



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Clínica - PCL
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura

**ConViver: grupos de convivência protetiva para crianças, adolescentes e
suas famílias**

Acileide Cristiane Fernandes Coelho

Brasília
Junho 2024



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Clínica - PCL
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura

ConViver: grupos de convivência protetiva para crianças, adolescentes e suas famílias

Acileide Cristiane Fernandes Coelho

Texto submetido para defesa de tese junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Psicologia Clínica e Cultura

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição

Brasília
junho de 2024

ConViver: grupos de convivência protetiva para crianças, adolescentes e suas famílias

Acileide Cristiane Fernandes Coelho

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Gandolfo Conceição
Universidade de Brasília – UnB
Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Aldaiza de Oliveira Sposati
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Membra Titular

Prof^a. Dr^a. Mariana Martins Juras
Florida Institute of Technology
Membra Titular

Prof^a. Dr^a Silvia Renata Magalhães Lordello Borba Santos
Universidade de Brasília – UnB
Membra Titular

Prof^a. Dr^a. Cláudia de Oliveira Alves
Universidade de Brasília – UnB
Membra Suplente

Ao meu pai (*in memorian*), que deixou marcas tão amorosas e pela
lembrança do seu sorriso orgulhoso a cada conquista minha

Ao meu pequeno-grande Davi, que me faz pensar todos os dias na
convivência afetiva, no amor que protege e que é recíproco

Aos órfãos da pandemia, que encontrem convivências seguras e
amorosas

Agradecimentos

A construção desta tese envolveu o apoio, o afeto e a generosidade de muitas pessoas com as quais convivi durante minha trajetória. Agradeço a cada uma delas pelo apoio e incentivo.

Às famílias, que fizeram esta tese comigo compartilhando suas histórias e possibilitando pensar estratégias para convivências protetivas. A história de cada pessoa, as partilhas e suas construções coletivas me marcaram profundamente.

À minha orientadora, professora Maria Inês Gandolfo, por me impulsionar a voar mais alto, por todo incentivo, acolhida e carinho. Você me disse logo quando entrei no mestrado que meu projeto era de doutorado e que minha história profissional com grupos na comunidade deveria ser contada, e aqui estamos juntas contando um pouco dessas histórias. Você me ensinou na prática sobre reconhecimento, vínculo e afetividade. Gratidão por seu suporte e cuidado.

À professora Dr^a Aldaiza Sposati, por aceitar meu convite para compor a banca de forma tão generosa e por ser uma grande referência na minha trajetória profissional e de pesquisadora.

À minha amiga e professora Mariana Juras, pelo carinho e parceria ao longo da minha caminhada. Sou feliz por nossos encontros nas diferentes etapas do ciclo da vida, desde a graduação até este momento tão especial.

À professora Silvia Lordello, que, mesmo diante dos desafios da pandemia, ensinou-me trilhas possíveis, acolheu-me e me oportunizou crescimentos pelos quais sou muito grata.

À professora Cláudia Oliveira, que foi fonte de inspiração com seu trabalho com mulheres negras no SUAS e com quem tive a oportunidade de trabalhar e aprender.

À Prof^a Abigail Torres, por ser minha grande referência, por ser tão acolhedora e humana. Cada linha escrita por você e cada fala contribuíram para a minha atuação no SUAS.

À professora Sheila Murta, por suas disciplinas tão cheias de conhecimento e afeto. Você me encorajou em tantos momentos! Agradeço muito e guardo isso no coração.

À minha família: minha mãe, inspiração de amor, e meu irmão, que me ensina sobre resiliência e força todos os dias; minha irmã, que tornou minha vida mais leve ao longo dessa jornada me oferecendo acolhidas, músicas, livros e comidas afetivas; cunhado e sobrinhas, por sua convivência amorosa; minhas tias, primas e primos, que torceram por mim e me convidaram para alguns encontros divertidos e leves ao longo desses últimos anos. Amo vocês, meus bens mais preciosos.

Ao meu pequeno Davi, que debateu comigo inúmeras vezes sobre o tema do meu doutorado, contou as horas para esse processo acabar, deu-me aulas sobre política, questões sociais e tentou, em muitos momentos, sentar à mesa e digitar no notebook a tese para mim.

Ao meu esposo, que certamente foi o que mais fez essa tese junto comigo, sendo meu revisor e crítico. Gratidão por seu companheirismo e amor, apoiando-me e trazendo reconhecimento na minha trajetória. Sou grata por tanto zelo por mim e pelo Davi, por mostrar todos os dias que é possível uma convivência que compartilha cuidados. Amo você!

Às minhas amigas do Pesquisar SUAS, Olga, Daiana e Anna Pontes, com as quais desenvolvi ideias extraordinárias nos últimos anos. Algumas criações saíram do campo das ideias, outras continuam mirabolantes, mas seguimos acreditando. Amo vocês!

Às minhas amigas da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) que atuam nas diversas Unidades do SUAS. Especialmente às amigas do CREAS do Núcleo Bandeirante e do CRAS do Guará. Às amigas Rozalva, Cristina, Bia, Land, Gislene, Fernanda, Júlia, Régia, Suellen, Moana e Rafaela, por estarem tão próximas nesta construção. À minha amiga Lorena, que segue junto comigo nas atuações, em publicações e nos encontros de amizade de uma forma leve e divertida. À amiga Érika pela leitura atenciosa e presença acolhedora. À minha amiga Aline Pinho, pelas escutas, pelo carinho e por me ajudar a acreditar em mim.

Às minhas amigas da Associação Brasiliense de Psicodrama, que, no meio dessa jornada, foram afeto, descanso, diversão e formação.

Às amigas que fiz na pós-graduação e com as quais seguimos juntas: Neiva Nayara, Claudinha (minha sergipana mais querida) e Kathia Priscila, pelos desafios enfrentados, risos e partilhas. Ao amigo Paulo Henrique pelo carinho.

À Eveline Cascardo Ramos e minhas amigas do grupo Intervenire: vocês são especiais!

Às minhas amigas-irmãs Neiva, Fátima, Kaká e Ana Rachel, por suas presenças amorosas.

À comunidade e à rede da Ceilândia, por terem contribuído para meu desenvolvimento como pessoa e profissional. Aos colegas da Rede Social do Guará, por me ensinarem na prática sobre solidariedade, coletividade e rede.

Por fim, agradeço a Deus, por sua luz que tem me guiado por incontáveis veredas e me proporcionado sinais de esperança, aconchego de pessoas especiais e possibilidades de criar.

Todas essas pessoas e muitas outras são parte da minha história e, por isso, sou muito grata por todas as marcas de amor, sabendo que “aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry).

Coelho, A. C. F. (2024). ConViver: grupos de convivência protetiva para crianças, adolescentes e suas famílias [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.

Resumo

A criação de grupos de convivência protetiva pode ser uma das formas de enfrentamento e de prevenção a inúmeras situações de desproteções e violências, podendo contribuir para o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais, no contexto familiar e comunitário. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver uma metodologia de intervenção grupal para a prevenção de desproteções relacionais e a promoção de convivências protetivas de crianças, adolescentes e suas famílias no âmbito da política de assistência social. Para tanto, a pesquisa teve como lócus unidades da proteção básica e de média complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) do Distrito Federal. Delineamentos metodológicos qualitativos e participativos foram propostos para a pesquisa de campo, com o uso de entrevistas e da pesquisa-intervenção. Dessa forma, em uma primeira etapa, buscamos identificar vivências de proteção e desproteção relacional e aspectos importantes para atuação no campo da segurança de convívio a partir da literatura e da percepção de 10 profissionais do SUAS. Em uma segunda e terceira etapas, desenvolvemos e analisamos intervenções grupais com foco na convivência protetiva, sendo realizados: três grupos *online* com um total de 39 participantes, durante diferentes fases do contexto pandêmico ocasionado pela Covid-19; e um grupo presencial, com foco multifamiliar, com a participação de crianças, adolescentes e suas famílias, totalizando 38 participantes. Realizamos análises temáticas reflexivas dos dados de cada etapa e construímos seis grupos de resultados: o primeiro voltado às entrevistas com as profissionais; o segundo, ao processo de cocriação das intervenções grupais; o terceiro, à análise dos grupos online; o quarto, à análise do processo de inclusão sociodigital nos grupos online; o quinto, à análise do grupo presencial; e o sexto, à avaliação da metodologia e da participação das famílias em todos os grupos. De forma geral, os resultados da pesquisa nos apontam a necessidade de cuidado e de processos de educação permanente de profissionais que atuam no campo das ações com foco na segurança de convívio. Além disso, ressalta-se a importância de tecnologias de convivência para a garantia de escuta das narrativas plurais de vivências de desproteções relacionais, que se apresentam de forma interseccional, expressas nos sofrimentos diante das micro e macroviolências cotidianas, discriminações e apartações, especialmente na vida de crianças, de jovens e de mulheres negras, sobrecarregadas pelo trabalho doméstico e de cuidado não remunerado. Nos grupos, foi possível verificar que, nos processos relacionais, oportunizam-se acessos, direitos, reflexões e reconhecimentos, em que é possível ampliar a proteção social de famílias e indivíduos, construir estratégias de segurança de convívio e fortalecer vínculos.

Palavras-chave: desproteções relacionais, convivência protetiva, intervenções grupais, família, SUAS.

Coelho, A. C. F. (2024). “ConViver”: Protective Social Groups for Children, Adolescents, and Their Families [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.

Abstract

The creation of protective social groups can be one of the ways to confront and prevent countless situations of lack of protection and violence, and can contribute to strengthening emotional and social bonds, in the family and community context. Thus, this research has the general objective of developing a group intervention methodology for the prevention of violence and unsafe relationships and the promotion of safe emotional bonds for children, adolescents and their families within the scope of social assistance. To this end, the research had as its locus basic and medium complexity protection units of the Unified Social Assistance System (SUAS) of the Federal District. Qualitative and participatory methodological designs were proposed for field research, using interviews and intervention research. Thus, in a first stage, we sought to identify experiences of relational protection and lack of protection and important aspects for action in the field of social security based on the literature and the perception of 10 SUAS professionals. In a second and third stage, we developed and analyzed group interventions focused on promoting protective relationships and safe emotional bonds: three online groups with a total of 39 participants, during different phases of the pandemic context caused by Covid-19; and an in-person group, with a multifamily focus, with the participation of children, adolescents and their families, totaling 38 participants. We carried out reflective thematic analyzes of the data from each stage and constructed six groups of results: the first focused on interviews with professionals; the second, the process of co-creating group interventions; the third, the analysis of online groups; the fourth, the analysis of the socio-digital inclusion process in online groups; the fifth, the analysis of the face-to-face group; and the sixth, the evaluation of the methodology and the participation of families in all groups. In general, the research results point to the need for care and ongoing training of professionals who work in the field of actions focusing on the application of protective bonds. Furthermore, the importance of social technologies is highlighted to guarantee listening to the plural narratives of experiences of relational lack of protection, which present themselves in an intersectional way, expressed in the suffering faced with daily micro and macro violence, discrimination and separation, especially in life of children, young people and black women, burdened by domestic work and unpaid care. In the groups, it was possible to verify that, in the relational processes, access, rights, reflections and recognition are provided, in which it is possible to expand the social protection of families and individuals, build social security strategies and strengthen bonds.

Keywords: violence, protective relationships, group interventions, family, social assistance.

Sumário

Apresentação	15
Introdução.....	19
Tese.....	26
Objeto de estudo e objetivos de pesquisa	26
Delineamento e estrutura do Estudo	27

PARTE I – ENQUADRE TEÓRICO

Capítulo 1 – Desproteções relacionais: inseguranças na convivência de crianças, adolescentes e suas famílias	31
Desproteções relacionais – aspectos conceituais e contextuais para uma leitura sobre convivências desprotegidas	31
Desproteções relacionais manifestas	38
A convivência – processo sociorrelacional em sistemas complexos	46
Algumas considerações	53

Capítulo 2 – Processos de desproteção e de proteção de crianças, adolescentes e suas famílias – uma análise de múltiplas evidências dos reflexos da pandemia.....	54
Caminho metodológico da revisão sistemática.....	56
Síntese de múltiplas evidências de desproteções e estratégias de proteção	58
Convivência familiar e comunitária.....	64
Renda e sobrevivência	66
Acolhida, acesso a serviço e autonomia.....	67
Saúde mental e bem-estar.....	69
Uma síntese geral de evidências.....	71
Algumas considerações.....	72

Capítulo 3 – Convivência, vínculo, afeto e reconhecimento – caminhos para a proteção	74
Um olhar teórico-metodológico para a convivência e os vínculos	75
Convivência, vínculo e afeto na teoria socionômica.....	76
Uma análise sobre convivências protetivas em uma perspectiva da teoria do vínculo e do reconhecimento social.....	80
Redes e vínculos significativos	86
Caminhos para prevenção de desproteções relacionais e para promoção de convivência protetiva – possibilidades de intervenção.....	91
Segurança de acolhida e escuta qualificada.....	91
Intervenções com foco na prevenção de insegurança de convívio e na promoção de convivências protetivas no contexto familiar e comunitário.....	93
Congruências teórico-metodológicas para intervenções protetivas	97

PARTE II – A PESQUISA DE CAMPO

Capítulo 4 – Método Geral.....	100
Contexto geral da pesquisa	102
Procedimentos, participantes e instrumentos.....	103
Análise de dados.....	107
Aspectos éticos.....	108

Sobre o método, o campo e o caminho para os resultados.....	108
---	-----

Capítulo 5 – Desproteções relacionais – percepções e atuações de profissionais do SUAS com foco em convivências protetivas.....

Método.....	111
Contexto e participantes.....	112
Procedimentos de coleta de dados e instrumentos.....	113
Análise de dados.....	114
Resultados e discussão.....	114
Processos que potencializam ações com foco na convivência protetiva e na prevenção de despreteções relacionais.....	116
Processos que podem dificultar as ações relacionadas à segurança de convívio e à prevenção de despreteções relacionais.....	127
Uma síntese sobre os aspectos relevantes para a construção de ações com foco na segurança de convívio.....	137
Algumas considerações.....	139

Capítulo 6 – Tecnologias de Convivência – O processo de construção das intervenções grupais.....

Estudo preparatório para uma intervenção grupal que previna despreteções relacionais e promova convivências protetivas.....	142
Definição dos Objetivos e público a ser atendido.....	143
Estrutura teórico-metodológica.....	147
A Cocriação das intervenções grupais.....	148
Estrutura dos grupos online.....	153
Estrutura do grupo presencial com foco multifamiliar.....	155
Recursos e materiais.....	160
Avaliação dos grupos.....	163
Uma soma de interAções para construir tecnologias de convivências.....	164

Capítulo 7 – Grupos *online* com foco na convivência protetiva de crianças, adolescentes e suas famílias em tempos de crise.....

Método.....	168
Contexto.....	169
Participantes.....	169
Procedimentos e instrumentos.....	171
Análise de dados.....	179
Resultados e Discussões.....	180
Análise temática dos grupos.....	180
Tema 1: Desproteções relacionais.....	182
Tema 2: Estratégias para ampliar convivências protetivas.....	182
Tema 3: O grupo online promotor de convivências.....	196
Mapa Temático – Temas e Recursos Emergentes da Sociodinâmica Grupal.....	199
Algumas considerações.....	202

Capítulo 8 – O processo de inclusão sociodigital - construindo um protocolo junto com as famílias.....

Método	206
Resultados e discussão – Análise temática.....	208

Tema 1: Desafios para inclusão sociodigital.....	208
Tema 2: O aquecimento digital e o suporte social para a inclusão sociodigital.....	212
Tema 3: Vínculo e engajamentos em espaços de convivência online – espaço de reconhecimento social.....	213
Tema 4: Inclusão sociodigital e convivência que gera proteção e acesso a direitos.	215
Tema 5: Limites e possibilidades diante da exclusão sociodigital.....	216
A construção de um Protocolo para o processo de inclusão nos grupos <i>online</i>	217
Algumas considerações.....	218
 Capítulo 9 – ConViver: grupo multifamiliar presencial com foco na convivência protetiva de crianças, adolescentes e suas famílias.....	
Método.....	221
Contexto.....	222
Participantes.....	222
Procedimentos e instrumentos.....	225
Análise de dados.....	228
Resultados e Discussões.....	229
Primeira etapa do Grupo ConViver.....	229
Desproteções relacionais “eu sou fênix – já vivi de tudo um pouco”.....	230
Convivências protetivas – “Essa é a minha rede: a família sou eu e minha criança, os amigos e a comunidade são vocês e as instituições são o CRAS e o CREAS”	235
O Processo grupal – O encontro e o vínculo eu-tu-ele-nós: Voz.....	237
Segunda etapa - ConViver	239
Fotoconvivência – Convivência e afeto em registros familiares.....	240
Acordos e vínculos – o jogo da convivência.....	243
Máscaras – identidades, pertencimentos e rede.....	246
Vínculos afetivos expressos.....	251
O Grupo e suas marcas – espaços de convivência.....	252
Algumas considerações.....	253
 Capítulo 10 – Avaliação das intervenções grupais.....	
Análise Temática das avaliações de participantes das intervenções grupais.....	254
O grupo como espaço de convivência protetiva, afeto e vínculo.....	255
Mudanças, limites e caminhos afetivos – um processo de reconhecimento.....	256
Um despertar para a análise das relações.....	259
Avaliação em dimensões pelo modelo RE-AIM.....	260
Alcance.....	261
Efetividade – Avaliação Efeitos.....	263
Adoção.....	264
Implementação.....	266
Manutenção.....	267
Algumas considerações	268
 PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Capítulo 11 - Considerações finais.....	271
Referências	276
Anexo.....	297
Apêndice.....	298

Lista de tabelas

Capítulo 2

Tabela 1 – Descrição dos Estudos Incluídos na Revisão	59
Tabela 2 – Síntese de Múltiplas Evidências de Desproteções e de Estratégias de Proteção ...	61

Capítulo 3

Tabela 1 – Definição dos diferentes tipos de vínculos em função das formas de proteção e reconhecimento	83
Tabela 2 – Tipos de laços e suas dimensões	85
Tabela 3 – Análise da rede.....	88

Capítulo 4

Tabela 1 – Fases da Análise Temática.....	107
---	-----

Capítulo 5

Tabela 1 – Caracterização das Participantes da Amostra de Profissionais.....	113
Tabela 2 – Categoria, Temas e Subtemas Gerados pela Análise Temática Reflexiva	115

Capítulo 6

Tabela 1 – Estratégias e situações importantes para o planejamento da intervenção grupal conforme modelo RE-AIM	144
Tabela 2 – Referencial teórico-metodológico para a intervenção	147
Tabela 3 – Alguns recursos colaborativos para a ação grupal no contexto virtual.....	162

Capítulo 7

Tabela 1 – Participantes do Primeiro Grupo Online (Tecer redes)	172
Tabela 2 – Participantes do Segundo Grupo online (ConViver)	173
Tabela 3 – Participantes Terceiro Grupo Online (ConViver 2)	174
Tabela 4 – Temas e Subtemas Gerados pela Análise Temática Reflexiva.....	181

Capítulo 8

Tabela 1 – Protocolo de Inclusão Sociodigital para Participação nos Grupos Online.....	217
--	-----

Capítulo 9

Tabela 1 – Participantes do Grupo Multifamiliar ConViver.....	223
---	-----

Lista de Figuras

Introdução

Figura 1 – Delineamento do Estudo.....	28
--	----

Capítulo 1

Figura 1 – Desproteções Relacionais	39
Figura 2 – Processos Sociorrelacionais nos Diversos Sistemas que podem Gerar Proteção e Desproteção Relacionais	47

Capítulo 2

Figura 1 Diagrama do processo de seleção de artigos	58
Figura 2 Processos de Desproteção e de Proteção de Crianças, Adolescentes e suas Famílias.....	71

Capítulo 3

Figura 1 – Mapa de Rede	88
Figura 2 – Desproteção e Proteções nos Processos Sociorrelacionais.....	98

Capítulo 4

Figura 1 – Caminho Metodológico da Pesquisa de Campo.....	101
Figura 2 – Procedimentos e Participantes da Pesquisa de Campo.....	104

Capítulo 5

Figura 1 – Aspectos importantes para a construção de ações com foco na segurança de convívio.....	138
--	-----

Capítulo 6

Figura 1 – Etapas do desenvolvimento da intervenção grupal a partir de elementos do modelo de Rohrbach (2014)	143
Figura 2 Etapas dos encontros sociodramáticos	150
Figura 3 – Matriz dos encontros online.....	159
Figura 4 – Matriz dos encontros presenciais.....	162
Figura 5 – Modelo lógico – intervenção grupal online com foco na convivência protetiva de crianças/adolescentes e suas famílias	166
Figura 6 – Modelo lógico – intervenção grupal presencial com foco na convivência protetiva de crianças/adolescentes e suas famílias	167

Capítulo 7

Figura 1 – Cor das/os Participantes dos Grupos online.....	175
Figura 2 – Escolaridade das Participantes dos Grupos Online.....	176
Figura 3 – Faixa de Renda das/os Participantes dos Grupos Online.....	177
Figura 4 – Principal Ocupação Autodeclarada das/os Participantes dos Grupos Online.....	177
Figura 5 – Mapa Temático – Temas e Recursos Emergentes da Sociodinâmica Grupal.....	203

Capítulo 8

Figura 1 – Temas Gerados sobre o Processo de Inclusão Sociodigital.....	208
---	-----

Capítulo 9

Figura 1 – Cor das/os Participantes.....	225
Figura 2 – Escolaridade das mulheres participantes.....	226
Figura 3 – Faixa de Renda das famílias.....	227
Figura 4 – Principal Ocupação Autodeclarada das Mulheres.....	227
Figura 5 – Principais Temas Gerados nos Encontros Grupais	229
Figura 6 – A árvore da Convivência com Algumas Estratégias de Proteção.....	237
Figura 7 – Temas da Segunda Etapa do Grupo Multifamiliar ConViver	240
Figura 8 – Exemplo de Fotos do Encontro – Fotoconvivência.....	241
Figura 9 – Máscara e Trecho de Narrativa de Bia	247
Figura 10 – Máscara “Filme de terror” e Trecho de Narrativa de João	248
Figura 11 – Máscara “Brilhante” e Trecho de Narrativa de Elen.....	249
Figura 12 – Máscara “Mulher maravilha” e Trecho de Narrativa de Joanne.....	250
Figura 13 – Exemplos de Cartas e Desenhos.....	251

Capítulo 10

Figura 1 – Dimensões e perguntas norteadoras para a avaliação de intervenções nos serviços do SUAS.....	261
---	-----

Lista de Siglas e Abreviações

ACT – Adults and Children Together
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
COVID-19 – Corona Virus Disease
CRAS – Centro e Referência de Assistência Social
DF – Distrito Federal
EAS – Especialista em Assistência Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FAST – Family and School Together
GM – Grupo Multifamiliar
IMDS – Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social
MaxQDA – Assisted Qualitative Data Analysis
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
PAEFI – Serviço de Proteção Especializado para Famílias e Indivíduos
PBF – Programa Bolsa Família
PcD – Pessoa com Deficiência
PFF – Programa Famílias Fortes
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
SARS-CoV-2 – Coronavirus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
RA – Região Administrativa
RE-AIM – Reach, Effectiveness/Efficacy, Adoption, Implementation, Maintenance
SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo
TCI – Tecnologia de Comunicação e Informação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS – Unidade Básica de Saúde
WebQDA – Computer Assisted Qualitative Data Analysis

Apresentação

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar”. Por que isso? Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir (...). Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar!

(Paulo Freire, 1992, pp. 110-111)

Convivências, reconhecimento e olhar para uma trajetória de atuações em comunidades com foco em construir redes e vínculos: esses foram alguns dos elementos que me conectaram, nos últimos 16 anos, com o tema desta pesquisa. Convivência porque nasci e cresci em uma comunidade na periferia de Brasília, sou uma mulher branca, uma mãe, uma filha de uma mulher parda, nordestina, com uma raiz indígena, costureira, que me ensinou a tecer redes, no sentido de buscar com quem contar. Por que estou falando disso? Porque esta tese, para além de buscar construir um trabalho coletivo com foco nas relações protetivas no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), traz em seus resultados exemplos de convivência, por meio de histórias de vida. E a minha história foi o que me moveu até aqui.

Fui trabalhar no SUAS em Ceilândia, Região Administrativa (RA) do Distrito Federal, onde eu nasci e cresci. Essa RA é conhecida como uma das maiores periferias do Brasil, com muitas potências e uma cultura originária de seus pioneiros, grande parte nordestinos, mas também uma região com grandes fragilidades, com o Sol Nascente, considerada a maior favela da América Latina que depois passou a ser uma RA que carrega ainda muitas situações de desproteção. Nessa região, atuei como psicóloga e como gerente em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Pelo CRAS fazia grupos nos quintais de famílias, nas escolas, nos galpões, percorrendo as ruas com um carro de som de forma improvisada para convidar a comunidade para “estar conosco”, “se juntar”, para saber de informações, serviços, pensar

relações: conviver. Aprendi pela falta: a falta de espaço, a falta de condições de atender tanta gente, a falta de tempo e a falta de tantos recursos sempre ausentes. Na falta, como psicóloga e psicodramatista, entendi o que Moreno (1934/1992) dizia: “Trabalhadores sociodramáticos têm a tarefa de organizar encontros preventivos, didáticos e de reconstrução na comunidade em que vivem e trabalham” (pp. 214-215).

Nesses últimos 16 anos no SUAS, eu me vi entre desafios de como intervir em demandas visíveis e invisíveis, materiais e subjetivas e entendi que elas são inseparáveis em quase todos os momentos. Fui enfrentando esses desafios, fazendo grupos, pensando no coletivo ainda que atendesse “demandas individuais”, reflexo do que vem do próprio coletivo. Fiquei conhecida como uma trabalhadora que fazia grupos nas comunidades, “juntava gente” e é com essa e outras identificações e reconhecimentos que eu, nos meus diversos papéis sociais, vou me constituindo pessoa. Como diz Honneth (2003, p. 272), “os indivíduos se constituem como pessoas unicamente, porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades”. Talvez, por isso, eu esteja aqui hoje escrevendo este trabalho, por essa autorrealização positiva, por meio do reconhecimento dos que comigo convivem ou já conviveram. O reconhecimento das pessoas mais próximas me possibilitou autoconfiança e coragem para esperar novos caminhos para mim e para quem atendo no SUAS.

Conto aqui minha história para mostrar como o afeto, o vínculo, a convivência e o reconhecimento nos fazem esperar e nos impulsionam para uma potência de ação. Espero abordar todos esses termos, de alguma forma, neste estudo. Mas, voltando ainda à história e às escolhas, nas minhas trajetórias, na complexidade do trabalho, fortalecer redes e me aproximar da comunidade é o que me parecia o caminho mais acertado.

Passei a buscar estratégias de como pensar intervenções, interações e criação de espaços de convívio para que os serviços ofertados no SUAS ficassem mais próximos da comunidade.

Como psicóloga e psicodramatista, com interesse no campo da socionomia, ampliei minha atuação com uma soma da tentativa de garantir direitos e da atuação no âmbito da dimensão das relações no campo familiar e comunitário. Trabalhar com famílias e comunidades pensando em espaços grupais no campo da segurança de convívio e fortalecimento de vínculos tem sido uma das frentes da minha atuação, além da articulação de redes comunitárias e de serviços. Nos últimos anos, realizei junto com equipes de trabalho diversos grupos em unidades do SUAS e espaços comunitários promovendo convivência comunitária, acesso aos serviços e discutindo a segurança de convívio familiar e as demais seguranças afiançadas pelo SUAS. Nesse sistema, contribuimos com a implementação de programas com foco multifamiliar e no fortalecimento de vínculo familiar e comunitário, tais como o programa *Families and Schools Together* (FAST) (McDonald et al., 1991), Programa Famílias Fortes (Murta et al., 2022), desenvolvendo grupos com o modelo do Grupo Multifamiliar (GM) (Costa & Penso, 2015). Ressalte-se que esses foram programas com potencialidades e dificuldades, especialmente em sua manutenção e sustentabilidade, mas que me despertaram críticas, mas também a curiosidade de estudar mais visando à criação de espaços com uma base metodológica e teórica, em que houvesse o diálogo da prática com a lógica da proteção social do SUAS. Da proteção básica para a proteção de média complexidade, fui atuar no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), nos últimos sete anos, porque almejava uma proximidade entre CRAS e CREAS. Assim, desenvolvi grupos com foco na convivência protetiva tentando juntar essas unidades.

Por fim, iniciei minha jornada no programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura na UnB. Paralelamente, iniciei um grupo de pesquisa no SUAS com quatro amigas e pesquisadoras, chamando-o de PesquisAr SUAS, em que passei a estudar sobre aspectos de vulnerabilidade, risco e potencialidade na vida de famílias atendidas. No mestrado, em razão da pandemia causada pela COVID-19, eu me vi sem esperança de que meu projeto tão

coletivo pudesse dar certo. Esperei meses por definição do Comitê de Ética que me perguntou como eu faria minha coleta de dados em tempos de distanciamento social. Vivi situações de sobrecarga nos diversos papéis e no cuidar como uma mãe na pandemia que alfabetiza uma criança em casa. Neste período, participei do desenvolvimento de grupos com famílias enlutadas (Lordello et al., 2024) e vi acontecerem encontros afetivos virtuais. Comecei a viver da esperança ao esperar quando passei a ver possibilidades de intervenção somadas a lógica da inclusão sociodigital. Foi assim que minha pesquisa renasceu em meio a esse contexto de crise. Entendi, nesses três últimos anos, que a “experiência é percorrer um caminho”, o qual precisamos “[...] atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele” (Heidegger, 2003, p. 121).

Mais uma vez, por reconhecimentos da rede, especialmente da minha orientadora e de uma banca de professoras/es, entrei em um processo de progressão direta do mestrado para o doutorado, sem necessidade de defender a dissertação, em um processo previsto no edital da pós-graduação desde que houvesse comprovada produção científica. Eu me vi novamente mais autoconfiante, na lógica não apenas da espera de que a pandemia acabasse, mas do esperar na criação de algo possível e novo em meio a essa crise. Toda essa história me mostrou o quão valiosas são as redes: a convivência que protege e que possibilita o olhar para si e a formação do eu-sujeito. Por todas essas experiências e leituras, ressalto a relevância do tema sobre convivências protetivas e ações preventivas, desde a infância, para o enfrentamento de desproteções relacionais e por uma maior qualidade nas relações.

Introdução

Este estudo aborda a promoção de espaços de convivência protetiva como possibilidade de enfrentamento de desproteções relacionais de crianças, adolescentes e suas famílias. Nesse sentido, a política de assistência social é o lócus para pensarmos em ações garantidoras de segurança de convívio, tendo em vista ser essa uma política de proteção social que é relacional (Sposati, 2021).

Neste sentido, como conceito central desta tese, entendemos por desproteções relacionais as situações de abandono, conflitos, isolamento, confinamento, apartação, preconceito, violência em suas diversas manifestações (Brasil, 2017; Torres & Ferreira, 2019). Compreendemos que a materialização de convivências protetivas acontece em uma construção nos níveis macro e microsociais, a qual envolve os territórios de vivência das pessoas, o âmbito familiar e as ações institucionais e/ou estatais. Assim, o Estado compartilha a responsabilidade de promover espaços de experiências de convivência social positiva e protetora (Torres, 2016). Quando vivenciadas, essas experiências podem possibilitar a construção de novos valores, crenças e afetos, bem como ampliar a qualidade das relações e fortalecer laços sociais.

Para tanto, no campo da convivência, destacamos a dimensão do afeto em uma complexidade de olhares na dinâmica das relações familiares e comunitárias e, sobretudo, na construção de acolhida e vínculo entre famílias/indivíduos e serviços públicos. Sobre o afeto enquanto condição de ser e de existir, o enfoque nas emoções, como questão ético-política relacionada à compreensão das lógicas de exclusão, pode contribuir com o rompimento dos ciclos perpetuadores das desigualdades sociais (Sawaia, 1999). Assim, abordar o afeto e as emoções implica em adotar uma postura contra-hegemônica, antagônica às lógicas mercadológicas e moralizadoras, a qual pode impulsionar a transformação das realidades

sociais (Rodrigues, et al., 2022; Sawaia, 1999). Nesse sentido, as relações de desproteção e de exclusão podem resultar em sofrimentos ético-políticos, termo cunhado por Sawaia (1999), os quais refletem a intersubjetividade das relações e as experiências cotidianas moldadas por questões sociais.

Pensando no afeto enquanto potência de ação (Espinosa, 2015), a partir daquilo que nos afeta, poderíamos nos questionar: haveria um começo, um meio e um limite para as atuações do Estado no âmbito da convivência? É fundamental reconhecer que vivemos em uma sociedade onde as relações cotidianas naturalizam uma cultura de violências, visíveis e invisíveis. Essa cultura se enraíza em padrões de desigualdade social e negação de direitos desde a infância. Assim, é importante ver não apenas como as desproteções de crianças e de adolescentes ocorrem nos contextos onde vivem e se expressam, mas, é preciso criar espaços para a escuta sobre as relações. Portanto, as ações devem ser tanto preventivas quanto focadas na promoção de espaços de proteção.

Embora haja leis que elenquem direitos e deveres para a garantia de convivências protetivas – como a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal do Brasil (1988), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei 13.257 sobre políticas públicas para a primeira infância (2016) –, é preciso nos atentar ao fato de que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos precisa ainda avançar em ações programáticas que garantam (Brasil, 1990): provisão (garantia de saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, convivência, acesso à cultura, esporte e lazer), proteção (contra a discriminação, abandonos, violências físicas, psicológica e sexual, exploração, injustiça, conflito) e participação (direitos civis e políticos, direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões). Assim, não há ações suficientes para aplacar uma cultura arraigada de relações de desproteção, especialmente pela falta de serviços e alcances materiais e subjetivos que o Estado deveria oferecer com eficiência.

A dimensão relacional destacada no direito ao convívio pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz como desafio para a proteção de crianças, de adolescentes e de suas famílias a efetivação das ações programáticas das políticas sociais, como a Política de Assistência Social, cujo papel é prevenir vulnerabilidades e riscos, tendo a segurança de convívio e a convivência social como um dos focos norteadores de atuação (Brasil, 2004). O direito à convivência familiar e comunitária ainda está em construção (Teixeira & Vieira, 2015), considerando que vai muito além de um olhar para questões de guarda ou um conceito jurídico, mas envolve construções sociorrelacionais de respeito e de afeto, as quais zelam pelo desenvolvimento ativo e pelo melhor interesse da criança e do adolescente.

Para tanto, compreende-se que, na esfera do convívio familiar e comunitário, o Estado tem um papel importante de identificar desproteções e criar métodos para atuação. As desproteções relacionais estão atreladas à fragilidade de vínculos e à insegurança de convívio familiar e comunitário, sendo que essa fragilidade deve ser compreendida em sua dimensão multicultural, intergeracional, interterritorial e intersubjetiva (Brasil, 2004). Para além das questões que envolvem inseguranças materiais, como de renda e de sobrevivência, é preciso reconhecer a necessidade de uma escuta mais ampla dos sofrimentos e demais inseguranças que o sujeito traz em sua vivência.

Assim, ao abrir possibilidades de escutas diversas, é possível que outras demandas se apresentem, inclusive no campo da convivência (Torres & Ferreira, 2019). Se não há a construção disso, na ausência de instrumentalização, as/os profissionais muitas vezes vão pensar em ações voltadas para as desproteções relacionais de crianças, adolescentes e suas famílias quando a violência já está instalada. Não se trata de uma escolha entre ações que se voltem ao que é da ordem material ou subjetiva: trata-se da necessidade de um olhar que soma, na garantia de proteção social, a gama de necessidades do sujeito, com suas histórias e vivências. Ao olhar para as relações e as emoções advindas de contextos de exclusão e de

sofrimento, “recupero o sujeito perdido entre as análises econômicas e políticas sem perder o coletivo” (Sawaia, 1999 p. 100), sem perder de vista o papel do Estado e as motivações que geraram contextos de desproteção.

Em relação às inseguranças de convívio no campo da infância, muitos estudos foram feitos nos últimos anos, especialmente quanto à violência intrafamiliar, apresentando um caráter relacional e multifatorial (Senhoras, 2020a). Para uma compreensão crítica da violência contra crianças e adolescentes, é necessário olhar para a totalidade da realidade social vivida por esse público, bem como o quanto as estruturas de proteção e os espaços de protagonismo infantojuvenil estão ameaçados (Jacinto, 2021; Lima et al. 2022). Ainda em uma visão sistêmica, é relevante analisar o contexto histórico-cultural considerando o cenário brasileiro em que questões ligadas ao sistema patriarcal e escravocrata forjaram lógicas de posse de mulheres e de crianças, refletindo atualmente no contexto de violência doméstica crescente (Senhoras, 2020b).

Nesse sentido, as pesquisas que levantam questões conceituais e métodos de intervenção no âmbito da ciência da prevenção visando a situações de violência são de extrema relevância e não se esgotam diante dos dados de violência registrados mundialmente. Segundo dados do Disque 100, em 2021, no Brasil, 81% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorreram no contexto intrafamiliar (ONDH, 2021). Essa violência ainda é praticada e respaldada como recurso pedagógico e disciplinar, a qual é naturalizada e justificada histórica e socialmente, deixando danos na vida da criança (Fontana-Filho & Piccoli, 2022). No mundo, conforme o relatório *Global Status Report on Preventing Violence Against Children* (WHO, 2020), cerca de 1 bilhão de crianças estão sendo vítimas de violência anualmente. Arelados a esses dados e aos estudos sobre violência infantojuvenil, é preciso olhar para as diversas contradições e para as lógicas de proteção social históricas com reforço de visões neoliberais, cujas leituras superficiais culpabilizam especialmente mulheres-mães-

solo, sobrecarregando-as e judicializando questões da relação parental, as quais deveriam nos dizer muito mais da desproteção do Estado, de concepções moralistas e das estruturas de exclusão e desigualdades macrossociais (Crossley, 2016; Miotto et al., 2018).

Como apontado em algumas problematizações acima, estamos tratando de desproteções de crianças, adolescentes e famílias em diversos sistemas, considerando os contextos sociais, históricos, econômicos e políticos. Portanto, adotamos como um dos referenciais teóricos e epistemológico a teoria da complexidade de Edgar Morin (2015), contrapondo pressupostos lineares que fragmentam a realidade. Segundo Morin (2011), é preciso olhar para as ordens e desordens inerentes ao fenômeno observado, olhar por diversos ângulos que minimizem colonizações do conhecimento por categorias e vieses e, portanto, compreender que a pesquisa da realidade compartilhada tem um leque infindável de inteligibilidade, uma vez que ela é construída na relação com o outro, com o meio e sob o olhar do sujeito-pesquisador.

Ainda nessa desordem, este estudo acontece como um organismo vivo que interage com um tempo e um espaço, ou seja, na relação da pesquisadora com o meio, sendo datado e, portanto, as ações da pesquisa acontecem na problemática do aqui-e-agora. Assim, somado ao que já vínhamos estudando sobre o tema principal desta tese, passamos a olhar para as convivências de crianças, adolescentes e suas famílias em um contexto pandêmico de distanciamento social em razão do vírus SARS-CoV-2 (COVID-19).

Situações de risco das contramedidas pandêmicas, saúde, condições sociais e econômicas estão associadas ao aumento ou maior visibilidade das desproteções de crianças/adolescentes e famílias, como pobreza, violência doméstica, problemas de saúde mental (Avery et al., 2021; Campbell, 2020; Ross et al., 2021). As mulheres, em particular, foram afetadas pela pandemia, pois sofreram com a sobrecarga do cuidar, das tarefas domésticas e da responsabilidade de serem provedoras e de sustentarem financeiramente a família, resultando no agravamento de problemas de saúde mental e física (Vescovi et al.,

2021). Além desse quadro, devido à COVID-19, no Brasil, em 2020 e 2021, estima-se que mais de 113 mil crianças e adolescentes ficaram órfãos perdendo pai, mãe ou ambos, segundo dados Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) (2021). No mundo tem-se o registro de mais de 1,5 milhão de órfãos em razão da pandemia (Hills, et al. 2021), sendo o Brasil um dos países com as taxas mais altas de mortalidade de pelo menos um dos cuidadores primários.

Assim, destacamos o tema nesse período e consideramos a crise (sanitária) dentro de outra crise permanente – social, econômica, política. Nessas crises, há uma infinidade de temas transversais, como a questão das ações voltadas para a proteção social de famílias diante do contexto pandêmico e o destaque para a ampliação das intervenções e convivências mediadas por Ferramentas de Tecnologia, Comunicação e Informação (TCIs) em um Brasil cuja exclusão sociodigital amplia desproteções sociais (Coelho & Conceição, 2021). Nessa perspectiva, abordamos a questão da convivência protetiva, as possibilidades de intervenção e as limitações de conexões entre as pessoas e os serviços que ampliam ou fragilizam a prevenção de inseguranças de convívio.

Considerando a potência dos bons encontros, daqueles que maximizam a potência do agir, como traz Espinosa (Deleuze, 2002), acreditamos nesses espaços onde podem ser geradas convivências que ampliem proteção e possibilidades de mudanças no modo de produção de relações que causam abandono, discriminações, violências e tantas outras inseguranças (Torres, 2016). De acordo com Chauí (1995), na lógica da filosofia espinosana, é preciso perder o medo de viver em ato no sentido ainda da possibilidade de novas experiências com um corpo social, da não conformidade com o que se estagnou socialmente. Nesse sentido, “Agir não é obedecer e sim criar novos modos impossíveis” (Santos & Ribeiro, 2020, p. 208), em que se proporcione o repensar dos valores que formam as estruturas sociais que restringem a liberdade e a lógica da cidadania.

Para tanto, entender o que nos limita e nos possibilita criar espaços novos de encontros e de escuta é um caminho a ser trilhado para tentar ações nesse sentido no contexto onde atuamos. Dessa forma, o campo se abre para uma escuta do profissional que está à frente dos serviços ofertados. Assim, neste estudo, o trabalhador da Política de Assistência Social, por ser um ator que carrega em si a potência da ação que o afeta, pode iniciar construções conjuntas com a rede de trabalhadores do território, indivíduos, famílias, comunidade com foco em convivências protetivas. Como aponta Deleuze (2002), [...] “quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente” (p.25).

Diante desse trajeto, buscamos compreender as inseguranças relacionais, identificar algumas limitações e potenciais de ação, bem como construir métodos coletivos que gerem espaços de convivências protetivas. Para tanto, tomamos algumas referências teóricas que se entrelaçam por seu foco na dimensão sociorrelacional nos campos da psicologia, das ciências sociais e das teorias críticas e decoloniais, considerando a lógica plural abordada pela Teoria da Complexidade (Morin, 2015). Assim, escolhemos autores que nos auxiliam a pensar na busca da potência do encontro, como Moreno (1975/2014), que traz na socionomia um corpo teórico-prático com o foco na promoção de relações sociais transformadoras. Na compreensão do contexto histórico, social e político, abarcamos ainda teóricos das ciências humanas e sociais: na psicologia social crítica, procuramos entender as relações e o sofrimento ético-político com Sawaya (1999); na análise transcultural e transgeracional, encontramos as relações nos diversos sistemas que constituem as interrelações no campo biopsicossocial (Bronfenbrenner, 2011; Vasconcellos, 2003); no serviço social, Sposati (2009; 2018; 2021) nos faz compreender as relações sociais e os contextos de desproteção; e, por fim, Torres (2016) traz a convivência como proteção social, dando ênfase no processo relacional e de reconhecimento, os quais podem materializar superação de desproteções. Além disso, olhamos

para a lógica do reconhecimento social com Honneth (2009). Por fim, contamos com uma literatura nacional e internacional que nos situa nos contextos mundiais da atualidade sobre o tema e os enfrentamentos diante da crise pandêmica e social.

Enfim, na perspectiva teórico-reflexiva construímos um quadro conceitual sobre a temática da convivência, em que, na ótica da pesquisa de intervenção, criamos espaços de escuta e de ação coletiva visando a encontros potentes para convivências protetivas de crianças, adolescentes e suas famílias.

Tese

Enfrentar desproteções e inseguranças na convivência familiar e comunitária requer compreender suas reproduções nas relações das pessoas, nos territórios de vivência, nos serviços oferecidos e na construção cultural, histórica, social e política. Demanda, ainda, compreender como tais reproduções e marcas transgeracionais podem afetar crianças e adolescentes. Assim, atuar nessas situações requer o desenvolvimento de tecnologias e de métodos com um olhar plural para a construção social do fenômeno a ser estudado. Aposta-se neste estudo, que atos criativos e espontâneos forjados por novas relações sociais, afetivas e protetivas podem promover processos de proteção. Assim, temos como tese que grupos, com foco na convivência protetiva, nos quais se compartilham experiências, afetos e diálogos sobre as questões sociorrelacionais, têm o potencial de promover convivências que ampliam a proteção e promovem mudança no modo de produção de relações que geram inseguranças para crianças, adolescentes e suas famílias.

Objeto de estudo e Objetivos de pesquisa

Este trabalho tem como *objeto* a convivência protetiva de crianças, adolescentes e suas famílias com uma perspectiva de prevenir desproteções relacionais, sobretudo pensando a segurança de convívio no campo da oferta de espaços coletivos que previnam situações de

violência infantojuvenil e promovam relações de respeito, reconhecimento, proteção e cidadania. Nesse sentido, o *objetivo* geral desta pesquisa é desenvolver uma metodologia de intervenção grupal para a prevenção de desproteções relacionais e a promoção de convivências protetivas de crianças, adolescentes e suas famílias.

Foram estabelecidos como objetivos específicos desta pesquisa:

- Identificar, a partir da literatura e do olhar dos profissionais e das famílias atendidas pelo SUAS, desproteções relacionais que afetam crianças, adolescentes e famílias, bem como caminhos para a promoção de convivências protetivas;
- Compreender a percepção de trabalhadoras/es do SUAS sobre atuações que visem ao enfrentamento de inseguranças de convívio de crianças/adolescentes e suas famílias e promoção de espaços de convivência protetiva;
- Construir e desenvolver, de forma compartilhada com trabalhadoras/es e famílias atendidas pelo SUAS, grupos para a prevenção de desproteções relacionais e promoção de espaços protetivos na infância e adolescência, bem como fortalecimento de vínculos familiares;
- Analisar as sociodinâmicas e os efeitos dos grupos enquanto espaço de convivência protetiva e de fortalecimento de vínculos familiar e comunitário.

Delineamento e Estrutura do Estudo

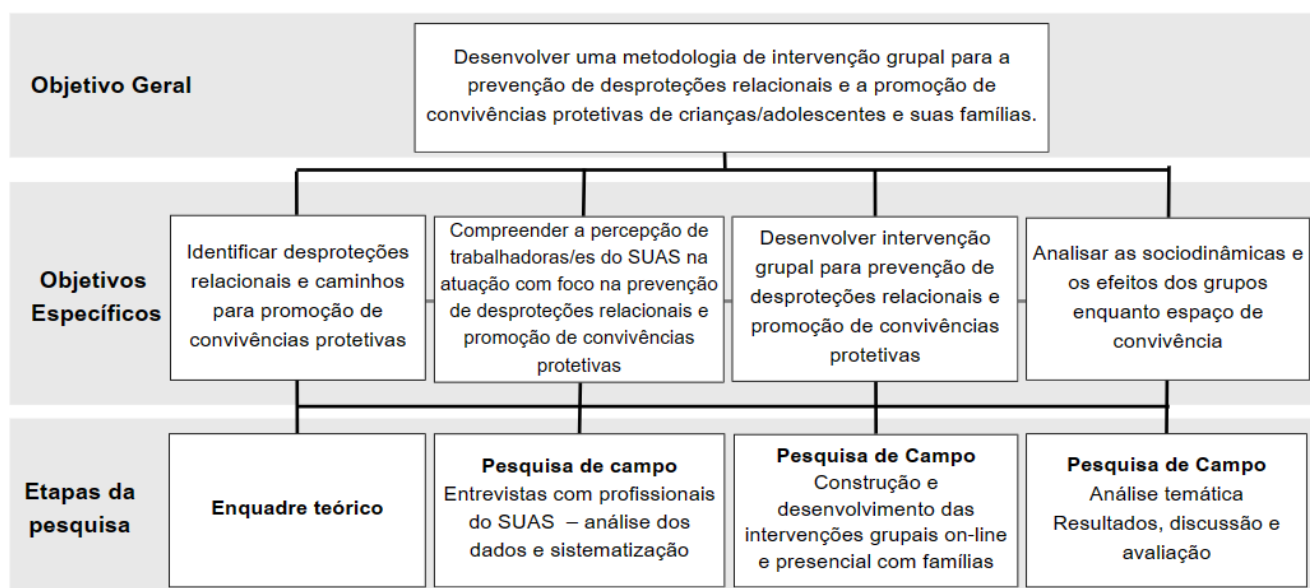
A estrutura e o delineamento deste estudo são resultantes de modificações contextuais ocasionadas pelos tempos sombrios do início da pandemia, em que as incertezas eram inúmeras e nosso pensamento era guiado pela mensagem de Freire (1992) sobre o medo, em uma leitura crítica da realidade e estratégias para nós possíveis: “o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito” (p. 173). Nesse sentido, diante das limitações que afetaram as ações presenciais, estudamos o contexto das desproteções nesse período, escutamos as percepções e os sofrimentos de profissionais, estudamos sobre possibilidades de inclusão

sociodigital e começamos a pesquisa de campo com as famílias de forma remota/*online* no momento crítico da pandemia, ainda que enfrentássemos limitações percorridas nesta tese. Posteriormente, o contexto nos permitiu ações presenciais, ainda que enfrentássemos muitas fraturas no pós-Covid. Em que pese toda a situação de incertezas, nossa certeza ou, na lógica freiriana, a esperança que nos movia para este estudo, foi tentar proporcionar espaços de escuta de alguns profissionais e de algumas famílias.

A Figura 1 apresenta os caminhos traçados para responder os objetivos deste estudo a partir de um entrelaçamento de teorias e da pesquisa de campo. Ressalta-se que as etapas delineadas são recursivas, interagem entre si, fugindo de uma lógica linear ou estanque.

Figura 1

Delineamento do Estudo



A partir desse delineamento da pesquisa, esta tese será dividida em três partes:

- **Parte I – Enquadramento teórico:** o Capítulo I traz uma revisão narrativa, buscando visibilizar formas de desproteção no campo relacional e ampliar o conhecimento para pensarmos ações de segurança de convívio no âmbito da política de assistência social; o Capítulo II contém uma análise de múltiplas evidências sobre as desproteções e

intervenções possíveis em tempos de crise social e sanitária ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19); o Capítulo III traz uma revisão teórico-narrativa sobre caminhos teórico-metodológicos para a intervenção no campo da convivência.

- **Parte II – Pesquisa de Campo:** o Capítulo IV apresenta o método para a pesquisa de campo; o Capítulo V traz as percepções e as atuações de profissionais do SUAS com foco em convivências protetivas; o Capítulo VI mostra o processo de construção das intervenções grupais; o Capítulo VII apresenta a análise, a discussão e os resultados dos grupos *online* com foco na convivência protetiva de crianças, adolescentes e suas famílias em tempos de crise; Capítulo VIII aborda o processo de inclusão digital para a participação em grupos *online*; o Capítulo IX apresenta a análise, os resultados e a discussão do grupo presencial com foco na convivência protetiva de crianças, adolescentes e suas famílias em tempos de crise; o Capítulo X apresenta uma avaliação das intervenções grupais.
- **Parte III – Considerações Finais:** Capítulo XI retoma os resultados encontrados, integrando os principais pontos levantados na tese.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

Desproteções relacionais: inseguranças na convivência de crianças, adolescentes e suas famílias

A convivência, que sustenta vínculos de afetividade e de solidariedade, é uma segurança sociorrelacional e um direito de crianças e adolescentes. Assim, ao direcionarmos nossa atuação por uma convivência social com qualidade e proteção nas relações familiares e comunitárias para crianças e adolescentes, é preciso compreender como as desproteções relacionais se manifestam diante das desigualdades históricas, das inseguranças ao longo do ciclo de vida e das contradições nas relações cotidianas familiares e comunitárias. O propósito deste capítulo é visibilizar formas de desproteção no campo relacional visando ampliar o conhecimento para pensarmos ações de segurança de convívio no âmbito da política pública, especialmente a política de assistência social, a qual tem responsabilidade de garantir convivências seguras, acolhendo os sofrimentos ocasionados pelas injustiças sociais e oferecendo possibilidades de reparação e vivências protetivas.

Portanto, este capítulo apresenta uma revisão narrativa da literatura que visa: 1) compreender alguns conceitos e contextos que marcam as desproteções relacionais e inseguranças de convívio; 2) explicitar algumas formas de desproteções relacionais; 3) abordar a convivência enquanto processo sociorrelacional em sistemas complexos.

Desproteções relacionais — aspectos conceituais e contextuais para uma leitura sobre convivências desprotegidas

Como as desproteções relacionais se manifestam na vida de crianças, adolescentes e suas famílias? Talvez tenhamos respostas infundáveis para essa questão, olhares por diferentes ângulos de várias áreas do conhecimento e atuações de diversas políticas públicas, mas nos centraremos na política de assistência social, entendendo que seu campo de ação, conteúdo e responsabilidade tem um caráter basilar que é relacional (Sposati, 2021). Essa pergunta e

alguns horizontes de respostas podem nortear atuações plurais nessa política de proteção social para alcançar seguranças de convívio e fortalecer vínculos familiares e comunitários.

Nessa perspectiva, ao discorrermos sobre desproteções relacionais, estamos nos referindo às situações, presentes na vivência familiar ou comunitária, de violência, conflitos que ampliam sentimentos de subalternidades a partir das relações de poder, das discriminações, das intolerâncias e de preconceitos, situações de isolamento e apartação (Brasil, 2017; Torres & Ferreira, 2019). Tais situações podem ser identificadas em suas incidências nos diferentes territórios, nas relações cotidianas privadas, coletivas ou entre o cidadão e quem está à frente de um serviço público. É relevante destacar a sobreposição de algumas dessas situações, principalmente na vida de alguns grupos que historicamente tiveram direitos negados, considerando sobretudo as interseccionalidades de raça, gênero e classe (Gonzales, 1984). Portanto, é preciso olhar para as “desigualdades que alimentam o terreno para a emergência de práticas violentas” (Jacinto, 2021, p.10).

Para a compreensão do contexto de insegurança no campo da convivência e como o SUAS atua, é importante destacar que os conceitos de vulnerabilidade e de risco são estruturantes na Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Assim, a vulnerabilidade estaria relacionada à suscetibilidade a situações de desproteção presentes na vida das pessoas, nos territórios, nas ofertas de serviço, na capacidade e na obrigatoriedade que o Estado tem de prover seguranças sociais, bem como, nas condições que indivíduos e famílias têm para reagir e enfrentar riscos (Sposati, 2009, p.35). Já o risco se refere às circunstâncias que provocam padecimentos, perdas, privações e danos, abarcando desproteções relacionais, as quais podem levar a isolamento, abandono, exclusão e contextos de violência, mas que também sinalizam o que precisa ser prevenido (Musial & Marcolino-Galli, 2019; Sposati, 2009). Neste sentido, o conceito de vulnerabilidade aborda as condições (materiais e imateriais) de indivíduos, famílias e territórios para o enfrentamento do risco visando minimizar ou prevenir danos. Esses

conceitos nos trazem para um campo de responsabilização do Estado especialmente na produção de intervenções e de garantia de seguranças para o combate a situações agravadoras de desigualdades, exclusões e violações de direitos.

Nesse sentido, ao abordar o contexto da desproteção nas atuações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), nos pautamos em ações programáticas buscando garantir cinco seguranças sociais (Brasil, 2004): 1) segurança de renda – a garantia para o cidadão acessar renda mínima, independentemente de limitações para o trabalho ou desemprego; 2) segurança de sobrevivência – apoio e auxílio em situações de riscos circunstanciais; 3) segurança de autonomia – promoção de protagonismo, participação e acesso a direitos; 4) segurança de acolhida – oferta pública de espaços e serviços para a realização da proteção social, evidenciando a qualidade do acesso a serviços e acolhidas, em que profissionais qualificados devem ter ações protetivas ao proporcionarem a escuta das relações e dos sofrimentos ocasionados pelas inseguranças supracitadas; e 5) segurança de convívio/de convivência – na promoção das relações fortalecidas de sociabilidade, de reconhecimento social, troca e vivência, seja na família, seja na comunidade, bem como a prevenção de situações de desproteção relacional.

Para além da identificação de situações de desproteções ocasionadas pela falta dessas seguranças socioassistenciais citadas, Alcântara e Duarte (2019), em uma análise de normativos que regem a atuação no SUAS, trazem outros aspectos que facilitam o reconhecimento de manifestações de desproteções a partir de eixos, como o ciclo de vida e a convivência familiar. Ao destacar o ciclo de vida e abordar as fases do desenvolvimento, percebemos que as crianças e os adolescentes são um grupo vulnerável desde o seu nascimento por depender de outrem para a garantia de necessidades de sobrevivência. Nesses eixos, levantam-se aspectos ligados à demanda de cuidado, autonomia, necessidades ligadas à vulnerabilidade socioeconômica, ausência de um provedor, além de aspectos ligados a

manifestações de violência, abandono, ausência de convívio familiar e comunitário, fragilidades e ruptura de vínculos e vivências em territórios degradantes.

É possível perceber uma complexidade de situações que podem nos conduzir a indicadores de desproteções no campo relacional e de atuações que garantam proteção e segurança de convívio. Como pontua Torres (2022), “para proteger, é necessário ver e conhecer como ocorrem as desproteções, como se tecem as relações miúdas, cotidianas, mas também as mais amplas e alargadas que produzem e reproduzem a desigualdade” (p. 117). Nesse sentido, há que se considerar as questões estruturais ligadas a contextos culturais, políticos, socioeconômicos e históricos que vão subjetivando as dinâmicas relacionais de indivíduos e famílias em seus territórios de vivência.

Diante disso, para uma leitura que atravessa as convivências cotidianas, trazemos como exemplo aspectos das estruturas coloniais para o campo da infância, as quais dizem de construções históricas e também contemporâneas geradoras de desproteções: a invisibilidade causadora da falta de reconhecimento e de participação de crianças e adolescentes; as desproteções de quem cuida, as quais acentuam as contradições entre proteção e desproteção nas relações primárias de cuidado; e as lógicas neoliberais que conduzem crianças e adolescentes a um silenciamento. Ressalta-se que essas estruturas são ancoradas nas lógicas da colonialidade as quais continuam presentes de diversas formas na sociedade, como nos discursos de poder, na hegemonia de saberes e de padrões impostos aos povos que são invisibilizados e que ainda enfrentam opressões, como é o caso de crianças/adolescentes em uma sociedade adultocêntrica, onde são ampliadas as desproteções, sobretudo pelo entrelaçamento com o racismo, o patriarcado e a opressões de classe (Oliveira, 2023).

A invisibilidade, a falta de reconhecimento e de participação de crianças e adolescentes nas microrrelações e nas próprias políticas destinadas a esse público geram sofrimentos decorrentes de violações que abalam a autoconfiança, o autorrespeito e a

autoestima (Tironi, 2017). Dessa forma, o não reconhecimento social na convivência cotidiana afeta o vínculo e desconsidera a compreensão de crianças no plural, em suas diversidades de raça, identidade gênero, faixa etária e outros marcadores que são relevantes na esfera da valorização do sujeito (Moreira, 2022). Essa invisibilidade faz com que ações específicas não sejam direcionadas para atender às necessidades concretas e aos sofrimentos causados pela exclusão e pela subalternização. Isso ainda pode direcionar ações apenas àquilo que é manifestado superficialmente, responsabilizando cada pessoa por seu passado e futuro, sem que haja uma reflexão crítica das bases que geram desproteções. Nesse sentido, as particularidades das infâncias plurais nos exigem uma leitura decolonial que traga visibilidade para crianças e adolescentes em suas vivências no Sul global, considerando as matrizes da diversidade e das experiências do pertencimento e da identidade étnica e racial (Soares et al., 2023; Voltarelli, 2020). A infância, no sentido trazido por Nogueira (2019a; 2019b), em uma abordagem afroperspectivista, deve ser caminho para leituras decoloniais e para desconstrução de lógicas de discriminação e construções de convivências protetivas:

(...) racismo, assim como misoginia, machismo, lgbtfobia, adultocentrismo, discriminação de pessoas com deficiências e todas as formas de opressão não têm soluções mágicas. Mas, nossa aposta teórica é de que as alternativas passam pela infância. Por essa infância que descrevemos como condição de experiência humana (Nogueira, 2019b, p. 66)

Essa perspectiva traz a infância como categoria estrutural e social, ou seja, permanente em qualquer sociedade (Qvortrup, 1991). Para além disso, é um viés que busca resgatar a infância no sentido não cronológico da vida, mas no sentido de sermos habitados pela infância, que seria uma condição humana possível de trazer elementos restaurativos e transformadores, como traz Nogueira (2019a) a partir das ideias de Kohan (2015). Portanto, diante de um mundo em crise, precisamos “restabelecer as infâncias de todos os seres vivos” (Nogueira, 2019a, p.

131). Embora esse autor traga tais noções para um debate sobre política, participação social e espiritualidade, tópicos que nos importam muito para o reconhecimento da infância, levamos a análise também para o campo relacional familiar e comunitário diante da necessidade de escutarmos as infâncias de quem cuida: os adultos que vivenciaram infâncias desiguais, sofrendo violações de direito, os quais hoje se traduzem, muitas vezes, em lógicas de cuidar contraditórias entre proteções e desproteções. Como traz Nogueira (2019b, p. 65), “apenas somos capazes de entender nossa jornada quando reconhecemos de onde partimos”.

Nesse sentido, a leitura sistêmica do campo da convivência familiar nos direciona a olhar para *as desproteções de quem cuida*, as quais acentuam as contradições entre proteção e desproteção nas relações primárias de cuidado. Os paradoxos das microrrelações nesse contexto podem ser melhor compreendidos ao analisarmos questões socioculturais, macrosociais e transgeracionais. Portanto, é importante voltarmos às infâncias e histórias de vida de quem busca cumprir papéis de cuidado de crianças e adolescentes, na sua maioria mulheres-mães sobrecarregadas, muitas vezes, abandonadas à própria sorte (Cleto, 2019), em uma sociedade cada vez mais individualista e com barreiras de acesso a direitos, bens e serviços. Nesse sentido, a convivência familiar geralmente é o primeiro lócus de estabelecimento de vínculos afetivos, mas carrega em si, muitas vezes, um caráter contraditório que pode tanto garantir proteção, com relações amorosas e solidárias, quanto desproteção, com violências e violações (Mioto, 2020). Nesse sentido, é relevante olhar para a multiplicidade de dinâmicas familiares e compreender que, em algumas situações, a família pode oferecer mais risco do que proteção à criança/adolescente (Mendes et al., 2020). Essas contradições não raramente são ancoradas em práticas conservadoras e posturas autoritárias reforçadas por uma cultura que ainda constrói a educação em bases punitivas, repletas de violências estruturais, permeadas pela sobrecarga do cuidado e as negligências do próprio Estado.

Diante disso, é muito importante um olhar crítico diante da ascensão do poder de forças conservadoras no cenário atual, as quais estão enviesadas para a criminalização de famílias e de suas crianças/adolescentes em situação de insegurança de renda e desproteções do próprio Estado, ampliando contextos de preconceito e violências, naturalizando desigualdades (Yazbek, 2020). Oliveira (2022) nos aponta que, para o Trabalho Social com Famílias (TSF), enquanto ação de caráter preventivo, protetivo e proativo no SUAS, é preciso compreender a diversidade dos arranjos familiares, e ter em vista que o pensamento conservador pode subsidiar concepções e leituras colocando as famílias como estruturadas e/ou desestruturadas em um modelo familiar idealizado, ampliando violações e estigmatizações. Nesse sentido, faz-se fundamental considerar a dinâmica relacional, mapeando relações fragilizadas e aquelas fortalecidas para se construir um trabalho conjunto com a família (Oliveira, 2022).

Por fim, levantamos outros aspectos das *lógicas neoliberais*, individualizantes, que afetam as convivências e reforçam a judicialização e a medicalização das relações sociofamiliares que marcam ausências de acessos a direitos e dificuldades no campo da segurança de convívio. Nesse contexto, buscando uma visão abrangente, sem recorrer a generalizações ou polarizações, deixamos uma reflexão sobre as relações conflituosas, os comportamentos ditos inadequados e a tendência à medicalização, chamando a atenção para a negligência em relação aos modos e processos sociorrelacionais que subjetivam comportamentos infantis considerados “problemáticos”. Tais comportamentos podem refletir muito mais sobre a quebra de silêncios e sobre o ideal socialmente compartilhado de infância (Guimarães, 2023; 2021).

Na perspectiva da complexidade (Morin, 2015), há inúmeras situações que atravessam a convivência ocasionando desproteções relacionais, exigindo-nos enxergar de forma não linear os fenômenos e as realidades produzidas pelo desenho neoliberal, em que vivemos uma sociedade, em tempos líquidos, da hiperprodutividade, das hiperconexões, do consumismo e

das relações frágeis, como nos traz Bauman (2001). Nesse contexto, é preciso ter em vista formas de ler e escutar os saberes e os sentidos das crianças, adolescentes e suas famílias. O que pretendemos até agora foi exercitar uma leitura contextual e complexa do lócus onde as desproteções se manifestam. A partir disso, é essencial visar às possibilidades de análises e de intervenções que gerem reflexões sobre os processos sociorrelacionais e de proteção social coletiva.

Desproteções relacionais manifestas

As desproteções relacionais se referem a situações em que há uma ausência e/ou fragilidade na proteção das relações interpessoais e/ou sociais. São circunstâncias onde as relações humanas estão vulneráveis ou expostas a violências e práticas segregadoras, pela falta de suporte e de laços protetivos ou por outras formas de insegurança social.

As desproteções relacionais destacam diferenças vivenciadas como desigualdades, reduzindo capacidades humanas, fragilizando vínculos e ampliando necessidades de proteção social (Brasil, 2017). Essa dimensão relacional da vulnerabilidade pode se manifestar de diferentes formas. A Figura 1 traz algumas desproteções que situam a atuação no SUAS com foco na segurança de convivência (Brasil, 2017). Ressalta-se que são desproteções que ultrapassam o âmbito familiar, sendo construídas e vivenciadas no cotidiano das pessoas, nas relações sociais, nas relações com os serviços, gerando um ciclo que incide nos diversos contextos onde acontecem as relações.

Figura 1
Desproteções Relacionais



Fonte: Caderno de Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Adaptado. Brasília: MDS, SNAS, 2017

As situações de *conflito* se tornam desproteção quando geram sofrimento ético-político ocasionado por desigualdades de poder (Brasil, 2017). Os conflitos fazem parte da essência da vida humana, são intrínsecos à sociabilidade, e acontecem nas interações do cotidiano, sendo gerados nas relações interpessoais, amiúde, por diferenças de interesse, opiniões divergentes e dificuldades de diálogo, podendo ocorrer em contextos plurais na vida da criança e do adolescente, na escola, na comunidade, em casa. Ainda que as relações não sejam baseadas em uma dinâmica de poder tão assimétrico em alguns microssistemas, sendo construídas de uma forma mais horizontalizada, mais igualitária, isso não impede o surgimento de conflitos. As mudanças e as interações conflitivas fazem parte do ciclo de vida e da construção das dinâmicas familiares enquanto sistemas vivos constituídos por processos paradoxais de ordem, desordem e organização (Esteves de Vasconcellos, 2003).

Muitos estudos têm se dedicado ao tema sobre conflitos e possibilidades de compreensão e intervenção nos contextos familiares. Os conflitos, na dinâmica relacional de pais e de adolescentes, podem envolver aspectos do desenvolvimento da autonomia e de direitos dos adolescentes, bem como possibilidades de resolução de conflitos (Costa et al.,

2023; Hsieh et al., 2020). Ainda sobre esse assunto, no contexto das interações familiares, verificamos o aumento das buscas por serviços, tais como do Conselho Tutelar. Isso envolve os conflitos intrafamiliares, por exemplo entre pai/mães/responsáveis e crianças e adolescentes, ligados a problemáticas contemporâneas, como a judicialização e a medicalização da vida, os meios de comunicação em massa, a diluição e a indefinição de fronteiras geracionais que fragilizam autoridades parentais (Vieira & Brito, 2020). Outra situação conflitiva que também tem reflexos nas questões contemporâneas e em processos sistêmico-relacionais, refere-se aos conflitos gerados na dinâmica de ruptura de vínculos conjugais, afetando a distinção entre os papéis conjugais e parentais, podendo ocasionar sofrimentos e contribuir para situações de violência (Barbosa et al., 2021; Juras & Costa, 2016; Mendes et al., 2020).

Há diversos outros contextos, como o ambiente escolar, onde os conflitos podem ser vistos como processos de aprendizagens de construções, de impasses e de resistências, mas também podem ocasionar violências. Portanto, é importante um ambiente dialógico em cuja gestão desses conflitos perpassa a escuta de toda comunidade escolar (Silvia et al., 2022). Outro tema contemporâneo que tem ocasionado conflitos se refere ao discurso de ódio e intolerância propagados nas redes sociais, reproduzindo formas de alienação e infringindo direitos humanos:

esse tipo de violações de direitos (...) nas redes sociais digitais pode silenciar opiniões e pontos de vista diferentes. E calar aqueles que já sofrem violações de direitos, cotidianamente, como o caso de LGBTQIs, negros, quilombolas, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros segmentos populacionais historicamente subalternizados (Quadrado & Ferreira, 2020, p. 426).

Além das situações acima elencadas, há muitas outras que podem gerar inseguranças na convivência. Entretanto, apesar da importância desse assunto, nem sempre há espaços

para a escuta e o acolhimento dessas questões que envolvem conflitos, angústias e emoções evocadas por essas e outras temáticas apresentadas. Enfim, os conflitos podem ser minimizados quando há uma construção conjunta do conhecimento em espaços consensuais de intersubjetividade (Vasconcellos, 2020).

Outra forma de desproteção relacional refere-se às situações de *preconceito/discriminação*, podendo ser racial, de gênero, de orientação sexual, religioso, pelo etarismo, entre outras. O preconceito e a discriminação podem ter um impacto negativo significativo na autoestima e na autoimagem, causando sentimentos de isolamento, ansiedade, depressão em crianças e jovens. Ao analisar o racismo sistêmico brasileiro e a comparação entre grupos raciais, é patente que as crianças negras vivenciam sofrimentos ético-políticos, sentimentos negativos em relação ao senso de pertencimento (Moreira-Primo & França, 2023). Em um estudo realizado por esses autores com crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, ficou visível a construção de identidade racial menos positiva das crianças negras. Isso tornou evidente a necessidade de intervenções em combate ao racismo, as quais promovam fortalecimento de identidades das crianças negras (Moreira-Primo & França, 2023).

O racismo se manifesta ainda no apagamento da história afrobrasileira, de crenças, de expressões culturais, entre outros traços identitários, e de pertencimento na trajetória e no desenvolvimento psicossocial da criança negra (Augusto & Conceição, 2024). Nesse sentido, há uma complexidade de vivências de preconceito e de discriminação no cotidiano das escolas, comunidades e famílias. Diante disso, somos impelidos a construir estudos e intervenções não apenas pela falta, mas pela potência das crianças e de suas leituras sobre as realidades que as cercam (Nunes, 2016). As cargas múltiplas da discriminação precisam ser abordadas em uma perspectiva interseccional buscando “capturar as

consequências estruturais e dinâmicas entre dois ou mais eixos de subordinação”, que são ligados ao gênero, à raça, às etnias, às classes e outros (Crenshaw, 2002, p. 177).

No SUAS, a maioria das pessoas atendidas são mulheres negras (Alves, et al., 2021), mas pouco se sabe da incidência das demandas que ocasionam sofrimentos relativos às desproteções relacionais (Sposati, 2021; Torres, 2022). Ao tratar do preconceito e da discriminação enquanto desproteções relacionais, forma de violência e de expressão das desigualdades e de injustiças sociais, chamamos a atenção para os sofrimentos decorrentes dessa situação e as formas de enfrentamento, de proteção e reparação. Nesse sentido, é importante dar visibilidade às vivências desiguais como demandas públicas que nos exigem reconhecer, proteger e reparar injustiças (Torres, 2021; 2022).

Outra forma de desproteção ocorre com as fragilidades e as rupturas de vínculos familiares e comunitários que, por situações múltiplas, podem incidir no *abandono* de crianças e adolescentes, gerando um processo de acolhimento institucional ou a busca por uma família substituta por múltiplos fatores (Furlan et al., 2021; Siqueira & Dell’Aglia, 2006). Há de se problematizar as situações de acolhimento institucional de crianças e de adolescentes em circunstâncias em que o Estado foi o grande responsável por abandonos múltiplos, pela falta de garantia de direitos (Furlan et al., 2021) e por esse afastamento familiar e comunitário, além de afetar a convivência, podendo gerar sentimento de abandono nas crianças e adolescentes. Segundo o Sistema Nacional de Adoção do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em abril de 2024, o Brasil tinha 33.668 crianças em situação de acolhimento, sendo que 4.631 estão em espera para adoção e 36.323 pretendentes para adoção. Sobre esse processo de institucionalização, podendo ser por abandono ou múltiplas causalidades, embora haja comprometimentos referentes à sociabilidade, ao senso de pertencimento e/ou ao rompimento de vínculos causador de diversos sofrimentos, é essencial pensar nas relações protetivas das instituições e famílias acolhedoras no sentido de configurações de novas redes

afetivas de apoio e convivência (Diniz et al., 2018). No contexto pandêmico, é importante olhar para as realidades das crianças e adolescentes que ficaram órfãos, perderam vínculos, e pensar políticas que possam garantir convivências seguras e apoio socioassistencial e psicológico.

Nessa temática, deixamos sinalizações de diversas formas de abandono na vida de crianças e de adolescentes como, por exemplo, a falta de registro e a desresponsabilização paterna em prover cuidado dos filhos sobrecarregando ainda mais mulheres-mães solo (Borges Galvão, 2024). Discorrer sobre abandono envolve diversas camadas, abarcando reflexões sobre os abandonos ligados ao estado de presença, à falta de espaços e de tempo de convivência, como é o caso do abandono digital (Belotti & Domingues, 2023), em que a falta de vigilância e de acompanhamento de crianças e adolescentes pode representar riscos e desproteções. Essa temática carece de um olhar crítico, especialmente quando não se ofertam condições de cultura e lazer em um país onde o cuidado não é compartilhado, pois em geral as mulheres estão sobrecarregadas pelo trabalho de cuidar, sem o apoio suficiente de políticas de cuidado e proteção ofertadas pelo Estado.

Sobre a *apartação*, entende-se que é um corte/ruptura nas oportunidades relacionais, em que indivíduos ou grupos são impedidos, por barreiras físicas e/ou virtuais, de conviverem com outros (Brasil, 2017). Esse termo "apartação" pode ser usado para descrever o afastamento de crianças, adolescentes, suas famílias ou grupos/comunidades, por motivos sociais, culturais, religiosos ou políticos, os quais precisam migrar de seus locais de origem ou ter vivenciado processos de exclusão dos centros urbanos por motivos socioeconômicos (Brasil, 2017). A exclusão social é a apartação/segregação gerada pela presença de discriminações e estigmas, o sentimento de apartação traz insegurança de convívio, “seu exame envolve o significado que tem para o sujeito, ou para os sujeitos, que a vivenciam” (Sposati, 2006, p. 5).

Nesse contexto, as vivências de apartação no Brasil são visíveis nos territórios urbanos e no racismo ambiental, por exemplo, em que as populações mais vulneráveis, como os povos originários que são expulsos de suas terras, sofrem uma migração forçada e têm suas culturas obliteradas, passando a sobreviver em situação de rua nos grandes centros urbanos. Ademais, grande parte da população negra passou por situação semelhante, culminando também em sua segregação e marginalização (Panta, 2020). Outro quadro que precisamos aprofundar se refere aos contextos de migração e a atuação das políticas sociais em uma lógica de garantia de direitos e inclusão social (Hillesheim, 2022).

As situações de *confinamento* também podem ser formas de exclusão, podendo ser institucionais (hospitais/instituições psiquiátricas, presídios) e domiciliares, caracterizadas como barreiras físicas para que se evite o contato com o risco que uma pessoa representa para si ou para os outros (Brasil, 2017). A institucionalização de crianças e adolescentes pode ser vista como uma forma de confinamento quando as instituições de acolhimento se tornam de isolamento e seu processo não promove convivências, mas amplia violações de direito (Campo, 2022; Rizzini, 2004). Nesse contexto, o encarceramento de jovens negros é outra questão importante quando discorreremos sobre confinamento e desigualdade social (Bonalume & Jacinto, 2019).

Já o *isolamento* é ocasionado por uma multiplicidade de situações na vida de crianças e adolescentes, cuja situação pode ser decorrente de diversos problemas, como dificuldades na socialização, dificuldades no desenvolvimento, questões de saúde mental, dependência de cuidados, vivências em contextos de violência. Essa desproteção se refere a dificuldades ou ausência de relacionamentos cotidianos e afeta a qualidade de vida, a saúde mental e física de crianças e adolescentes. Nos últimos tempos, o contexto pandêmico mostrou efeitos do isolamento e distanciamento das redes afetivas afetando a saúde mental de crianças e adolescentes (Huang et al., 2023; Oostrom et al., 2022).

Por último, de forma geral as *situações de violência* são uma forma grave de desproteção relacional que está frequentemente entrelaçada em outras situações citadas acima. As violências contra crianças e adolescentes acontecem em diversos contextos e, em sua maioria, no ambiente intrafamiliar ou doméstico, podendo ser caracterizadas como físicas, psicológicas, sexuais, patrimoniais (Fontana-Filho & Piccoli, 2022; Minayo, 2005). No que tange às inseguranças de convívio no campo da violência contra crianças e adolescentes, dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Reinach & Barros, 2023) revelam que os registros de violência contra crianças e adolescentes em 2022 ultrapassaram significativamente os números anteriores à pandemia. Conforme indicado por esse anuário, é relevante destacar, que a violência atinge principalmente crianças e adolescentes negros (pretos e pardos), destacando o racismo como um fator que aumenta os riscos de abusos e crimes violentos, especialmente à medida que a faixa etária avança.

Conforme os registros do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Reinach & Barros, 2023), os crimes de exploração sexual infantil, com vítimas de 0 a 17 anos, tiveram aumento nos seus números absolutos entre 2021 e 2022 de 16,4%. Em 2022, foram quase 41 mil vítimas de estupro na faixa etária de 0 a 13 anos, cerca de 11 mil entre 14 e 17 anos. A violência física, majoritariamente intrafamiliar, teve um aumento em 2022 de 13,8% em relação a 2021 (Reinach & Barros, 2023). Esses dados sugerem um possível aumento nos casos de violência após períodos de maior distanciamento social. No entanto, pesquisas também apontam para um aumento no número de notificações e denúncias com o retorno das atividades presenciais e a ampliação de rede de proteção, como as escolas (Huang et al., 2023, Karbasi et al., 2022; Rapp et al., 2021).

Os maus-tratos infantis são um problema público socialmente generalizado com resultados danosos à saúde física e psicológica, à sobrevivência, ao desenvolvimento a curto ou longo prazo, afetando a dignidade e a autoestima da criança/adolescente no contexto de

uma relação de responsabilidade, confiança ou poder (Huang, et al., 2023). Quando tratamos de intervenções com foco na prevenção de contextos de violência, é preciso destacar que há um dado relevante que se refere a múltiplas situações de maus-tratos a que a criança pode ser submetida, pois a maioria das crianças pode experimentar mais de um tipo de violência (Walker & Wamser-Nanney, 2022). A violência doméstica contra a mulher também gera consequências na vida de crianças e adolescentes, sendo importante intervenções tanto para mulheres quanto para seus filhos, considerando ser um contexto desprotetivo pela exposição direta ou indireta à violência (Bogat et al., 2023).

Sem a pretensão de realizar uma revisão sistemática, trouxemos acima apenas algumas referências com o intuito de visibilizar formas de desproteção relacional que afetam a segurança de convívio. No campo da promoção de convivências protetivas, o que destacamos no tópico deste capítulo é a necessidade de identificar situações de desproteções relacionais. Nesse contexto, não existem respostas prontas ou um leque de escolhas para atuar com essa temática, mas é preciso começar pela oferta de espaços de acolhida e de escuta sobre as relações cotidianas, convivências e histórias de vida de famílias e indivíduos que buscam o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Compreender os conceitos abordados aqui pode nos aproximar do conhecimento das vivências de desproteções familiares e comunitárias e nos inspirar a pensar atuações de promoção de segurança de convívio.

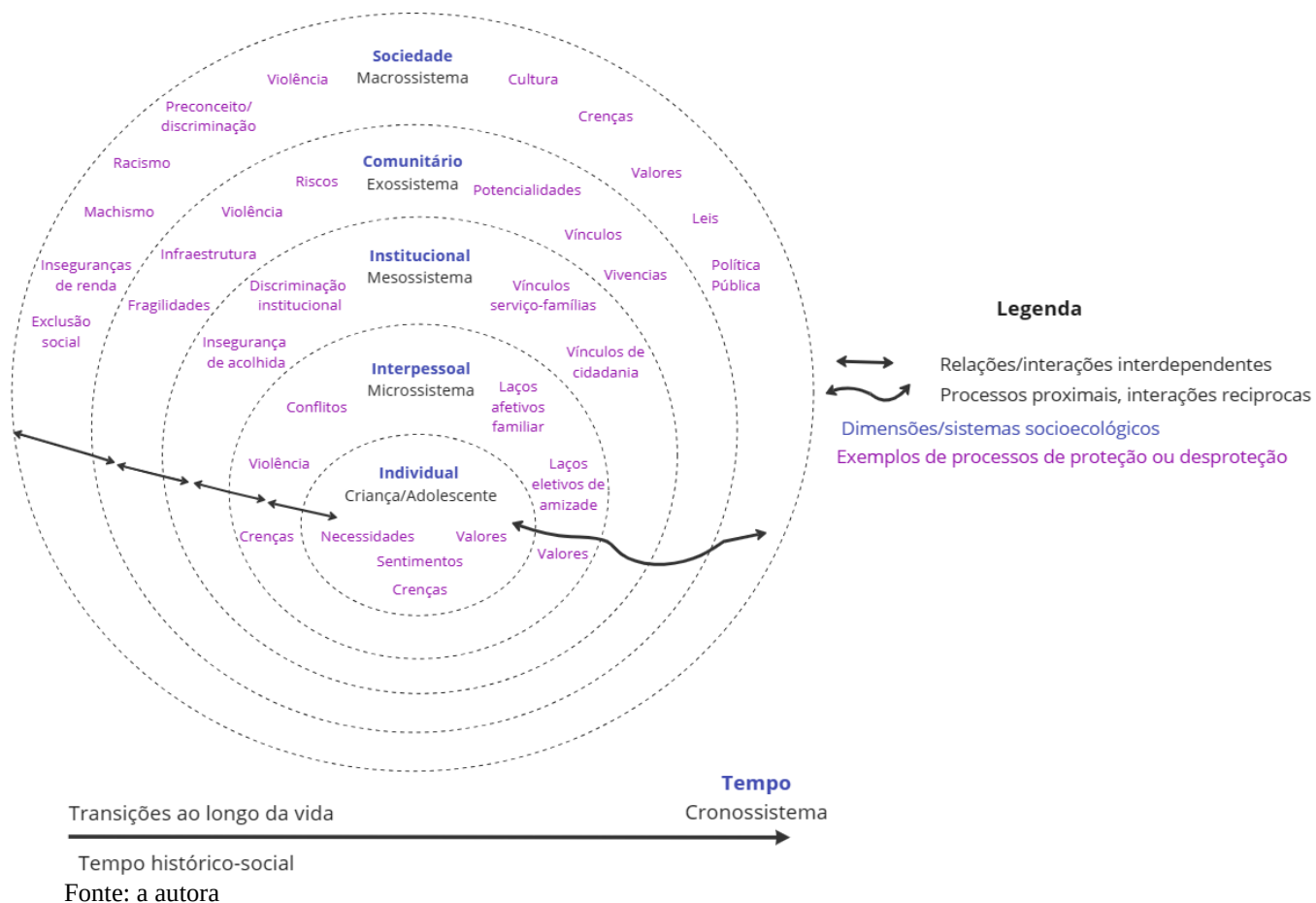
A convivência – processo sociorrelacional em sistemas complexos

Além de compreender a desproteção relacional, é preciso identificar os diversos contextos onde acontecem as relações que podem gerar proteção ou desproteção. A Figura 2 apresenta um panorama sistêmico com a complexidade das relações em uma interação

dinâmica com algumas partes que constituem a estrutura social quando pensamos na proteção da criança, do adolescente e de suas famílias.

Figura 2

Processos Sociorrelacionais nos Diversos Sistemas que podem Gerar Proteção e Desproteção Relacionais



Situamos na Figura 2 algumas situações que incidem na convivência social enquanto processo sociorrelacional que pode gerar relações complexas de proteção e desproteção entre sujeitos, famílias, comunidades e grupos diversos. Isso ocorre conforme a teoria sistêmica bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011; 1996) na interação de quatro dimensões multidirecionais interligadas: 1) *processos* – enquanto interações recíprocas entre sujeitos (individuais e coletivos), são processos proximais aqueles que acontecem nas interações cotidianas na realidade das pessoas; 2) *pessoas* – carregam características

biopsicológicas, crenças, valores, experiências, recursos e necessidades/demandas para situações sociais; 3) *contextos* – abrangem as condições que influenciam o desenvolvimento dos indivíduos; e 4) *tempo* – aspecto que atravessa as demais dimensões.

Conforme Bronfenbrenner (2011), o contexto apresenta quatro subsistemas: 1) *microssistemas* – *espaço* onde as interações acontecem face a face, por exemplo, na relação da criança com a família, no desenvolvimento de laços filiais, com amigos e vizinhança, na formação de laços eletivos, com a escola e outros contextos de convivência; 2) *mesossistema* – onde há a interação entre dois ou mais microssistemas, como família e escola, família e Unidades do SUAS, podendo acontecer relações de desproteções institucionais (pela falta de oferta de serviços, inseguranças de acolhida, discriminações institucionais) ou vínculos e relações protetivas entre o serviço e a família, ampliando a noção de acolhida, cidadania e reconhecimento da pessoa atendida; 3) *exossistema* – contextos de relações interpessoais onde a pessoa não tem uma relação direta, mas sofre o impacto gerado pela interação desse contexto, como por exemplo, a relação de uma mãe com seu trabalho pode afetar sua dinâmica familiar; 4) *macrossistema* – que abrange características e aspectos macrosociais, ligados aos três subsistemas interconectados (micro, meso e exossistema), pois representa a estrutura social, a cultura, a política, as crenças, as ideologias, os valores, as normas, as leis, os costumes construídos socialmente. O tempo (cronossistema) está ligado às mudanças e às permanências nas transições ao longo da vida, indo de um microtempo, nas interações cotidianas, a um macrotempo, representando um tempo histórico-social que perpassa gerações, transmite determinada cultura, valores, crenças, moldando processos de interação.

Apesar de a Figura 2 demarcar dimensões e contextos, não há uma separação, uma lógica objetiva ou uma linearidade que constitua o desenvolvimento da pessoa e suas sociorrelações, pois, isso acontece nas intersubjetividades no campo das relações sociais (Vasconcelos, 2020; Costa & Conceição, 2020). Ainda assim, destacamos algumas marcas dos

diferentes contextos que atravessam os processos relacionais de crianças, adolescentes e suas famílias, discutindo questões macrossociais, o papel do Estado, da família e da comunidade nas dinâmicas paradoxais referentes à proteção-desproteção.

No macrossistema, podemos ver um conjunto de doutrinas e de valores que impactam questões sociorrelacionais, tais como a ideologia neoliberal individualizantes e as doutrinas conservadoras com raízes no patriarcado e no patrimonialismo, sobre as quais discorreremos na primeira seção deste capítulo enquanto contexto onde as desproteções se manifestam e marcam as relações ao longo da história. Um exemplo desse contexto, infelizmente em ascensão, refere-se aos discursos disseminados nas redes sociais que defendem castigos físicos com estratégia de educar crianças (Deslandes et al., 2023), contrariando a Lei Menino Bernardo (Lei n. 13.010/2014) e o ECA. Outro exemplo se pauta nas lógicas da meritocracia e nas reformas no novo ensino médio, ampliando desigualdades sociais e educacionais (Gonçalves et al., 2024). Esses e outros exemplos dizem de um contexto macrossistêmico, os quais subjetivam as lógicas sociorrelacionais e as (im)possibilidades de superar situações de violência, subalternização e exclusão social.

No exossistema, acontecem situações que não são diretas ao sujeito, como, por exemplo, ao trazer a centralidade para a criança e o adolescente, podemos analisar questões sociorrelacionais que os afetam indiretamente, como por exemplo, as relações e as mudanças no trabalho de seus responsáveis que podem gerar estresse que, por sua vez, pode ser transferido para o ambiente doméstico ou a vivência de situações de exclusão e humilhação sofridas na interação com alguma instituição/serviço que podem afetar relações familiares e comunitárias. Por outro lado, também podem ocorrer interações no exossistema que geram situações de proteção, principalmente quando há redes de apoio com as quais as pessoas possam efetivamente contar.

No mesossistema temos a interação, por exemplo, entre famílias/indivíduos e Unidades do SUAS, as quais são responsáveis pela materialização da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), ofertando serviços, programas, projetos e benefícios nos territórios com foco na garantia das seguranças socioassistenciais (Brasil, 2004). Para tanto, as ações do SUAS se dividem conforme níveis de complexidade, em Proteção Social Básica e Proteção Social Especial (Média e Alta complexidade). A proteção social básica visa à prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, bem como o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Nessa proteção, as ações são ofertadas principalmente pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Na proteção social especial, as ações de proteção são voltadas para as “famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social por ocorrência de situações de violação de direito e/ou violência” (Brasil, 2004 p. 37). Nesse caso, os serviços são executados por Unidades de média complexidade, principalmente pelos Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS) e por unidades de alta complexidade, as quais garantem proteção integral para os que se encontram sem referências por terem sido retirados de seus núcleos familiares e comunitários (Brasil, 2004).

Nesses espaços de interação famílias/indivíduos-serviços, o Estado tem papel importante na oferta de seguranças socioassistenciais e na criação de espaços de convivências protetivas, oportunizando novas formas de relações na promoção do desenvolvimento humano ao transitarmos dos ambientes individuais para os coletivos (Torres, 2016, Sposati, 2009). Apesar disso, é possível que nessa interação também ocorram desproteções relacionais, principalmente quando as instituições estão cerceadas por dinâmicas de poder e micro ou macroagressões que podem ampliar sofrimentos, seja por situações de preconceito e discriminação, pela responsabilização do sujeito por sua condição, seja pela lógica que exige que o sujeito tenha resolução da sua própria vida (Castel, 1995). Nesse sentido, é relevante

olhar para a qualidade da relação usuário-serviço, verificando se essa relação possibilita a percepção de que o cidadão, ao ser atendido, consegue sentir que o vínculo estabelecido seja protetivo, em que haja um referenciamento nos serviços (Torres & Ferreira, 2019).

Ao pensarmos na criança e no adolescente em suas relações cotidianas, entendemos a família e as relações eletivas (amigos, vizinhos) como microssistema. Quando discorremos sobre família, abordamos o conceito trazido pela PNAS: “conjunto de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos e ou de solidariedade” (Brasil, 2004). A família é um sistema vivo, produto das relações sociais, carregado de complexidades e contradições, produzindo vínculos de afeto, transmitindo valores, crenças intergeracionais que podem ou não ser protetivas, podendo ser lugar de mais risco do que proteção à criança/adolescente (Mendes et al., 2020). De toda forma, esse sistema não é o único, mas é um dos mais presentes na produção de bases positivas ou negativas para as relações nos diversos contextos de vivência do sujeito.

Ainda sobre esse microssistema, nos estudos sobre os contextos de desproteções relacionais de crianças/adolescentes, ressalta-se que há um forte componente cultural e sócio-histórico mundial de desproteções com disciplinas severas e abusivas, prática comum na esfera domiciliar (Jiménez Flores et al., 2019; Ofoha & Ogidan, 2020). As desproteções no contexto familiar são multicausais, mas têm uma carga muito forte de padrões intergeracionais e de questões macrossociais de uma sociedade patriarcal que naturaliza violências infantojuvenis. Tudo isso, em um macrotempo, considerando o tempo histórico-social, vai subjetivando as práticas parentais de proteção, cuidado e educação. Ferreira et al. (2019), em um estudo sobre caracterização do perfil das crianças vítimas de violência doméstica e de seus agressores, identificaram que negligência/abandono e violência física foram as violações mais frequentes, destacando a mãe como principal agressora. Isso nos faz questionar a leitura do que é negligência e do porquê a mulher-mãe aparece como principal agressora no contexto familiar: é preciso compreender que estamos em uma sociedade de

paternidades ausentes, onde há uma sobrecarga para a mulher. Nessa mesma esteira, muitas notificações por negligência são ocasionadas por faltas anteriores de proteção. Assim, é preciso considerar uma perspectiva material e histórico-dialética, buscando compreender o contexto e as forças que engendram as relações.

Ainda no contexto dos microssistemas, temos diversas interações, destacando-se a interação da criança/adolescente-escola-vizinhança. Nesses contextos, temos as violências urbanas, como o *bullying* que ocasiona sofrimentos na vida de crianças e adolescentes. Em uma revisão sistemática de literatura, Pereira de Albuquerque e Maciel (2022) apontaram alguns mecanismos que sustentam situações de *bullying* na escola, destacando a relevância de compreendermos a dinâmica relacional nesse contexto. Nesses microssistemas, onde há a formação de relações de amizade, processos sociorrelacionais podem gerar sentimento de pertença, bem-estar e de construção identitária, mas podem também ser fontes de sofrimentos causados pelo não pertencimento e pela exclusão social.

Na análise de uma última dimensão, destacamos os possíveis recursos e as demandas da pessoa diante das desproteções sociais em sua dimensão relacional. No caso de crianças e adolescentes, enquanto pessoas que podem vivenciar desproteção, nem sempre ouvimos suas demandas, suas vulnerabilidades, suas potencialidades. Assim, como historicamente a criança não era protagonista nem ouvida, também frequentemente reproduzimos isso nos serviços: ouve-se apenas um “responsável familiar” que conta a história de vida da criança e do adolescente. Nesse diapasão, para além dos riscos, é importante levantarmos potencialidades das pessoas, dos territórios, da rede significativa com quem essa pessoa pode contar. Diante disso e de toda a complexidade desse grande sistema, faz-se necessária uma escuta interessada no diálogo sobre as convivências cotidianas, implicada na totalidade das vivências, como aponta Carreteiro (2020). Com isso, talvez seja possível abriremos um pouco mais os horizontes

para convivências que protegem e fortalecem vínculos entre os diversos sistemas de criança/adolescente/família-serviços, como veremos adiante.

Algumas considerações

Neste capítulo, visamos elucidar algumas formas de desproteções relacionais e suas manifestações diante dos processos sociorrelacionais e dos contextos macro e microsociais. É relevante destacar que a dimensão relacional da desproteção de crianças, adolescentes e suas famílias gera sofrimentos visíveis e invisíveis e é matéria para a atuação integrada das políticas sociais. Não há como falar dessas desproteções, por exemplo, de forma desconectada do sofrimento psíquico que elas geram e da atuação necessária do campo da saúde mental. Vivenciar situações que ocasionam a vulnerabilidade relacional carrega uma complexidade de olhares e atuações. No que tange ao sofrimento, destaca-se, ainda, o sofrimento ético-político (Sawaia, 1999) impresso na dimensão afetiva. Isso nos faz entender que o agir diante de desproteções relacionais precisa abarcar a análise do viver em um mundo conflituoso onde ainda se naturalizam violências contra crianças e adolescentes, em que há um Estado que cobra de mulheres/responsáveis pelo cuidado uma proteção sem lhes oferecer proteções necessárias. Esse movimento gera marcas não ditas de humilhação, subalternidades, medos e passividade, distanciando o sujeito de sua potência de criar novas possibilidades de relações que o protegem.

No próximo capítulo, abordaremos essa temática no contexto pandêmico e pós-pandêmico em razão da COVID-19, considerando a ampliação das formas de desproteção que apresentamos neste capítulo. Isso nos exigiu um levantamento de indicadores específicos para o contexto e nos impulsionou a buscar estratégias de atuação e de fazer pesquisa enquanto vivenciamos os momentos de crise e distanciamento social.

Capítulo 2

Processos de desproteção e de proteção de crianças, adolescentes e suas famílias – uma análise de múltiplas evidências dos reflexos da pandemia¹

Vivemos tempos de crise – desproteções e alterações significativas sociais, econômicas, políticas, psicológicas e relacionais –, a qual é resultante não apenas de um contexto pós-pandêmico ocasionado pela COVID-19, mas de um histórico anterior de fragilidades no campo da proteção de crianças e adolescentes. Muitas pesquisas foram realizadas durante essa pandemia, as quais versam sobre a ampliação das desigualdades e vulnerabilidades no campo da saúde mental, da convivência e da proteção infantojuvenil (Carvalho & Picornell-Lucas, 2022; Katz & Fallon, 2022). Apesar de parecer que discurremos de um tempo passado quando falamos sobre a pandemia ocasionada pelo SARS-CoV-2 (COVID-19), carregamos marcas tão presentes e tão históricas ao mesmo tempo porque vivenciamos uma crise pandêmica em outra crise já existente de saúde e de proteção social, além de vivermos tempos de crises climáticas e conflitos mundiais que colocam em risco famílias e comunidades. As desproteções de crianças e adolescentes, como situações de violência e falta de acesso a bens e serviços coletivos, são um grande problema de público global antes, durante e após o momento pandêmico (Campbell, 2020; Huang *et al.*, 2023), e isso traz a necessidade de estratégias para a atuação das redes de proteção diante do cenário pós-pandêmico.

Devido ao distanciamento social no período da pandemia, as dinâmicas familiares foram afetadas tanto por fragilização e rupturas de vínculos familiares quanto pela ampliação da convivência (Avery *et al.*, 2021; Marques *et al.*, 2020; Roos *et al.*, 2021). Tal situação intensificou inseguranças de convívio somadas com sobrecarga emocional e/ou física com

¹ Capítulo publicado na revista Unipar: Coelho, A. C. F., & Conceição, M. I. G. (2024). Processos de desproteção e de proteção de crianças, adolescentes e suas famílias - uma análise de múltiplas evidências dos reflexos da pandemia. *Arquivos De Ciências Da Saúde Da UNIPAR*, 28(1), 307–328. <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v28i1.2024-10858>

diversos reflexos, em especial, nas mulheres, com a redução da rede de apoio e a ampliação da necessidade de cuidar, gerando, muitas vezes, estresse parental (Griffith, 2022; Wu & Xu, 2020). Nesse período, algumas pesquisas mostraram redução de denúncias de violência contra crianças e adolescentes considerando a diminuição do acesso à rede de proteção e o aumento dos obstáculos para a identificação de situações de desproteção infantil (Campbell, 2020; Katz & Fallon, 2022; Martins-Filho et al., 2020).

Além dessas situações, devem ser ressaltadas as assimetrias produzidas socialmente pela pandemia considerando os marcadores de raça, gênero e/ou classe social com quadros de risco de mortes em maior número na população negra, cujos dados são subnotificados no Brasil, bem como a ampliação das questões de violência e de desproteção, mostrando que o impacto da pandemia atinge mais os grupos sociais historicamente negligenciados (Santos et al., 2020). Outro desafio para a execução de serviços se referiu à oferta de serviço mediante o atendimento remoto, especialmente pela falta de acesso das famílias às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e todo contexto de exclusão digital de populações vulneradas pela pobreza (Coelho & Conceição, 2021).

Ressalta-se, ainda, que muitas famílias não ficaram isoladas em suas casas por diversas questões, destacando-se, em especial, a necessidade de se conseguir renda, de se manter em trabalhos precários e informais, de baixo salário, dada a insuficiência dos benefícios emergenciais pagos pelo Estado brasileiro (Coelho & Conceição, 2021). Diante do contexto de crise econômica e social, enfrentamos muitos desafios no atendimento das inseguranças socioassistenciais no campo de atuação das políticas públicas, especialmente no atendimento de desproteções no campo relacional marcadas por situações de conflitos, violências, abandonos, isolamentos, apartação, discriminações (Torres, 2022). Nesse sentido, violações se ampliaram na pandemia e continuam se ampliando em decorrência da invisibilidade dos sofrimentos decorrentes de injustiças sociais, da “redução das necessidades humanas à uma

residual e precária provisão material” e da insuficiência de ações que tornem visíveis e identificáveis demandas no campo das desproteções relacionais (Torres, 2022, p. 115).

Diante disso, neste capítulo apresentamos uma visão geral de múltiplas evidências levantadas de forma sistemática na literatura na qual realizamos a integração, a síntese e a análise de resultados sobre os principais pontos de desproteção de crianças/adolescentes e suas famílias durante a crise sanitária ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) e no contexto pós pandêmico. Além disso, fizemos uma análise das estratégias para a atuação da rede de proteção diante dos desafios enfrentados neste momento de crise e das diversas facetas da exclusão social e das desproteções relacionais.

Ressalta-se que iniciamos essa busca pela literatura com essa temática em 2020, no momento mais crítico da pandemia, e publicamos resultados de uma primeira revisão a qual apontou fragilidades e potencialidades das redes de serviços diante dos desafios de proteção de crianças, adolescentes e suas famílias ocasionada pela pandemia da COVID-19 (Coelho & Conceição, 2021). Após esse primeiro estudo, percebemos que os desafios quanto às estratégias de atuação da rede se estenderam mesmo após o contexto de isolamento decorrente da crise sanitária. Diante disso, continuamos levantando a literatura que abordasse o tema aqui tratado visando estratégias disponíveis e possíveis no intuito de buscar caminhos para a comunicação e atendimento das famílias e comunidades mais vulneráveis.

Caminho metodológico da revisão

Tendo em vista a existência de revisões sistemáticas que conseguiram criar quadros de evidências sobre a vivência de crianças, adolescentes e famílias no contexto pandêmico e pós-pandêmico, adotamos uma visão geral (*overview*) das revisões sistematizadas (Lunny *et al.*, 2017). Este tipo de revisão sistemática, ainda pouco explorada, utiliza métodos para identificar múltiplas revisões sobre questões de pesquisa relacionadas na mesma área para extrair,

sintetizar e analisar resultados importantes, sendo geralmente mais amplas em escopo do que as revisões sistemáticas (Lunny *et al.*, 2017).

Para que esse processo de revisão fosse realizado, utilizamos a estratégia PICO (Aromataris *et al.*, 2020) para a identificação de informações, como a população/problema (P), o fenômeno de interesse (I) e o contexto (Co), as quais implicaram na formulação das seguintes questões: 1) “Quais são as principais desproteções vivenciadas pelas crianças, adolescentes e suas famílias durante e após a crise pandêmica?” 2) “Que ações estão sendo realizadas junto a crianças, adolescentes e suas famílias para diminuir contextos de desproteções sociais, especialmente desproteções relacionais no momento de crise e pós-crise pandêmica?”.

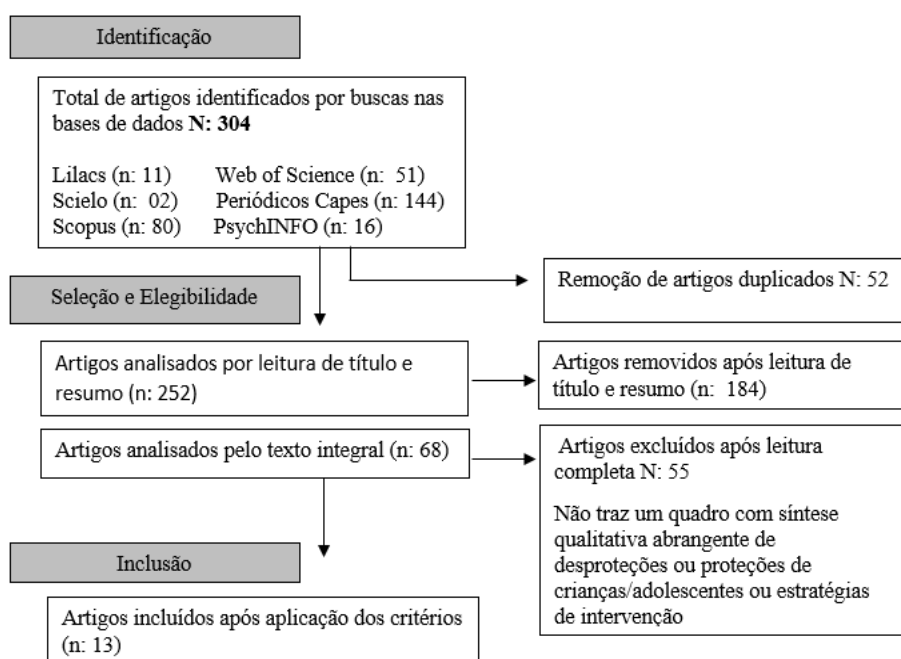
Visando identificar estudos que abordassem essas questões, foram utilizados os seguintes descritores: (pandemia OR Sars-Cov-2 OR COVID-19 OR “pós-pandemia”) AND (convivência OR “risco social” OR “proteção social” OR violência OR maus-tratos OR discriminação OR abandono OR conflito OR “desproteção social” OR “vulnerabilidade social”) AND (revisão sistemática OR revisão de escopo OR revisão integrativa OR metanálise OR metassíntese). As buscas foram realizadas com os descritores em inglês, espanhol e português a depender da base de dados. Foram realizadas buscas de artigos científicos nas bases de dados Lilacs (BVS), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Web of Science*, Scopus, Periódicos CAPES e PsychInfo. Definiu-se a busca para artigos publicados de janeiro de 2020 a abril de 2023 considerando o interesse em publicações no período da crise pandêmica e nos desafios após esse período.

Como critério de elegibilidade, foram incluídos: 1) artigos de revisão sistemática, integrativa, de escopo ou estudos de metassíntese publicados em periódico científico; 2) textos completos com acesso aberto; 3) artigos publicados em português, inglês ou espanhol; (4) artigos que descrevem desproteções ou proteções de crianças/adolescentes ou estratégias de intervenção. Já os critérios de exclusão foram relacionados a: 1) artigos em duplicidade; 2)

artigos que não se referiam ao tema ou não traziam um quadro com síntese qualitativa abrangente; 3) estudos cujas temáticas não incidem na desproteção ou proteção social de crianças/adolescentes; 4) literatura cinza em livros ou capítulos.

Utilizou-se o *software Rayyan* (Ouzzani et al., 2016) para a análise dos títulos e resumos dos artigos a partir dos critérios de elegibilidade acima descritos, excluídas as publicações não relacionadas à pergunta da pesquisa. Os artigos resultantes foram lidos integralmente após avaliação de qualidade e excluídos os não elegíveis. A Figura 5 resume o processo, tendo sido encontrados 304 artigos, distribuídos em: Lilacs (11); SciELO (02); *Web of Science* (51); Scopus (80); Periódicos Capes (144); PsychINFO (16). Após a aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, foram lidas na íntegra 68 publicações, das quais foram incluídas 13 para síntese e análise.

Figura 1
Diagrama do processo de seleção de artigos



Síntese de múltiplas evidências de desproteções e estratégias de proteção

Os 13 artigos de revisão incluídos trazem como foco os principais aspectos que incidem nas desproteções de crianças e/ou adolescentes afetando a saúde mental e a convivência

familiar e comunitária, bem como estratégias de intervenção para o enfrentamento dessas situações. A Tabela 1 traz algumas características dos estudos selecionados, sendo cinco artigos de revisão de escopo e oito artigos de revisão sistemática. Ambas revisões apresentam uma metodologia bem estruturada com passos que podem ser reproduzidos e critérios para responder determinada pergunta relacionada ao tema em questão. A revisão de escopo visa explorar um tema com seus principais conceitos, alcances e principalmente lacunas sobre o tema, trazendo, então, uma síntese de evidências (Peters, *et al.*, 2020) e a revisão sistemática busca identificar, analisar e sintetizar evidências relevantes para uma questão investigada (Aromataris *et al.*, 2020). Essas 13 revisões apresentam sínteses de evidências de estudos realizados em diversos países de diferentes continentes, incluindo o Brasil. Alguns artigos apontam sínteses relacionadas à prevalência de situações de maus-tratos/violência; outros trazem como destaque a questão social e a saúde mental de crianças/adolescentes e de mães/pais/cuidadores e como isso incide na desproteção infantojuvenil. As sínteses descritivas apresentadas são de análises de diversos tipos de estudos: transversais, longitudinais, descritivos e artigos com evidências qualitativas.

Tabela 1

Descrição dos Estudos Incluídos na Revisão

Código Ref. Artigo (A)	Autores/ Língua	Tipo de revisão/ número de artigos/países envolvidos	Principais aspectos abordados
A1	Lettiere-Viana <i>et al.</i> (2021) / português	Revisão de escopo/ 59 artigos /10 países incluindo Brasil	Discute 6 categorias: 1) prevenção; 2) identificação e intervenção; 3) cuidados continuados; 4) cuidado com a segurança e a saúde mental dos profissionais; 5) interdisciplinaridade; e 6) atenção especial às populações vulneráveis.
A2	Huang <i>et al.</i> (2023) /inglês	Revisão sistemática/35 artigos/15 países incluindo Brasil	Faz uma análise socioecológica de fatores de risco e fatores de proteção relacionados aos maus-tratos infantis.
A3	Or <i>et al.</i> (2023)/ inglês	Revisão sistemática/21 artigos/9 países	Avalia como dificuldades profissionais/financeiras dos pais/cuidadores têm efeito de transbordamento sobre o bem-

			estar de crianças e adolescentes e o funcionamento familiar na pandemia.
A4	Zambrano-Villalba; Sánchez-Medina (2022)/ espanhol	Revisão sistemática/ 34 artigos/8 países da América Latina, incluindo Brasil	Traz um panorama de como a violência doméstica afetou as relações interpessoais no sistema familiar e a necessidade de realizar um plano de intervenção imediata.
A5	Pearson <i>et al.</i> (2021)/ inglês	Revisão de escopo/155 relatórios/ Estados-membros europeus da OMS)	Indica medidas mais comuns utilizadas pelos órgãos governamentais e pela comunidade para aumentar a oferta de apoio e serviços com foco no apoio a mulheres e crianças expostas à violência doméstica.
A6	Karbasi; Safdari; Eslami (2022)/ inglês	Revisão de escopo/ 16 artigos/6 países	Lista variáveis de risco para violência contra crianças durante a pandemia.
A7	Boldt <i>et al.</i> (2021)/ inglês	Revisão sistemática/ 11 estudos/5 países	Identifica intervenções direcionadas a crianças e seus cuidadores para reduzir os problemas psicossociais no curso da pandemia de COVID-19.
A8	Letourneau <i>et al.</i> (2022)/ inglês	Revisão sistemática/ 29 estudos/14 países	Examina a ocorrência de violência familiar, identifica situações associadas à violência familiar e recomendações relevantes.
A9	Rapp <i>et al.</i> (2021) Inglês	Revisão sistemática/ 12 estudos/5 países incluindo Brasil	Levanta como países diferentes lidam com os casos de maus-tratos infantis na pandemia
A10	Li; Taeihagh; Tan (2023)/inglês	Revisão de escopo/ 265 estudos de 49 países dos cinco continentes, incluindo Brasil	Examina os impactos negativos das medidas de distanciamento físico em populações vulneráveis e identifica medidas de proteção para combater esses impactos.
A11	Silva; Barros (2021)/ português	Revisão de escopo/ 26 artigos /12 países	Analisa eixos referentes ao acesso aos serviços, questões socioeconômicas e de saúde mental, entre outros aspectos que contribuíram para o aumento da violência infantil.
A12	Oostrom; Cullen; Peters (2022)/ inglês	Revisão sistemática/ 22 artigos/11 países	Identifica as mudanças na violência infantil e outros fatores que ocasionam impactos na saúde mental no contexto pandêmico.
A13	Marmor; Cohen; Katz (2023)/ inglês	Revisão sistemática/ 24 artigos/ 8 países incluindo Brasil	Aborda os riscos aumentados para as crianças durante a pandemia e intervenções necessárias visando à proteção infantil.

Em relação às principais evidências de desproteção de crianças/adolescentes e suas famílias e estratégias de intervenção sintetizadas nestes artigos de revisão, optou-se por apresentar e discutir os resultados mediante categorias conceituais com bases nas principais inseguranças socioassistenciais e nas desproteções de saúde mental. Assim, a partir da leitura

dos artigos selecionados nesta revisão, conseguimos agrupar os principais aspectos levantados em quatro grandes dimensões: 1) Convivência – aborda aspectos das relações familiares e comunitárias, da rede de apoio, das desproteções relacionais com maior destaque para as situações de violência intrafamiliar; 2) Renda e sobrevivência – abarca as principais dificuldades socioeconômicas vivenciadas que incidem nas desproteções relacionais; 3) Acolhida, acesso a serviços e autonomia – considera as principais barreiras e facilitadores de acesso aos serviços e como incidem na participação, na garantia de direitos, na dignidade e na autonomia das pessoas; 4) Saúde mental – traz aspectos que são reflexos das inseguranças enfrentadas, os quais ampliam desproteções relacional, especialmente quando pais e/ou cuidadores enfrentam problemas de saúde mental.

A Tabela 2 apresenta uma síntese de múltiplas evidências que incidem na dimensão do convívio familiar e comunitário, cuja maioria foi ampliada pelo contexto de distanciamento social que aconteceu especialmente entre 2020 e 2021, cujos efeitos estão reverberando após a pandemia. Além disso, este quadro apresenta estratégias de proteção que precisam ser intensificadas visando à garantia de direitos e de seguranças de crianças, adolescentes e suas famílias, especialmente com a garantia de acolhida e acesso efetivo aos serviços.

Tabela 2

Síntese de Múltiplas Evidências de Desproteções e de Estratégias de Proteção

Dimensão	Principais situações de desproteção	Principais estratégias para proteção
Convivência	- Redução da rede significativa de apoio familiar e comunitária, reflexo do distanciamento social (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11). - Ampliação de conflitos e violência doméstica (maus-tratos, violências psicológicas, violência verbal) (A1, A2, A3, A6, A8, A9). - Ampliação de violências/abusos virtuais/<i>online</i>. (A11). - Diminuição do monitoramento e de notificações de contextos de risco pela rede	- Priorizar o atendimento e acompanhamento dos casos já notificados com possíveis riscos. (A11). - Desenvolver ações preventivas e de orientação com crianças/adolescentes e com a comunidade (A1, A11). - Realizar campanhas de conscientização sobre a violência doméstica (A10; A5; A8). - Ofertar acesso a serviços de acolhimento para vítimas de violência (A10, A5). - Ampliar e mapear a rede comunitária de apoio (A10).

	de proteção de crianças e adolescentes (A3, A6; A8, A9, A11). - Aspectos duradouros ampliando desproteções no convívio (processos transgeracionais, história de abusos físico ou psicológico, crenças na forma de cuidar/educar, conflitos em razão de separação conjugal, uso de drogas, sobrecarga da mulher) (A2).	- Disponibilizar linhas telefônicas para denúncias de violência (A1). - Manter escolas e creches com qualificação para lidar com crianças em risco e com histórico de violência (A9). - Realizar apoio parental – intervenções <i>online</i> e presenciais visando reduzir o nível de estresse dos cuidadores e melhorar o bem-estar social, emocional de pais e filhos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11). - Entregar kits de ferramentas digitais apoiado por tele-bem-estar que garanta apoio parental diário e recursos de autocuidado. (A8; A7). - Criar pontos comunitário, como farmácias e mercados, preparados para oferta de apoio (A5).
Renda/ sobrevivência	- Insegurança de cuidadores que perderam o emprego ou precisaram se adaptar diante da crise econômica; (A2, A3, A6, A8, A9, A13). - Diminuição da renda da família (A2; A3, A6, A8, A9, A10, A13). - Exploração sexual, trabalho infantil e casamento infantil decorrente da insegurança de renda (A11). - Efeitos negativos de aspectos financeiros/do trabalho dos cuidadores na relação e bem-estar das crianças e adolescentes (A2; A3; A4; A9).	- Criar políticas de apoio financeiro e programas relevantes que considerem os impactos socioeconômicos da pandemia e da crise social instalada no contexto pós-pandêmico (A2; A10; A8; A5; A1). - Pensar estratégias de manutenção e ampliação de empregos (A8). - Facilitar acesso a seguro desemprego (A10, A1) - Fortalecer os orçamentos e investimentos nos serviços públicos (A8).
Acolhida/ acesso aos serviços e autonomia	- Ampliação de dificuldades e desigualdades de acesso aos serviços durante e após a pandemia (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11). - Fechamento das escolas, creches – com diversos impactos (insegurança alimentar, dificuldades na aprendizagem) (A2, A3, A10, A11). - Falta de acesso à Tecnologia de Comunicação e Informação (TCIs) (A3, A10). - Preocupações com moradia, falta de infraestrutura na moradia ocasionando maior risco (A6, A10). - Crianças/adolescentes com deficiência enfrentam maiores desafios, especialmente com a diminuição da rede de apoio e barreiras para o acesso aos serviços (A10). - Contextos de migração ampliando todas as desproteções (A10).	- Ofertar recursos necessários aos serviços de proteção à criança para identificação e ação diante de sinais de maus-tratos infantis (A13). - Garantir serviços <i>online</i> e apoio no acesso às TCIs (fornecer internet, computador, cartões de dados móveis) (A10, A2, A13; A1; A8). - Garantir aplicativos/instrumentos para o trabalho com violência (A5, A7). - Implementar programas alimentares (A10; A8). - Ampliar serviços de acolhimento para vítimas de violência (A10). - Ampliar serviços psicossociais ofertados de forma remota/<i>online</i> e presencial (A10, A1). - Aumentar as equipes que atuam na prevenção e atendimento de violências (A1). - Apoiar alunos com deficiência (A1; A10). - Qualificar os serviços e capacitar profissionais para uma escuta das relações e para que possam atuar no campo da segurança de convívio (A1; A5; A8). - Classificar os serviços de assistência, prevenção e proteção da violência como essenciais (A1). - Capacitar e ofertar apoio para os profissionais trabalharem de forma remota e presencial (A1; A8). - Valorizar sentimentos e experiências das pessoas atendidas (A1).

		- Fornecer informações da rede de serviços disponíveis de forma ampla para a comunidade (A1). - Fornecer apoio jurídico (A5). - Ampliar articulação dos serviços da rede de proteção (A1; A5). - Garantir serviços aos refugiados e migrantes (A5). - Cuidar dos profissionais física e emocionalmente (A1; A5).
Saúde mental	- Sofrimento mental ampliado pelo isolamento social; (A2, A3, A6, A8, A12). - Problemas emocionais e de saúde mental parental (estresse, burnout, depressão, ansiedade, tensão, tristeza, frustração, raiva, culpa) gerando práticas parentais que afetam o bem-estar e a segurança de convívio (A2, A3, A6, A8, A10, A11, A12, A13). - Impacto do distanciamento e de outras inseguranças na saúde mental de crianças/adolescentes (ansiedade, depressão, distúrbio no sono e no apetite, comprometimento nas interações sociais, situações geradas por perdas de vínculo, perda dos cuidadores primários) (A3, A12).	- Assegurar continuidade dos serviços de saúde (A10; A6; A12). - Atuar nas inseguranças de renda e autonomia, com foco na redução de desigualdade social para melhoria da saúde mental (A8). - Realizar prevenção e intervenções contínuas no nível individual, relacional, comunitário e social para condições de saúde mental e violência (A8). - Ofertar diferentes formas de acesso incluindo: telepsicologia, telemedicina e cuidados domiciliares (A10; A4; A1). - Acompanhar pais que usam álcool e/ou outras drogas (A1). - Ofertar treinamento baseado na internet com vídeos curtos de psicoeducação e materiais escritos com foco no estresse dos pais e das crianças (A7). - Cuidar da saúde mental dos pais/cuidadores (A1; A2; A10). - Cuidar da saúde mental dos profissionais (A1).

Essas dimensões apresentadas na Tabela 2 se entrelaçam, afetam-se e são afetadas por questões macro e microsociais. Separamos esses aspectos para que não sejam pensadas estratégias unidirecionais, pois entendemos que as intervenções com foco nas desproteções relacionais e na promoção de convivências protetivas devem olhar e buscar ações para mitigar os efeitos das desproteções ligadas à renda, à falta de acesso aos serviços, à redução de autonomia e a problemas de saúde mental haja vista que alguns desses aspectos estão correlacionados aos contextos de desproteção relacional. Assim, é importante nos atentar tanto para as questões materiais como para os sofrimentos decorrentes das vivências cotidianas que ocasionam inseguranças.

Conforme resultados apresentados, discutimos os principais pontos de desproteção e proteção, os quais foram levantados pela literatura a partir de dimensões das desproteções

ligadas a: convivência familiar e comunitária, inseguranças de renda, acesso aos serviços e aspectos de saúde mental. Além disso, trazemos uma síntese geral com pontos relevantes para pensarmos atuações diante das dificuldades enfrentadas após a crise pandêmica e as repercussões causadas pelo distanciamento social.

Convivência familiar e comunitária

Todos os artigos apontam para o aumento dos riscos de desproteções relacionais, conflitos intrafamiliares e contextos de violência contra criança e adolescente embora alguns países tenham demonstrado diminuição de notificações (Huang *et al.*, 2023; Karbasi *et al.*, 2022; Li; Taeiagh & Tan, 2023; Letourneau *et al.*, 2022, Rapp *et al.*, 2021; Silva & Barros, 2021), mas houve o aumento de casos mais graves de violência, identificados principalmente nos serviços de emergência (Huang *et al.*, 2023, Marmor *et al.*, 2023; Silva & Barros, 2021). As situações de violência mais identificadas em alguns estudos foram estas: negligência emocional e física, abuso emocional/psicológico, agressão, ameaça, agressão verbal (gritos), agressão e castigo físico/corporal (incluindo palmada ou pancada) (Letourneau *et al.*, 2022; Or *et al.*, 2023). Os autores que trazem essas evidências apontam que o distanciamento social e a falta de acesso aos serviços, nos quais as crianças poderiam contar como espaço de proteção, foram uma das prováveis causas para a diminuição de denúncias e notificações (Huang *et al.*, 2023; Karbasi *et al.*, 2022; Rapp *et al.*, 2021). Além disso, destacaram a maior prevalência de violência física e psicológica e o maior risco para as crianças menores nesse período de distanciamento social (Karbasi *et al.*, 2022; Letourneau *et al.*, 2022). É importante ressaltar que violências sexuais podem ter aumentado durante a pandemia. Todavia, houve dificuldade de identificação por falta de meios de apoio e comunicação das crianças (Karbasi *et al.*, 2022; Silva & Barros, 2021). No contexto pós-pandêmico brasileiro, percebe-se que os casos de notificação/denúncia de situações ligadas à insegurança de convívio/contextos de violência

aumentaram nos dois últimos anos, especialmente com o retorno total das escolas para o atendimento presencial (Reinach & Barros, 2022).

As evidências apontam que as situações de violência podem ser ampliadas ou ocasionadas por situações multidimensionais: distanciamento social, históricos de violência, crenças limitantes de cuidadores, questões culturais, problemas de saúde mental de cuidadores, diminuição da renda ocasionando estresse parental e dificuldades de garantias de necessidades de crianças/adolescentes pela falta de acesso a serviços, entre outras situações. Os estudos evidenciam, ainda, que o distanciamento social também reduziu a convivência e as possibilidades de apoio com a rede familiar e comunitária significativa das famílias. Nesse sentido, os cuidadores sofreram sobrecarga no papel parental, especialmente as mulheres, que intensificaram tarefas de cuidar e de trabalhar em casa. Sentiram, portanto, o aumento de demandas e a redução de recursos disponíveis. Diante disso, é preciso fazer uma análise com base nas questões de gênero e na ampliação de desproteções diversas para além de sobrecargas, pois as meninas também são mais suscetíveis a situações de abuso sexual e a subnotificações dessas situações, considerando questões culturais e naturalização da violência contra mulher (Huang et al., 2023, Or et al., 2023).

Como estratégias de proteção, verificamos recomendações quanto a: ampliação de apoio material para aqueles que enfrentam insegurança de renda; apoio emocional e psíquico, bem como suporte/orientação a mães/pais/cuidadores em relação a convivências que protegem, com o foco em um cuidado responsivo, com diálogo e estratégias que não envolvam o uso da força e da coerção (Lettiere-Viana et al., 2021). Ademais, a rede de proteção deve continuar ampliando campanhas publicitárias e alertando sobre os tipos de maus-tratos contra crianças e adolescentes para que a comunidade se engaje na proteção infantojuvenil (Lettiere-Viana et al., 2021; Pearson et al., 2021). É importante investir em serviços de atendimento e acolhimento socioassistencial, jurídico e de saúde às mulheres, crianças e adolescentes em situação de

violência, realizando ações para estimular as famílias a manterem contato com redes significativas de apoio (Lettiere-Viana et al., 2021). Além disso, é preciso criar programas e intervenções com foco no apoio instrumental às famílias para redução de vivências de desproteção ligadas à violência contra crianças e adolescentes (Marmor et al., 2023).

Atrelados a esses dados e aos estudos sobre violência infantojuvenil, é preciso olhar para o caráter multifatorial e para as diversas contradições quando falamos da segurança de convívio, das relações familiares e da dicotomia proteção e desproteção, em que as vulnerabilidades enfrentadas nem sempre contam com as ofertas de proteção do Estado. Assim, é preciso um olhar crítico para as lógicas de proteção social que culpabilizam mulheres-mães sem olhar de forma cautelosa para a saúde mental, para a sobrecarga vivenciada no cotidiano e para a oferta de serviços que de fato garantam direitos e equidade social (Mioto et al., 2018).

Renda e sobrevivência

Durante e após a pandemia de COVID-19, todos os estudos identificam que o distanciamento social agravou inseguranças de renda e sobrevivência das famílias, ampliando inseguranças, como moradia e alimentação, em que tais famílias já vinham enfrentando desproteções socioassistenciais, bem como perda de emprego e de renda. Essas e outras mudanças na rotina familiar podem acabar afetando a saúde mental e as relações, tais como quadros de estresse, ansiedade e depressão parental, aumentando situações de violência. Assim, correlações entre perda de emprego/diminuição da renda familiar e problemas de saúde mental foram fortes preditores para risco de violência/maus-tratos infantojuvenis (Huang et al., 2023; Karbasi et al., 2022; Marmor et al., 2023; OR et al., 2023; Rapp et al., 2021, Silva & Barros, 2021). Em razão das inseguranças socioeconômicas, quadros de violência sexual e violações de direito, como a exploração sexual de crianças e adolescentes e o casamento infantil, também tiveram aumento de acordo com alguns estudos (Silva & Barros, 2021). Além disso, pelas condições de emprego e inseguranças de renda, famílias em maior vulnerabilidade enfrentam

insegurança alimentar, escassez de instalações sanitárias, moradias inadequadas e outros determinantes e barreiras para o acesso à saúde, ampliando ainda mais problemas de saúde mental (Li et al., 2023).

Como estratégias de intervenção, os países devem programas consistentes de apoio financeiro e transferência de renda para mitigar os impactos socioeconômicos da pandemia, entendendo que a situação vai para além do momento de crise sanitária e esses programas precisam avançar para uma seguridade mais duradoura que combata as desigualdades sociais. Faz-se necessário, ainda, pensar no processo de criação de empregos, fortalecendo a economia de cada país, além de melhorar os serviços, ampliando o orçamento (Letourneau et al., 2022) para que seja possível atender às famílias em desproteção social.

Acolhida, acesso a serviço e autonomia

Essa dimensão aparece em todos os estudos como um ponto de fragilidade e como a maior estratégia para a proteção de crianças, adolescentes e suas famílias. No momento de maior gravidade e incertezas causadas pela pandemia, vários serviços importantes, como escolas, creches e equipamentos que ofertam serviços socioassistenciais, sofreram interrupções ou restrições no atendimento. A falta de acesso a serviços essenciais repercutiu não apenas no apoio para atendimentos voltados às situações de violência e a assistência à saúde, mas rotinas que garantiam seguranças básicas, como alimentação, foram interrompidas com o fechamento de alguns serviços (Li et al., 2023; Or et al., 2023).

Ressalta-se que os contextos de desproteções históricos se ampliaram – embora as inseguranças de renda, a exclusão sociodigital e as dificuldades no acesso aos serviços tenham ficado mais visíveis, isso sempre existiu. A falta de acesso às Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs) tem sido uma temática importante a ser discutida diante de uma das maiores estratégias para a garantia de atendimento – os atendimentos remotos por telefone ou videoconferências (Letourneau et al., 2022; Or et al., 2023). Essa forma de atendimento foi e

continua sendo muito relevante considerando o distanciamento social durante a pandemia e, posteriormente, as diversas limitações dos serviços e das famílias, como a falta de recursos para chegar aos serviços. Para a garantia de serviços ofertados de forma *online*, é preciso pensar processos de inclusão digital, acesso à tecnologia, com plataformas amigáveis e acessíveis, treinamento e suporte para que profissionais de saúde atuem em plataformas digitais (Lettiere-Viana et al., 2021). Sobretudo, é preciso entender a inclusão sociodigital como forma de proteção social (Coelho & Conceição, 2021), apesar de uma leitura crítica necessária as formas de oferta nos meios digitais.

As desigualdades de acesso são ainda mais complexas quando se trata de pessoas com deficiência. Alguns estudos apontam para maior dificuldade de acesso aos recursos educacionais pelas crianças/adolescentes com deficiência (Li et al., 2023), exigindo a criação de recursos e materiais adequados a esse público. Outra situação que agrava acessos a serviços e inseguranças socioassistenciais e de saúde se refere aos migrantes e refugiados. Portanto, é importante a garantia de acolhida e serviços específicos para essa população (Li et al., 2023).

É relevante uma acolhida que consiga escutar sentimentos e vivências das pessoas, dar atenção às narrativas sobre as relações cotidianas, além de buscar atender as necessidades objetivas. Isso requer um cuidado com quem atende, um investimento e reconhecimento dos profissionais e dos serviços que ofertam acolhida e diversas ações com foco na proteção (Lettiere-Viana et al., 2021). Requer, ainda, investimento e financiamentos específicos para políticas públicas voltadas para a prevenção e o atendimento de situações de violência contra crianças e mulheres (Pearson et al., 2021, Letourneau et al., 2022).

Quanto à autonomia de crianças e de adolescentes, isso ficou ainda mais limitado devido às restrições impostas pelo distanciamento social e pela falta de acesso aos serviços. Alguns estudos recomendaram que, durante a pandemia, fossem desenvolvidos programas, intervenções *online* e plataformas digitais destinadas a ouvir crianças/adolescentes e estimular

a participação, o protagonismo e o sentido de comunidade (Marmor et al., 2023). Essa necessidade de espaços de escuta infantojuvenil merece uma atenção e priorização na atuação de cada serviço, de forma remota ou preferencialmente presencial, considerando as reduções desses espaços e das redes significativas que, neste momento pós-pandêmico, precisam ser fortalecidas.

Saúde mental e bem-estar

A saúde mental é outro elemento destacado por diversos estudos como uma evidência que pode prejudicar a capacidade de atender às necessidades imediatas próprias e daqueles que precisam de cuidados, como é o caso de crianças e adolescentes, podendo gerar contextos de violência/maus-tratos (Huang et al., 2023, Letourneau et al., 2022, Rapp et al., 2021). Os estudos apontam o impacto do distanciamento e de outras inseguranças na saúde mental de crianças/adolescentes, ampliando quadros de ansiedade, depressão, distúrbio do sono e do apetite, bem como comprometimento nas interações sociais (Oostrom et al., 2022). Há correlações entre o aumento da violência/maus-tratos infantil com a ampliação de problemas de saúde mental dos pais, as quais são evidentes em diversos estudos (Li et al., 2023; Silva & Barros, 2021; Or et al., 2023). É preciso destacar que essa saúde mental é afetada por questões macrosociais, como perda de emprego, enfrentamento de dificuldades financeiras, sobrecargas em diversos papéis, entre outros problemas coletivos. Essas situações causam principalmente estresse parental, afetando as relações intrafamiliares e os cuidados necessários às crianças/adolescentes. Por isso, a rede de proteção deve avaliar tal situação como efeito das diversas tensões causadas em momentos de crise, de catástrofes e das desigualdades históricas enfrentadas mundialmente. Ademais, são essenciais o apoio social e o autocuidado: gerenciamento de estresse, exercícios físicos, relaxamento, rotina de sono, alimentação e prevenção de estratégias prejudiciais de enfrentamento, como o uso de tabaco, álcool ou drogas (Lettiere-Viana et al., 2021).

Além disso, as perdas decorrentes de vínculos de cuidado no contexto pandêmico nos exigem políticas de reparação, como é o caso das crianças que perderam seus cuidadores e precisam elaborar um luto, o qual nem sempre é reconhecido, ainda mais diante de uma situação traumática e, muitas vezes sem direito a despedidas. Essas crianças e adolescentes necessitam de convivências seguras e de assistência psicossocial diante de uma pandemia oculta, a perda de cuidadores, que pode ampliar risco de transtorno de estresse pós-traumático, depressão e tentativas de suicídio, como apontam Hillis et al. (2021).

Considerando as necessidades levantadas nos tópicos anteriores, os profissionais de saúde necessitam de formação continuada para dar resposta à necessidade urgente de apoio emocional das famílias durante e após a crise sanitária. Nesse contexto, durante a pandemia os atendimentos remotos no campo da psicologia receberam destaque como instrumentos de maior alcance (Li et al., 2023; Zambrano-Villalba & Sánchez-Medina, 2022). Diante disso, a formação na prestação de serviços digitais foi levantada como essencial para melhorar ainda mais a detecção de maus-tratos infantis durante pandemias, particularmente em famílias vulneráveis (Letourneau et al., 2022). No contexto pós-pandêmico, o processo de educação continuada deve abarcar as fragilidades advindas da pandemia e estratégias de atuação.

Sobre intervenções mais estruturadas, o estudo de Boldt et al. (2021) aborda artigos com algumas intervenções com crianças, adolescentes e pais, mediante recursos digitais, visando à diminuição de contextos de ansiedade e estresse, à ampliação do bem-estar e ao apoio psicossocial. Recursos, como vídeos, questionários, formulários de feedback, orientações de autocuidado e jogos digitais, foram utilizados para ampliar a participação e apoiar os participantes. O estudo de Boldt et al. (2021) apontou que intervenções que gerem encontros e espaços coletivos de reflexão e protagonismo podem mitigar os efeitos psicossociais ocasionados por momentos de crise.

Uma síntese geral de evidências

Os desafios apresentados em termos de desproteção de crianças, adolescentes e suas famílias, nos últimos anos, trazem a necessidade de vigilância no sentido de levantar dados sobre as situações de vulnerabilidade, risco e potencialidades nos territórios e pensar estratégias de atuação. A Figura 2 traz uma síntese do que a literatura aponta como evidências de processos de desproteções e de atuações protetivas pensando nos impactos ocasionados pela crise sanitária

Figura 2

Processos de Desproteção e de Proteção de Crianças, Adolescentes e suas Famílias



A Figura 2 ressalta a importância de olhar a proteção e a desproteção como processos de múltiplas dimensões e evidências em que se exigem atuações com foco biopsicossocial nos diversos contextos – nas microrrelações familiares, nos cuidados parentais e no bem-estar de crianças e adolescentes; na oferta e acolhida nos diversos serviços de proteção; nas relações comunitárias; e nas questões macroestruturais. Todas essas esferas estão conectadas e precisam

ser vistas de forma sistêmica. Ademais, ao considerarmos as desproteções e as atuações protetivas como um processo, trazemos uma perspectiva não linear para as evidências apresentadas nesta revisão, considerando relevante, sobretudo, compreender os contextos e abrir espaços de escuta para crianças, adolescentes e suas famílias nos diversos serviços que buscam garantir direito e proteção.

Algumas considerações

A literatura aponta para evidências de desproteções ligadas a questões sociais, de acesso a serviços, de saúde e de convivência, as quais podem comprometer a qualidade das relações e a proteção de crianças e adolescentes. São processos que trouxeram impacto para a dinâmica e as relações familiares: 1) situações ligadas às limitações ocasionadas pelo distanciamento social, como a intensidade do convívio familiar, o fechamento de escolas e creches, ocasionando a necessidade do ensino remoto, desafiando cuidadores, especialmente mulheres, a executar tarefas de ensino, atividades domésticas e trabalho; 2) questões sociais – ligadas à insegurança de renda, causadas pela perda de emprego e dificuldades de gerenciar gastos adicionais; 3) aspectos ligados ao acesso a serviços – limitações durante a crise sanitária e ampliação de demandas pós-pandemia; e 4) questões de saúde, como a depressão, o estresse e a ansiedade de mães/pais/cuidadores, as quais afetaram a qualidade das relações familiares, bem como questões de saúde mental das crianças e adolescentes. Como estratégias, o acesso aos serviços e políticas públicas de apoio às famílias é o que a literatura traz de forma mais recorrente e, portanto, há uma urgência em fortalecer os serviços e a intersetorialidade das políticas públicas identificando demandas e firmando responsabilidades de atenção do Estado.

É preciso ressaltar que, embora o recorte temporal desta revisão tenha acontecido principalmente em um momento de crise ocasionada pela pandemia e um contexto pós-pandêmico, não podemos reduzir as desproteções aqui apresentadas a esse contexto, pois estamos discorrendo sobre uma crise dentro de outra crise. Essas situações mostram, mais uma

vez, a crise sanitária, reeditando crises históricas, sociais, políticas e econômicas que vivenciamos não só no Brasil, mas em outros países, ampliando um sofrimento pelas insuficiências societárias e uma piora nas condições de vida, especialmente daqueles já vulnerabilizados pelo sistema (Costa & Mendes, 2021). Dessa forma, é essencial não reforçar tentativas de invisibilizar o contexto histórico de desproteções, as subnotificações de dados, considerando que o processo de identificação para a busca de atuações de proteção é fundamental.

Diante disso, as desproteções e as estratégias de proteção levantadas aqui precisam ser foco de atuações voltadas para a promoção de espaços de convivência protetiva. Quanto às estratégias compartilhadas por esses estudos, isso pode nos fazer pensar no que está disponível diante das experiências das redes de serviço e nas possibilidades de melhoria das ofertas para a proteção de crianças, adolescentes, famílias e seus territórios de vivência. No próximo capítulo abordaremos alguns caminhos teórico-metodológicos para atuações na dimensão da convivência.

Capítulo 3

Convivência, vínculo, afeto e reconhecimento – caminhos para a proteção

A afetividade é o motor da nossa conduta, direciona-nos e nos motiva para o desempenho de um papel em contexto e momento específicos. Quando conquistamos as possibilidades existenciais e reduzimos tensões, tornamo-nos protagonistas da gratificação das nossas necessidades e da realização como seres humanos (Nery, 2014 p.20).

A convivência que gera proteção e segurança oferece oportunidades existenciais de forma material e imaterial, sendo calcada por vínculos de afeto positivos que as pessoas estabelecem desde o nascimento, os quais acontecem inclusive durante o período gestacional, pois são formados nos grupos familiar e social. Esses vínculos vão configurando a identidade e o sentimento de pertença de um indivíduo no contexto onde vive, favorecem a sensação essencial do existir, além de fornecer a possibilidade da espontaneidade-criatividade enquanto via de respostas inovadoras e criativas diante dos conflitos e tensões do cotidiano (Nery, 2014).

Neste último capítulo de revisão teórico-narrativa, temos o objetivo de trazer um olhar teórico para a convivência e os vínculos, bem como alguns caminhos para o trabalho com foco em prevenir desproteções relacionais e promover convivências protetivas. Nesse sentido, dividimos este capítulo em três momentos: 1) trazemos autores que, em suas teorias, discutem temas que podem contribuir para convivências protetivas (vínculo, redes, afeto e reconhecimento) e levantamos um quadro teórico-metodológico que dialogue com a atuação no campo da convivência enquanto proteção social, os quais nos forneçam subsídios para atuar nessa temática; 2) dialogamos sobre intervenções grupais e a convivência enquanto método; 3) por fim, trazemos uma breve síntese com o percurso que fizemos sobre a compreensão das

desproteções relacionais e os processos potentes para atuar visando ampliar convivências protetivas.

Um olhar teórico-metodológico para a convivência e os vínculos

O homem é um ser relacional e a base da relação é o encontro (Moreno, 1975/2014). Partimos desse fundamento para discorrer sobre convivência enquanto lócus de estar no encontro, condição de existência, de desenvolvimento, possibilitando espaço de troca, de diálogo e de construções conjuntas nas redes vinculares. Assim, a convivência acontece nos diversos sistemas sociais, no cotidiano, nas vivências e nas interações entre pessoas (na família, na vizinhança, em redes de amizade, nas relações de trabalho, na interação com pessoas de instituições/serviços).

Transcendendo as delimitações dos espaços físicos, a convivência acontece nos territórios onde as relações sociais existentes se constituem. Todavia, em alguns momentos, esses territórios são delimitados para atender à cobertura de serviços, dando mais respostas a demandas institucionais do que às da própria comunidade. Dessa forma, temos o desafio de pensar em intervenções comunitárias considerando criticamente a complexidade da vida social concreta, as construções sociais determinadas nos territórios e as redes significativas com as quais as pessoas podem contar (Sluzki, 1997). Assim, “os territórios são espaços de vida, de relações, de trocas, de construção e desconstrução de vínculos cotidianos, de disputas, contradições e conflitos, de expectativas e de sonhos, que revelam os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos” (Brasil, 2008, p. 54).

O olhar multidimensional para a concepção de convivência nos aponta para a diversidade de conceitos e de compreensões do campo relacional. Entretanto, nos centraremos neste capítulo nas noções trazidas pela socionomia enquanto ciência que estuda as dinâmicas relacionais (Moreno, 1975/2014), as estruturas que as constituem e os métodos que possibilitam transformações dos sistemas sociais. Ademais, a forma como os vínculos

acontecem diz das convivências que podem fragilizar e/ou fortalecer vínculos. Essa possibilidade de fortalecer vínculos por meio da convivência pode ser reforçada a partir das dinâmicas intersubjetivas e das experiências de reconhecimento que vão estruturando a identidade e o senso de pertencimento dos sujeitos (Honneth, 2009). Essas bases teóricas nos auxiliarão na visualização da convivência como processo de desenvolvimento, construção identitária e locus de dinâmicas que podem ser protetivas.

Convivência, vínculo e afeto na teoria socionômica

Ao nos voltarmos para o estudo dos vínculos, Jacob Levy Moreno (1975/2014) traz a socionomia como uma ciência que estuda as leis naturais que regem os sistemas sociais e interferem nas relações interpessoais, na convivência. Assim, a socionomia, conhecida também como psicodrama, entende o homem como ser relacional que vivencia uma dinâmica vincular ao longo da vida, no desempenho de papéis e contrapapéis sociais. Dessa forma, é uma teoria que se debruça na compreensão e na criação de ações e experiências voltadas para a luta dos indivíduos pela sobrevivência nos grupos (nos vínculos) e pelo sobreviver dos grupos (dos vínculos) (Nery, 2014). Portanto, a ciência socionômica tem como foco uma revolução criadora nos pequenos grupos e na sua relação espontânea e dialética com os coletivos, resultando em um vínculo social duradouro e harmônico (Moreno, 1975/2014).

Assim, tendo como horizonte a promoção do bem-estar social coletivo, a socionomia se preocupa com a cocriação de espaços que fortaleçam vínculos dos pequenos e grandes grupos. Nesse sentido, a socionomia integra três importantes eixos: a sociodinâmica, a sociometria e a sociatria. A sociodinâmica estuda as dinâmicas relacionais-grupais, a sociometria tem como foco a compreensão do desenvolvimento e das estruturas grupais (dos vínculos entre as pessoas, das redes sociais) e, por fim, a sociatria propõe o acompanhamento dos grupos por meio de diversos métodos (sociodrama, psicodrama, jogos dramáticos,

axiodrama) com foco na qualidade das relações, na transformação social (Gonçalves et al., 1988). Para Moreno (1959/1974, p. 102), o psicodrama é “um método que penetra a verdade da alma através da ação”.

Sobre a formação do vínculo, o primeiro grupo social, a Matriz de Identidade (Moreno, 1975/2014), é responsável pela formação dos primeiros vínculos, pelo desenvolvimento individual e coletivo do sujeito e pela formação da subjetividade, sendo a placenta social da criança, pois estabelece a comunicação entre a criança e o universo social. Por conseguinte, é na Matriz de Identidade que se iniciam as relações, as interações e as descobertas, dando forma à existência de cada um e, idealmente, o sujeito vivencia nela as cargas afetivas necessárias para seu desenvolvimento psíquico – atenção, respeito, aceitação, amparo, conforto, segurança afetiva (Nery, 2014). Portanto, a matriz de identidade é o primeiro universo da criança, um locus capaz de proporcionar “segurança, orientação e guia”. (Moreno, 1975/2014, p. 114).

Esse universo vincular perpassa por cinco etapas (Moreno, 1975/2014): a primeira inicia-se desde uma indiferenciação do bebê, que necessita de um ego-auxiliar, fazendo um duplo que seria a mãe/cuidador mais próximo a qual traduz algumas necessidades do bebê; a segunda é uma etapa de reconhecimento do eu, trazendo uma diferenciação entre o eu e o cuidador mais próximo; a terceira é o reconhecimento do “tu”, em que há uma separação ainda maior, a criança percebe-se como ser independente, uma fase em que o “eu” olha para o outro e se espelha, em que acontece a brecha entre o imaginário, a fantasia e o real; na quarta fase, a criança consegue desempenhar o papel do outro, há a tomada de papel; na quinta, a criança consegue realizar uma inversão de papéis, deixando também que o outro assuma seu papel, acontecendo uma inversão de identidade completa. Essas etapas posteriormente foram sintetizadas por Moreno (1959/1974) em três fases: a relação subjetiva (eu-comigo); a relação intersubjetiva (eu-tu) e a relação com todos os sistemas (eu-outro/sociedade). Assim, na primeira fase, a criança vive na dependência de seu cuidador, supre suas necessidades e

descobre o mundo pelos primeiros contatos, fase do duplo. Na segunda, a criança se vê como um ser social que se reconhece em um mundo real e se percebe no seu átomo social numa rede social, fase do espelho. Na terceira, fase de inversão, a criança se vê no mundo do nós, que é o local onde ela foi constituída, sendo uma fase importante na formação dos vínculos sociais de sua cidadania. Logo, para Moreno (1975/2014), não há fases estanques do desenvolvimento, mas dinâmicas vinculares.

Esse funcionamento relacional diz ainda dos diversos papéis que constituem o sujeito, sendo um deles o papel social, também estudado pela sociologia, no qual há uma definição social baseada na cultura, nas normas, nos direitos e nos deveres, como, por exemplo, o papel de mãe, pai, filho. Nesse tipo de papel, há uma expectativa construída socialmente que conduz as relações humanas, representações sociais derivadas de um coletivo (Moreno, 1983). A sicionomia, em uma atuação sociátrica, estuda e trabalha com os conflitos existentes no exercício desses papéis oportunizando experienciar novos papéis em diferentes espaços em uma realidade suplementar no “como se”, por meio da tomada de papéis (*role taking*), da representação (*role playing*) e da criação (*role creating*).

Assim, é nessa lógica vincular que há um reconhecimento do eu e do outro e, no caso, da criança com esse outro, ao complementarem seus papéis sociais, como, por exemplo, o papel de filho e mãe/pai, busca-se uma carga afetiva de amor promovendo a atualização das potencialidades do sujeito do seu desempenho de papéis (Nery, 2014). Ao longo dessa busca, “a criança vai aprendendo a diferenciar a afetividade pela vivência sociométrica, enquanto o outro reaprende, nesse vínculo, sua afetividade” (Nery, 2014, p.40). Essa experiência afetiva, enquanto conjunto de respostas expressas sob a forma de emoções e necessidades humanas, é, em uma filosofia de Espinosa, algo constituinte do ser – nesse caso, da alma, do corpo e da potência para a ação –, sendo essa última tão cara na teoria moreniana como forma de expressão

desse afeto. Esse afeto influencia e é influenciado por vínculos e outros registros afetivos que a criança fará ao longo da vida (Nery, 2014).

Nessa dinâmica vincular, as marcas afetivas na convivência que trazem desproteções relacionais vão bloqueando a criatividade e a espontaneidade do sujeito, enrijecendo as relações. Conforme Nery (2014), um clima emocional desprotetivo ou negativo pode tornar condutas repetitivas, massificadas em alguns contextos e vínculos. A autora traz o termo “lógicas afetivas de conduta”, que expressa “a percepção, a cognição, a afetividade e o desempenho de papéis em determinada situação, as quais dão uma funcionalidade aos vínculos” (p. 48). Assim, novos vínculos sociais carregados de afeto, segurança e proteção poderiam ser potência para lógicas afetivas de condutas protetivas, ampliando manifestações espontâneas-criativas. Nesse caso, a espontaneidade, para Moreno (1975/2014), é o fator que confere a plasticidade, a flexibilidade em dar respostas para situações novas ou antigas, libertando-nos da influência das conservas culturais enrijecidas. Ser espontâneo tem ainda uma ligação com a qualidade da presença, com a criatividade. Assim, espontaneidade e criatividade são dois conceitos da socionomia importantes que andam juntos na ampliação da potência de ação. Portanto, o catalisador da criatividade é a espontaneidade que “está condicionada a fatores culturais, interpessoais, sexuais, econômicos e físicos” (Moreno, 1992, p. 383).

A modalidade vincular afetiva, compreendida por Fonseca (1980) como resultado da nossa matriz de identidade e do nosso aprendizado emocional com as relações construídas social e culturalmente no cotidiano, molda o desempenho de papéis na relação com o outro. Nesse processo, o aprendizado emocional dá o tom ao desempenho de papéis e à busca de um equilíbrio biossociopsíquico ou liberação da espontaneidade-criatividade, como abordou Moreno (Nery, 2014). Ainda sobre o desenvolvimento dos papéis, como o de mãe, e de papéis complementares, como o de filho, no movimento relacional, vamos cocriando e viabilizando encontros de espontaneidades (Nery, 2014). Esses encontros seriam, segundo Moreno (1983),

a tele enquanto menor unidade de sentimento entre duas pessoas, fator psicossocial responsável pelas posições afetivas e pela formação dos vínculos, “uma conexão, ao vínculo de percepção, de afeto, dentro de uma relação” (p. 34). No encontro enquanto fenômeno télico, seriam possíveis relações de igualdade, reciprocidade e vínculos fortalecidos.

Diante dessa explanação sobre o vínculo e a afetividade na constituição do sujeito, verificamos na obra moreniana que o sujeito vai ser compreendido e vai se compreender a partir do meio onde vive, dos seus vínculos e das convivências que são necessidades intrínsecas do ser humano. Nesse sentido, compreender condutas afetivas vinculares e fortalecer vínculos de proteção contribui no desenvolvimento de papéis e contrapapéis que podem gerar proteção por meio da ampliação da espontaneidade-criatividade. Isso, como aponta Nery (2014), abrirá caminhos para cocriações despertando novos status *nascendi* relacionais. A autora traz como é possível que isso seja alcançado: observando e pesquisando a sociodinâmica e a sociometria do vínculo do grupo (as relações de poder, as lógicas afetivas de conduta, os conflitos, a tele, as redes sociais) e intervindo com métodos sociátricos (sociodrama, jogos dramáticos, axiodrama, psicodrama, vivências, entre outros) com foco no restabelecimento da cocriação.

Uma análise sobre convivências protetivas em uma perspectiva sociorrelacional da teoria do vínculo e do reconhecimento social

Uma análise que também tem como foco as relações e os vínculos na constituição do sujeito é trazida por Torres (2016), a qual aborda as convivências protetivas nas teorias de reconhecimento social do filósofo e sociólogo Axel Honneth (2009) e na teoria de vínculo social do sociólogo Serge Paugam (1999). A partir destes teóricos, Torres (2016) mostra como a convivência ou as relações interpessoais podem gerar proteção e segurança e como o Estado tem um papel importante na criação de espaços que gerem convivências protetivas. O diálogo das duas teorias nos aponta os vínculos enquanto necessidade inerente da existência humana e

força para a produção de proteção e segurança. Assim, “promover bons encontros que fortaleçam a potência de agir pode impulsionar a ação para enfrentar situações conflituosas, alterar condições de subordinação, estabelecer diálogos, desejar e atuar por um mundo mais digno e mais justo” (Torres, 2016, p. 55).

Honneth (2009), em sua teoria de reconhecimento social, associa a autorrealização individual com o reconhecimento que acontece nas relações. Para esse filósofo, a construção da identidade do sujeito se estabelece a partir das relações de cuidado, respeito e estima traduzidas enquanto reconhecimento social. Assim, o ser humano luta pelo reconhecimento que amplia autonomias e convivências ou atitudes positivas, com possibilidade de sentir-se confirmado em suas escolhas, saberes e conquistas, alcançando a autorrealização. Honneth (2009) aborda três esferas de reconhecimento recíproco e essenciais ao longo da vida: 1) o amor e o cuidado, atrelados aos vínculos primários da primeira infância, os quais consolidam o senso de integridade e afeto, gerando autoconfiança e segurança emotiva por meio do reconhecimento recíproco; 2) a justiça moral, ligada aos direitos sociais básicos, a qual forma o senso de autorrespeito e a sensação de o sujeito ser respeitado por sua capacidade de autonomia pessoal e pela sociedade; 3) as relações sociais de solidariedade, em que há o reconhecimento coletivo de que o sujeito é capaz de autorrealizações socialmente se sentindo valorizado – isso contribui para sua estima social.

No campo da participação política e social e do protagonismo de crianças e adolescentes, Tironi (2017) faz uma análise da teoria do reconhecimento considerando os sistemas de exclusão infantil como uma contramão do atendimento da necessidade de reconhecimento mútuo, o que ocasionaria o impedimento do processo de autorreconhecimento subjetivo, afetando sua autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Existe, ainda, uma invisibilidade da criança, quanto à escuta dos seus sofrimentos e das suas emoções nos diversos serviços, ainda que estejamos tratando de situações que envolvem seus direitos e sua proteção.

Ao trabalharmos com convivência de crianças, adolescentes e suas famílias, é preciso olhar para o reconhecimento social e o que traz cada sistema envolvido, criando espaço de escuta e de convivência que inclua as crianças, os adolescentes e suas redes significativas sociorrelacionais. Nessa etapa do ciclo de vida, destaca-se a dimensão do amor e do cuidado, a qual promove a autoconfiança, sendo que a atuação no campo de proteção da dimensão infantojuvenil é voltada, na maior parte do tempo, para os vínculos afetivos familiares, especialmente entre mãe/cuidador-criança, considerando-se a relevância dessa fase no desenvolvimento da identidade do sujeito.

Nesse sentido, Torres (2016) aponta que esse investimento afetivo entre os membros da família já é um aspecto importante para a atuação da Política de Assistência Social, pois, ao mapear as relações familiares, olhando para esse reconhecimento, podemos identificar desproteções relacionais e trabalhar para a garantia do direito ao convívio com foco nos vínculos protetivos, além de reconhecer, potencializar e valorizar os vínculos familiares de afeto e de proteção. Além dessa dimensão, é relevante dar ênfase às diversas esferas de reconhecimento na vida da criança, não apenas a esfera de amor, de cuidado e de vínculos com os cuidadores, mas também esferas de direito de estima social ao gerarmos espaços de convivência, onde as crianças tenham participação social, sentindo-se respeitadas e valorizadas (Tironi, 2017).

Conforme Paugam (2008), os vínculos assegurariam aos indivíduos seu reconhecimento enquanto sujeito social e sua proteção diante de contextos de risco. Torres (2016) enfatiza a teoria de vínculos de forma programática para o alcance de proteção social à medida que esses “vínculos estão fortalecidos na trajetória dos sujeitos” (p. 63). Identificar tais vínculos seria verificar “condições de reconhecimento e de proteção social ou de desrespeito e desproteção quando esses vínculos não existem ou estão fragilizados” (Torres, 2016, p. 63-64). De acordo com Paugam (2008), há os seguintes vínculos: 1) vínculos afetivos de filiação,

construídos na relação primária na família, gerando pertencimento e sendo fundamentais para a construção da identidade do sujeito; 2) vínculos eletivos, caracterizados por uma rede extrafamiliar, onde o sujeito pode escolher com quem quer se relacionar, trazendo noção de pertencimento social; 3) vínculo de participação orgânica, ligado ao mundo do trabalho e inserção social; e 4) vínculo de cidadania, diz dos laços do indivíduo com uma ordem social, ressaltando a dimensão do direito e da justiça social, bem como da confiança das pessoas entre si e nas instituições.

Ao analisar as teorias sobre reconhecimento social e vínculos como possibilidades de identificação de desproteções e de aspectos que contribuem para convivências protetivas, Torres (2016) traz a temática para um campo programático de atuações que pautam a convivência social como direito. Assim, essa autora nos apresenta um quadro-síntese que norteia a atuação no campo da dimensão da convivência e da proteção social (Tabela 1),

Tabela 1

Definição dos diferentes tipos de vínculos em função das formas de proteção e reconhecimento

Tipos de vínculo	Potência de Proteção/Reconhecimento	Formas de desrespeito
Vínculos afetivos (filiação, eletivo)	AUTOCONFIANÇA “Sou digno de ser amado” Reconhecimento afetivo e por similaridade Forma de proteção (fechada). Solidariedade intergeracional e entre grupos	Maus-tratos e violação Ameaças à integridade física
Vínculos de cidadania	AUTORRESPEITO “Valho tanto quanto os demais” Forma de proteção Jurídica (direitos civis, políticos e sociais) sob o princípio de igualdade	Privação de direitos e exclusão Fere a integridade social
Todos (orgânicos, eletivos, filiação, cidadania)	AUTOESTIMA “Minhas particularidades são admiradas” Forma de proteção (aberta) pelo reconhecimento das diferenças e particularidades de cada sujeito e/ou grupo	Degradação e ofensa Fere a honra e a dignidade

Fonte: Torres (2016, p. 64) Teorias de Paugam (2008) e Honneth (2009)

Esse quadro elaborado por Torres (2016) ajuda-nos a identificar desproteções relacionais, formas de desrespeito, e a atuar frente aos aspectos potentes de proteção e de reconhecimento por meio de espaços que trabalhem com o fortalecimento de vínculos e a ampliação de redes significativas familiares e eletivas, as quais gerem a potência de proteção e de reconhecimento. Além disso, na esfera dos vínculos de cidadania, é relevante que, ao contar com o Estado na forma de acesso a serviços, benefícios e programas, as pessoas se sintam respeitadas e valorizadas nos seus saberes, nas suas necessidades e nas suas formas de existência.

Nesse sentido, no campo da atuação, é importante o mapeamento das redes sociorrelacionais e dos vínculos, verificando dimensões de proteção, traduzidas na lógica de “com quem” o sujeito pode contar para confrontar os riscos, ampliando a dimensão do reconhecimento, ao olhar “para com quem se conta”, mostrando que esse sujeito é importante enquanto pessoa (Guimarães, Paugam & Prates, 2020). Assim, os vínculos seriam construídos por um plural de laços e garantiriam a proteção que seria os “suportes que o indivíduo pode mobilizar, vale dizer, os recursos com os quais ele conta, sejam eles de origem familiar, comunitária, profissional ou advindos da ação governamental” (Guimarães, Paugam & Prates, 2020; Paugam, 2008). Esses autores trazem a diversidade dos tipos de laços e suas transmissões geracionais, marcadas pela cultura e pelos modos de vida, o que vai constituindo modalidades de regulação da vida social. Para uma materialização do trabalho com os vínculos, Guimarães et al. (2020) apresentam um quadro (Tabela 2) com indicadores sistematizados do que caracteriza cada tipo de laço/vínculo quanto às formas de proteção e de reconhecimento que mobilizam.

Tabela 2*Tipos de laços e suas dimensões*

Tipos de laço social	Formas de proteção (Com que/quem se conta na busca de proteção face a riscos?)	Formas de reconhecimento (Para quem se conta/se importa enquanto pessoa? Qual a forma de reconhecimento conferido?)
Laço de filiação (LF)	Contar com a solidariedade intergeracional. Proteção próxima.	Contar para seus pais e filhos. Reconhecimento afetivo.
Laço de participação eletiva (LPE)	Contar com a solidariedade de conhecidos. Proteção próxima. Contar para os seus conhecidos. Reconhecimento afetivo ou por similaridade/semelhantes.	Contar para os seus conhecidos. Reconhecimento afetivo ou por similaridade/semelhantes.
Laço de participação orgânica (LPO)	Emprego estável. Proteção formalizada num contrato.	Contar para os seus colegas/pares. Reconhecimento pelo trabalho e estima social.
Laço de cidadania (LC)	Proteção jurídica (direitos civis, políticos e sociais) sustentada em princípio de igualdade.	Contar para a sociedade. Reconhecimento enquanto indivíduo soberano.

Fonte: Guimarães, Paugam e Prates (2020, p.269)

Guimarães, Paugam e Prates (2020) fizeram um estudo definindo indicadores quantitativos para cada tipo de laço numa proposta comparativa do Brasil com uma pesquisa feita com esses indicadores em 16 países da Europa (Paugam et al., 2020). Nesse estudo, os autores apontam aspectos brasileiros para os quatro tipos de laços, destacando laços de filiação, vínculos familiares intergeracionais, como o mais forte para definirmos o regime de vínculo vigente no país, confirmando que ainda nos centramos no regime familista de proteção. A pesquisa ainda faz a correlação do reflexo de marcas da desigualdade socioeconômica e o do sucateamento das políticas sociais e como isso se reflete nos vínculos. Assim, questões como renda, nível de acesso à proteção social e características regionais, vão refletir na solidariedade intergeracional.

Com o estudo de Guimarães, Paugam e Prates (2020), para além de toda uma análise que dá asas para diversos estudos diante das características brasileiras, é relevante evidenciar

o rico material que nos traz indicadores para o trabalho com o fortalecimento de vínculos e a convivência, bem como a possibilidade de materialidade em trabalhar com essa temática no campo da identificação e das perspectivas programáticas, como já apontou Torres (2016). Ao focalizarmos uma atuação em convivências protetivas, as Tabelas 1 e 2 nos ajudam a identificar vínculos e formas de proteção e de reconhecimento. Dessa maneira, ao identificarmos laços com quem se pode contar e para quem se pode contar, buscamos ampliar espaços de compreensão dessa dinâmica das relações de forma mais concreta, como traz Torres (2016), as quais geram convivências e vínculos novos que possibilitam proteção.

Redes e vínculos significativos – um mapeamento de redes de proteção e desproteção

As temáticas abordadas neste capítulo são foco de estudo de diversos campos do saber e, portanto, sabendo da complexidade, exploramos teorias e perspectivas metodológicas de atuação que nos auxiliarão na construção de ações com foco em espaços de convivências protetivas. Assim, abordamos, por último, uma metodologia com base sistêmica bastante prática, clara e utilizável proposta por Sluzki (1997), a qual faz mapeamento de redes sociais significativas, incluindo o conjunto de vínculos interpessoais do sujeito, em que "a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade" (p.41). De acordo com esse teórico, mapear redes ou vínculos significativos traz uma compreensão dos processos de integração psicossocial (desenvolvimento de identidade, promoção de bem-estar e proteção, consolidação de potenciais de mudança) ou desintegração psicossocial (desproteções, crises identitárias, sentimento de não pertencimento, exclusão, discriminação).

Sluzki (1997) traz o conceito de redes de teorias de bases grupais tal qual como Kurt Lewin (1952), com a teoria de campo, e Moreno (1975/2014), com a das redes sociométricas. Na perspectiva de Moreno, a rede seria o átomo social, ou seja, "cada pessoa se movimenta dentro de um átomo social: conjunto de vínculos próximos que constituem a rede de relação de

um indivíduo" (Bustos, 1979, p. 20). Nesse sentido, Moreno (1975/2014) propõe uma configuração sociométrica das relações interpessoais que o indivíduo estabelece desde o seu nascimento, somada às relações e vínculos estabelecidos ao longo do tempo. Há diversos autores interessados no tema, como Darbas (1993), que define rede social como

(...) um processo de construção permanente tanto individual como coletivo. Nessa perspectiva diríamos, que é um sistema aberto que, através de outros grupos sociais, possibilita a potencialização dos recursos que possuem. Cada membro de uma família, de um grupo ou de uma instituição se enriquece através das múltiplas relações que cada um desenvolve (p. 21).

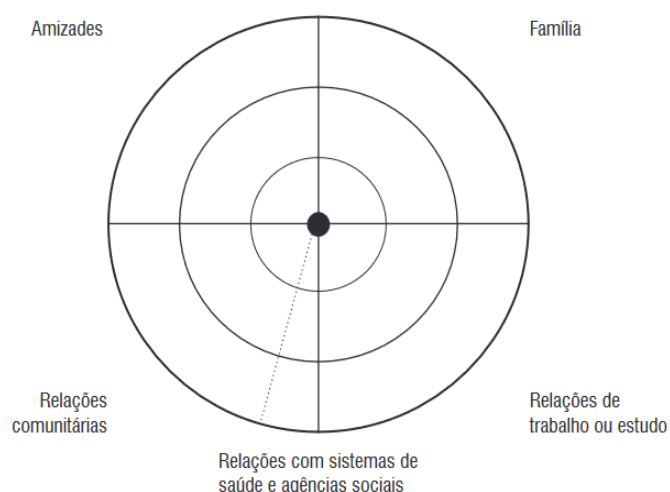
Sluzki (1997) aborda a rede significativa nomeada pelo próprio sujeito como sua rede de vínculos ou relações, ressaltando não se esquecer do sistema de relações macrosociais, mas se voltando de forma prática para mapear redes interpessoais que, segundo ele, vão contribuir para a formação de identidade e de autorreconhecimento, bem como a percepção de “como sou reconhecido pelo outro”. A proposta do mapeamento de rede está de acordo com o que Paugam (2008) propõe na lógica do “com quem eu conto” e “para quem eu conto”. Segundo Sluzki (1997), uma das perguntas que podemos fazer para mapear uma rede seria: “com quem eu posso contar?”

Assim, esse autor propõe o mapeamento da rede por um mapa mínimo, conforme Figura 3, o qual envolveria quatro quadrantes: família, amizade, relações de trabalho/escola e relações comunitárias, incluindo acesso aos serviços. Nessa mesma lógica, poderíamos associar essas dimensões aos vínculos propostos por Paugam (2008): vínculos de filiação/eletivos, vínculos de participação orgânica e vínculos de cidadania. Conforme essa linha de mapeamento, Sluzki (1997) propõe a análise da vinculação a partir de círculos de relações mais próximas/íntimas (círculo interno), relações com menor grau de compromisso (círculo intermediário) e relações de conhecimento/ocasionais (círculo externo). Para a identificação da rede significativa, o

preenchimento do mapa (Figura 1) se dá pela pessoa que está construindo sua rede, a qual aparece no ponto central, pela criação de pontos com os nomes das pessoas/instituições que compõem essa rede e pelas linhas entre dois ou mais pontos que ligam que podem marcar os vínculos estabelecidos (Sluzki, 1997). Esse autor ressalta que isso é um retrato do momento em que essa rede foi criada.

Figura 1

Mapa de rede



(Fonte: Sluzki, 1997)

Além do mapeamento gráfico, Sluzki (1997) propõe a análise da rede por três aspectos: características estruturais, funções dos vínculos e atributos ou propriedades de cada vínculo. A Tabela 3 sintetiza esses aspectos.

Tabela 3

Análise da rede

Tipo de análise das redes	Aspectos	Breve descrição
----------------------------------	-----------------	------------------------

Características estruturais	Tamanho da rede (número de pessoas na rede)	- As redes podem ser grandes, médias ou pequenas. - Redes pequenas podem ser menos efetivas em situações de sobrecargas. - Redes grandes podem cumprir o jargão “o que é de muitos não é de ninguém”. - O tamanho pode ser afetado ao longo do ciclo de vida e em processos de migração.
	Densidade da rede	Conexão entre os membros da rede independente do informante (por exemplo, amigos que são amigos entre si). A densidade traz ainda o nível de influência da rede sobre o indivíduo.
	Composição/distribuição	Localização de cada membro nos quadrantes.
	Dispersão	Distância geográfica entre a pessoa e os membros da rede. Informa sobre a acessibilidade à rede significativa
Funções da rede	Homogeneidade/heterogeneidade	Variáveis como idade, sexo, cultura e nível socioeconômico, ampliando vínculos de troca ou tensões.
	Companhia social	Estar junto, realizar atividades conjuntas.
	Apoio emocional	Poder contar com o apoio emocional, compreensão e empatia.
	Guia cognitivo	Interações para troca de informações e referência do desempenho de papéis.
	Regulação social	Interações que reafirmam responsabilidades; neutralizando possíveis desvios de comportamentos que se afastam da expectativa coletiva; favorecem a resolução de conflitos.
	Ajuda material e de serviços	Oferta de garantias materiais, de serviços e de conhecimentos de especialistas.
	Acesso a novos contatos	Possibilidade de novas conexões com pessoas e redes.
Atributos do vínculo (variáveis interdependentes entre si)	Multidimensionalidade/versatilidade	Número de funções que cada membro da rede desempenha.
	Reciprocidade/simetria-assimetria	Analisa se uma pessoa desempenha funções equivalentes das que recebe de outros.

Intensidade (compromisso)	Grau de intimidade ou compromisso com a relação.
Frequência dos contatos	Correlacionado com a intensidade das relações.
História	História de construção do vínculo, como a relação começou.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Sluzki (1997).

A Tabela 3 nos aponta uma série de aspectos que dizem de uma estabilidade e confiabilidade dos vínculos, conforme aponta Sluzki (1997) e, considerando a complexidade das redes e dessas análises, não deve haver um olhar linear ou simplificador da compreensão da dinâmica das relações. Mais do que um enquadre, ter esses aspectos como ponto analítico deve nos conduzir para a geração de diálogos sobre as relações e a convivência social.

Apesar de a convivência enquanto proteção e segurança afiançada ser pauta da Política de Assistência Social, há uma complexidade de elementos para a garantia de proteção que inclui uma rede de serviços intersetoriais com atuações a partir das demandas mapeadas no território. Essa rede de serviço, embora apresente emaranhados e dificuldades em sua articulação, pode ser potente se vínculos forem fortalecidos a partir de encontros e de espaços de convivência (Coelho & Conceição, 2022). Para o desenvolvimento da criança e do adolescente, são essenciais os suportes de serviços e da comunidade, como a escola, suportes/relações afetivas significativas da rede familiar e eletivas, como os laços de amizade (Barker & Rizzini, 2002). Essas redes, em seus suportes, vão contribuir para a formação da identidade e para o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direito.

O que fica claro aqui é um conjunto de possibilidades para identificação de uma rede, de vínculos de proteção da criança, do adolescente e de seus cuidadores, bem como a construção de propostas de atuação e acompanhamento a partir das narrativas das relações, de suas histórias, das vulnerabilidades, riscos e potencialidades que as conexões nos contam. Assim, destacamos a rede como fundamental nas convivências que protegem, como já dizia o

provérbio africano “é preciso uma aldeia inteira para criar uma criança”, ou seja, é preciso ter com quem contar.

Caminhos para prevenção de desproteções relacionais e para a promoção de convivência protetiva – possibilidades de Intervenção

Segurança de acolhida e escuta qualificada

Como discorrido anteriormente, a construção de vínculos que protegem e reconhecem o outro na sua integralidade perpassa o espaço real de relações ao longo do desenvolvimento e em diversos sistemas – nos laços afetivos filiais ou eletivos (redes familiares, de amizade), nos vínculos de participação (no trabalho ou em outras esferas de proteção formalizada) e de cidadania (no reconhecimento de direitos, na relação de igualdade). Quando nesses vínculos surgem em formas de desrespeito, ocorrem desproteções que fragilizam a convivência. É crucial acolher, reconhecer e ouvir essas vivências, além de pensar em intervenções no contexto familiar e no território de vivência das pessoas (Torres, 2016).

Nessa perspectiva, no âmbito do SUAS, entendemos que essa intervenção está ligada à segurança de convivência ou de convívio e a outras seguranças que atuam na dimensão relacional, como a segurança de acolhida, e autonomia (Torres & Ferreira, 2019). Ao pensar ações de acolhida e convivência geradoras de proteção, oferecemos oportunidades existenciais de forma material e imaterial, calcadas por vínculos de afeto positivos. Essas ações geram vínculo de cidadania, inclusive com o próprio serviço, ao ampliarem “o sentimento de autorrespeito, decorrente da sensação de se sentir tratado em condição de igualdade nos serviços públicos” (Torres & Ferreira, 2019, p. 294).

Em relação à garantia de segurança de acolhida, enquanto oferta pública de espaços e serviços para a realização da proteção social, os profissionais que atuam no SUAS devem ter ações protetivas ao proporcionarem a escuta das relações e dos sofrimentos ocasionados pelas

inseguranças de convívio e demais desproteções sociais. Como vimos no capítulo anterior, nos últimos anos, com a crise sanitária e o agravamento das desigualdades sociais, um dos maiores pontos de proteção para crianças, adolescentes e suas famílias referiu-se ao acesso a serviços cujo objetivo é garantir proteção. Nessa perspectiva, no âmbito das Unidades de proteção básica ou média complexidade do SUAS, as famílias podem ser atendidas em razão de demandas pontuais e/ou acompanhadas participando de atendimentos regulares, com intervenções mediadas, com foco nas demandas levantadas de forma dialógica em conjunto com uma equipe de profissionais.

Ainda no campo da acolhida, é importante criar espaços que oportunizem um diálogo horizontal, entre usuário e serviço, numa escuta que priorize o vínculo, valorize o que o sujeito conta e aquilo que não é dito, mas que denota sofrimentos da vida cotidiana e da falta de direitos. Situações como a falta de capacitação, o estresse de uma fila de espera para um atendimento, a urgência do atendimento objetivo/material, o adoecimento e uma postura enrijecida do profissional vão nublando o campo da escuta interessada, que deveria estimular o outro a falar, a trazer reflexões e a abordar sentimentos e emoções. Conforme apontado por Torres (2016), essa situação afeta a lógica da escuta qualificada, do ouvir com interesse, construindo soluções, oferecendo segurança e valorizando a narrativa do sujeito.

A potência da acolhida e da escuta interessada de profissionais do campo da proteção é fundamental para a prevenção e o enfrentamento de violências, como mostra uma revisão sistemática orientada para prática com foco na percepção de crianças expostas a contextos de violência doméstica sobre a atuação de profissionais da assistência social (Vikander & Källström, 2023). O estudo destaca os seguintes aspectos na atuação profissional, os quais foram valorizados pelas crianças como potentes: acessibilidade, vínculo e confiança no profissional, informações disponíveis sobre serviços e sobre suas situações, sentimento de espaço seguro em grupos e participação em atividades lúdicas, em que o profissional reconhece

as necessidades da criança, sendo amigável e bom ouvinte, bem como aqueles que se interessam por aspectos da vida da criança para além dos contextos de desproteção.

Em uma pesquisa realizada por Booth et al. (2023), cujo foco foi o levantamento de instrumentos para a identificação precoce de violências sofridas por crianças, os resultados apontaram para a necessidade de escutar ativamente crianças, de qualificar profissionais para acolhida e escuta, bem como criar instrumentos sistêmicos adequados para apoiar as crianças na identificação precoce das preocupações de segurança familiar. Em relação à atuação com foco na infância, outros estudos destacam a importância de programas ou grupos voltados ao apoio familiar/parental enquanto políticas de prevenção de contextos de insegurança de convívio (Benedetti et al., 2020; Rakotomalala et al., 2023).

Diante da relevância dessa acolhida e de atuações que promovem espaços de convivências protetivas, é preciso qualificar o trabalho profissional, saber identificar situações de desproteção, desenvolver metodologias e avaliar resultados de atuação (Torres & Ferreira, 2019). Para tanto, são elementos relevantes: a educação permanente e o cuidado com o trabalhador do SUAS. O processo de educação permanente deve ter foco nos resultados que a política deve prover aos cidadãos e na proteção relacional que começa na acolhida e na escuta sobre a convivência, trazendo um olhar para a potência do trabalho profissional (Torres & Ferreira, 2019).

Intervenções com foco na prevenção de insegurança de convívio e na promoção de convivências protetivas no contexto familiar e comunitário

No contexto metodológico de intervenções com foco na prevenção de inseguranças de convívio infantojuvenil, Isaacs et al. (2017), em uma revisão sistemática na qual apresentam 28 artigos, apontaram processos de melhores práticas de desenvolvimento de intervenções familiares de caráter preventivo com foco na promoção do bem-estar de crianças e de

adolescentes. Nessa revisão, os autores levantam alguns pontos relevantes para a construção de intervenções, tais como: o conhecimento do território de vivência das famílias, a flexibilidade metodológica, a qual deve corresponder a necessidade dos participantes; o uso de recursos não tradicionais; o uso de abordagens participativas; e a preocupação com a acessibilidade dos participantes.

Na perspectiva da prevenção de inseguranças de convívio, a revisão de literatura realizada por Heinen et al. (2023), com objetivo de analisar revisões sistemáticas que avaliaram os efeitos de programas parentais na prevenção de maus-tratos infantis, mostrou serem necessárias mais pesquisas referentes a intervenções realizadas em países de baixa e média rendas, além de investimentos em metodologias mais robustas e com avaliações mais consistentes. Outro aspecto relevante se refere aos objetivos dessas intervenções que são, na maioria, centrados em resolução/redução de problemas comportamentais, carecendo de um olhar para a melhoria da convivência, priorizando escuta, empatia e sensibilidades quanto às necessidades relacionais. A falta de participação da figura paterna também foi destaque nas intervenções parentais (Heinen et al., 2023). O estudo é relevante por abordar características das intervenções e, considerando abranger uma busca ampla sobre o contexto nacional e internacional, e por mostrar lacunas nas propostas interventivas ao considerarmos as desigualdades sociais, os marcadores sociais e as diversas formas de desproteções relacionais.

Algumas intervenções podem ser levantadas na literatura com foco no bem-estar de crianças, adolescentes e famílias, as quais trabalham questões relacionais, como, por exemplo: *Triple P-Positive Parenting Program*, com foco em um público de 0 a 16 anos e seus cuidadores (Sanders, 2014; Molnar et al., 2021); e *Strong Communities for Children*, com foco na construção de redes de apoio para as famílias (McDonell et al., 2015; Molnar et al., 2021). Ao olhar para tais programas e suas implementações em nível familiar e comunitário, especialmente em comunidades com maior insegurança de renda, é relevante fazer uma leitura

crítica interseccional da comunidade levando em conta raça, gênero, classe social e o nível de acesso aos serviços, considerando as iniquidades sociais e evitando enquadrar e culpabilizar famílias por situações de desproteção infantil quando se percebe que há faltas macrosociais (Molnar et al., 2021; Nadan et al., 2015). Nesse sentido, as ações com foco no suporte parental precisam ter em vista o acesso às necessidades materiais e subjetivas e o suporte para acesso aos serviços necessários.

No âmbito brasileiro, no campo das intervenções com foco multifamiliar e na prevenção de desproteções infantojuvenis são alguns exemplos: o Programa Famílias e Escola Juntas ou *Family and School Together* (FAST), adaptado culturalmente para crianças na primeira infância e suas famílias (McDonald et al., 1991); o Programa Famílias Fortes (PFF), adaptado culturalmente (Murta et al., 2022), com sete encontros semanais, com foco no público de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e seus pais/cuidadores; e o programa *Adults and Children Together* (ACT) para Educar Crianças em Ambientes Seguros, programa de prevenção universal à violência contra criança (Altafim & Linhares, 2022). Esses três programas, já implementados em algum momento no âmbito do SUAS, trouxeram um trabalho no campo da convivência e aproximação com os serviços. Apesar disso, são programas que, embora adaptados culturalmente, precisam ampliar uma leitura crítica sobre as questões estruturais e sobre os marcadores sociais que envolvem a população atendida.

Além desses programas, o Grupo Multifamiliar (GM), também disseminado em ações da Política de Assistência Social, traz uma estrutura de base para até cinco encontros para todos os membros da família com possibilidades de formulações livres e espontâneas a cada encontro (Costa & Penso, 2015). A pesquisa de Valentin et al. (2023) mostra um exemplo do uso teórico-metodológico do GM no contexto do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) em uma comunidade vulnerada pela pobreza, em que a adaptação dessa metodologia traz uma

análise crítica e uma perspectiva de convivência focada no protagonismo comunitário, na história de vida e nas questões sociorrelacionais.

Não se cogita realizar uma ampla revisão sobre intervenções neste capítulo, considerando haver estudos recentes, como alguns citados acima, os quais fazem revisões de literatura sobre intervenções familiares, parentais, com crianças e adolescentes com foco na na prevenção de contextos desprotetivos. Trata-se de fazer um breve exercício entre aproximações, contribuições e distanciamentos do que compreendemos sobre possibilidades de alcance ou de lacuna para o campo da segurança de convivência com base no que discutimos no capítulo 1 desta tese. Além disso, embora não discorramos aqui sobre esse processo de análise das intervenções apresentadas, isso se faz útil para pensarmos em construções de intervenção com foco na promoção de convivência protetiva e na prevenção de desproteções relacionais, bem como no campo de conhecimento e de métodos de intervenção que ainda precisam ser melhor desenvolvidos.

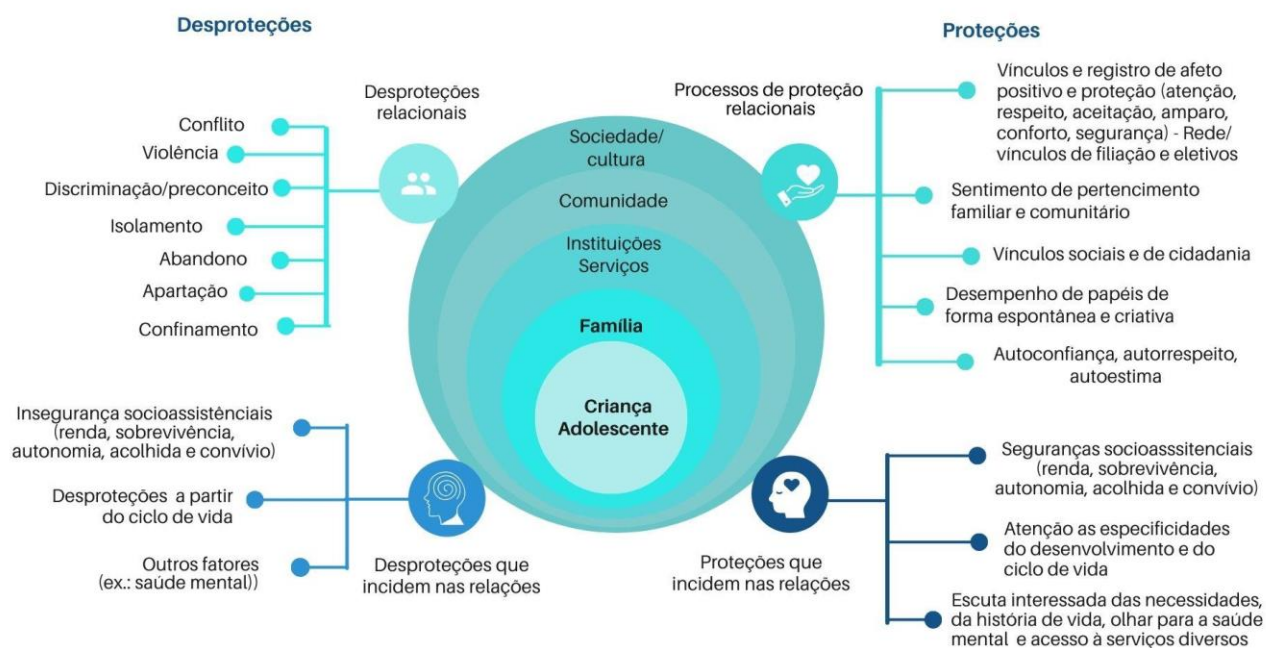
A convivência como método de intervenção é o que preconiza um dos cadernos norteadores de atuação do SUAS visando ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (Brasília, 2017). Nesse sentido, a dimensão programática de uma política de convivência requer metodologias para conhecer os processos que afetam as relações e lidar com as fragilidades dos vínculos que geram sofrimentos (Torres, 2016).

Para tanto, a ação deve ter norte na promoção de oportunidades de convívio que reforcem relações horizontais, restauradoras e protetivas, bem como que possibilitem experiências de autovalorização e realização pessoal e social (Torres, 2016). Ademais, a perspectiva coletiva, pensando ainda a noção de proteção em seu caráter preventivo e, portanto, universal. Em termos de materialização, as ações estão no campo da escuta circular e em um diálogo horizontal. Além disso, as experiências de vivenciar situações de convívio protetivo acontecem na escuta das histórias de vida e nas ressignificações que acontecem a partir do olhar

coletivo (Jacobina & Coelho, 2022). Outras experiências são relevantes quando exercitam escolhas e tomadas de decisão que geram produções coletivas e oportunizam o reconhecimento das emoções e sentimentos (Torres, 2016).

Congruências teórico-metodológicas para intervenções protetivas – algumas considerações

Considerando a complexidade dos processos que abordamos quando discorremos sobre desproteções relacionais e promoção de convivências protetivas, buscamos neste capítulo, algumas congruências em teóricos de diferentes áreas, os quais se debruçam no campo de compreensão da dinâmica das relações e que, mais do que isso, concebem o ser humano como ser relacional. Assim, trouxemos o vínculo, a rede, o reconhecimento e o afeto como elementos importantes na segurança de convívio. Além disso, levantamos um quadro de processos que podem auxiliar na compreensão de situações de desproteção e/ou proteção relacional, contribuindo ainda para a possibilidade de criar intervenções. Assim, a Figura 2 traz alguns pontos discutidos na primeira parte desta tese, visando visualizarmos processos a serem considerados em atuações com foco na convivência como segurança. Ressalta-se o foco em uma pluralidade de situações que extrapolam a figura apresentada, a qual pode ampliar proteções e desproteções que se manifestam em um tempo cronológico e histórico-social. Mesmo assim, avaliamos relevante apresentar uma síntese com elementos que possam contribuir com a compreensão dos processos sociorrelacionais.

Figura 2*Desproteção e Proteções nos Processos Sociorrelacionais*

A convivência está no sistema de proteção social e, por ser um direito, torna-se necessário pensar atuações diversas quanto a aspectos que apresentamos aqui para o alcance de vínculos familiares e comunitários fortalecidos, bem como o reconhecimento do sujeito na busca de convivências que protegem e são protegidas (Torres, 2016). Para o estudo e a criação de práticas com foco na temática apresentada neste capítulo, é relevante conhecer os territórios, o contexto, as situações políticas, econômicas e sociais que incidem nas relações. É ainda relevante trazer um olhar daquilo que nos afeta e que afeta o outro porque é isso, também, que nos humaniza, colocando-nos cientes de que estamos em um mundo que é coletivo e construído por relações. Portanto, ouvir e pesquisar o aqui e agora, as emoções, as vulnerabilidades, os riscos e as potencialidades que acontecem enquanto pesquisamos são um caminho essencial para a ação.

PARTE II – A PESQUISA DE CAMPO

Capítulo 4

Método Geral

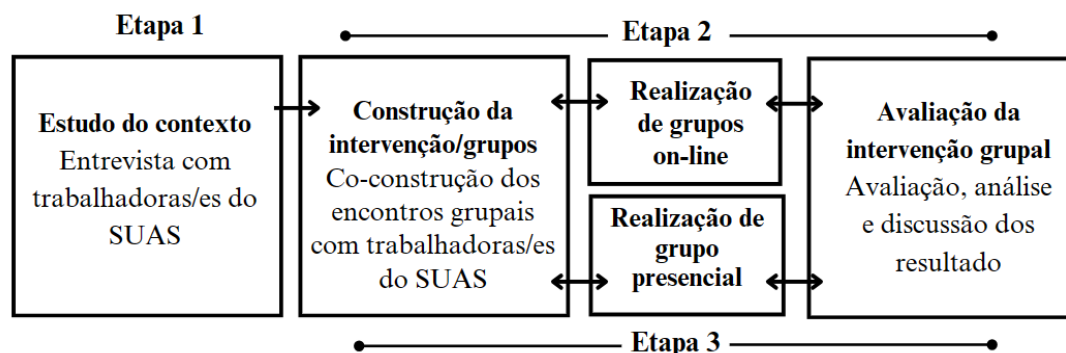
Esta é uma pesquisa participativa de abordagem qualitativa que prioriza o comprometimento com as demandas sociais, visando gerar conhecimento e promover a construção de ações interventivas. Essa abordagem busca estudar o contexto, identificando problemas e propondo soluções por meio de processos de emancipação, protagonismo e reflexões construídas nas relações intersubjetivas dos participantes, incluindo o pesquisador, cujo envolvimento pessoal e coletivo é essencial nesse processo (Costa & Lordello, 2021). Assim, como estratégia geral da pesquisa, trouxemos para o campo os princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 1985) e da pesquisa participante (Brandão & Borges, 2007), adotando a articulação de métodos e técnicas da pesquisa social considerando as construções coletivas e a realidade da vida cotidiana das/os participantes.

A pesquisa participativa carrega um componente político cujo foco é a investigação e, simultaneamente, a intervenção na realidade social (Demo, 2000). Considerando a perspectiva epistemológica que ancora esta pesquisa e seu paradigma complexo, as etapas que a compõem são capazes de produzir conhecimento e de gerar mudanças no pesquisador e nos participantes a partir da relação que acontece ao longo da ação. Nesse sentido, atendemos a princípios da Teoria da Complexidade (Morin, 2003, 2015): 1) princípio sistêmico ou organizacional, que liga o conhecimento entre as partes e o todo, pelo qual as etapas da pesquisa carregam uma intencionalidade para construir espaços de convivência protetiva e reconhecer como isso afeta cada parte envolvida, sendo possível emergirem mudanças e potencialidades criativas a partir da auto-organização dos sistemas; 2) princípio dialógico, que visa estabelecer a articulação entre diferentes lógicas, entre indivíduo e grupo, indivíduo e sociedade, pensando na construção coletiva a partir do diálogo entre as convergências e os paradoxos; 3) princípio da inseparabilidade, que considera a subjetividade e o olhar do observador, bem como a

complexidade do fenômeno e a impossibilidade de respostas a partir de uma só teoria, considerando diversos saberes; 3) princípio da reintrodução do conhecimento, que considera o contexto sócio-histórico, ou seja, “como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (Morin, 2003, p. 25).

Nessa lógica, o conhecimento vai sendo produzido mediante as interações sociais, pois o caminho metodológico desta pesquisa (Figura 1) aconteceu por meio de etapas no campo, a partir das interações, com o objetivo principal de que criarmos uma intervenção grupal com o foco na prevenção de desproteções relacionais e promoção de convivências protetivas na vida de crianças, adolescentes, famílias e comunidade onde vivem. Dessa forma, para atender esse objetivo, realizamos: 1- um diálogo com trabalhadoras/es do SUAS sobre suas percepções e atuações em relação ao tema segurança de convívio; 2 - a cocriação de grupos *online* e presencial com trabalhadoras/es a partir de uma avaliação de necessidades e ao longo da intervenção com a construção dos encontros; 3- a realização de grupos *online* considerando o contexto pandêmico e posteriormente do grupo presencial visando a maior interação de crianças e adolescentes com suas famílias; 4- Avaliação de todo o processo considerando uma troca com todas/os as/os participantes sobre os caminhos percorridos na pesquisa de campo.

Figura 1
Caminho Metodológico da Pesquisa de Campo



Considerando que a pesquisa de campo se dividiu em três etapas, apresentamos neste capítulo uma visão geral do método, do contexto, dos participantes, dos instrumentos e dos

procedimentos, mas para que haja maior clareza, detalharemos nos capítulos de resultado as especificidades metodológicas para cada momento dessas etapas.

Contexto geral da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), incluindo três Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) de três Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal e um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) que referencia as RAs dos CRAS que participaram da pesquisa.

Os CRAS são unidades da proteção básica que atuam com famílias e indivíduos visando à oferta de serviços, benefícios e programas, tendo como foco o convívio sociofamiliar e comunitário e principal oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF (Brasil, 2004). Além disso, vinculado à proteção básica, outro serviço que se destaca com foco no trabalho para a segurança de convívio é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, ofertado para todas as fases do ciclo de vida. Na proteção social de média complexidade, o CREAS tem como principal oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) com ações voltadas para “famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou, psíquicos, abuso sexual, situação de rua, situação de trabalho infantil” (Brasil, 2004 p. 37), entre outras circunstâncias de violência e violação de direitos.

Diante dessas duas proteções, o CRAS é reconhecido como a porta de entrada da família para a Política de Assistência Social. Caso sejam identificadas situações de violação de direitos e/ou violências vivenciadas pelas pessoas atendidas pelo CRAS, essas pessoas podem ser encaminhadas para atendimento/acompanhamento pelo CREAS. Assim, existe uma dinâmica de referência e contrarreferência: quando o CREAS encaminha novamente a família para o CRAS, ocorre a contrarreferência. Dessa forma, há uma articulação entre as duas proteções para garantir o atendimento integral do usuário. Embora pareça ser um fluxo linear de

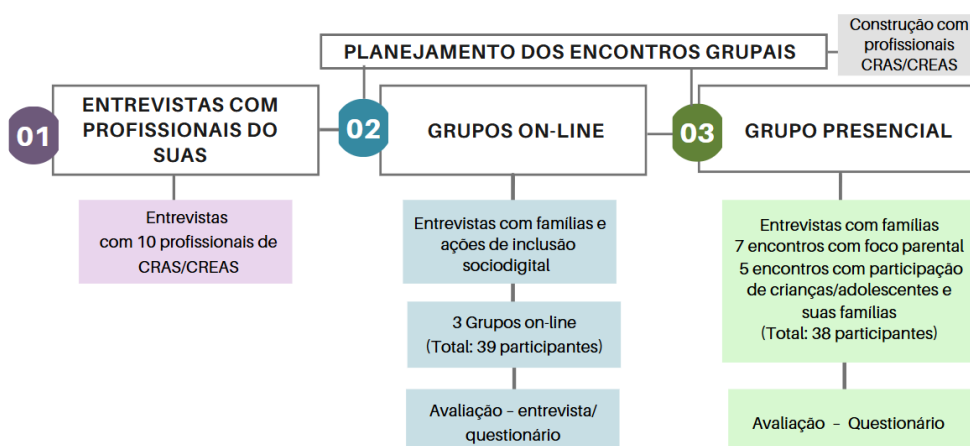
encaminhamentos, na prática, esse processo se torna complexo porque não há uma linha rígida e clara entre prevenção, proteção e identificação de desproteções relacionais. Assim, existe um grande desafio para ocorrerem articulações entre esses serviços, exigindo um processo dialético em constante formação (Batista & Couto, 2015). Tais desafios de referência e contrarreferência entre os serviços nos chamam a atenção para a necessidade de maiores estudos sobre a capacidade de gestão, integração e articulação entre as duas principais Unidades que executam os serviços de proteção básica e especial no SUAS.

Portanto, diante desse desafio entre prevenir e enfrentar inseguranças de convívio, a pesquisa de campo teve como lócus esse contexto, destacando a atuação do CRAS e do CREAS no âmbito da segurança de convívio e visando analisar as dificuldades e as possibilidades para um trabalho com o tema nessas unidades do SUAS. Assim, pretendeu-se construir conjuntamente o processo desenvolvido nesta pesquisa, fortalecendo a noção de referência e contrarreferência entre essas Unidades, transcendendo o pensamento linear que se limita apenas ao encaminhamento de situações. Em outras palavras, é essencial haver um trabalho que considere ações sistemáticas, articuladas de forma conjunta e que busquem a integralidade das demandas sociais de famílias e indivíduos, pois é imprescindível compreender que as equipes dessas proteções são partes de um sistema orgânico e inter-relacionado.

A pesquisa de campo foi realizada entre fevereiro de 2021 e novembro de 2023, envolvendo, nesse período, um contexto pandêmico e pós-pandêmico que atravessou toda a pesquisa, como ela foi desenhada e se conectou com esse período.

Procedimentos, participantes e instrumentos

Seguindo as etapas da pesquisa de campo, conforme a Figura 2, descrevemos brevemente procedimentos, participantes e instrumentos:

Figura 2*Procedimentos e Participantes da Pesquisa de Campo*

Etapa 1 – Entrevistas individuais com profissionais do SUAS: participaram 10 trabalhadoras do SUAS (Especialistas em Assistência Social) atuantes há pelo menos oito anos em Unidades de CRAS ou CREAS, as quais participaram de entrevistas para a compreensão do contexto e possibilidades de intervenções no campo da segurança de convívio no SUAS. As entrevistas semiestruturadas tiveram como norte perguntas disparadoras para a compreensão do contexto de atuação no campo da insegurança de convívio e de perguntas para levantar aspectos importantes para o desenvolvimento de intervenções grupais, com base no modelo RE-AIM que tem sido utilizado no campo da ciência da implementação para planejar e avaliar intervenções (Glasgow et al., 1999). O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A).

Etapa 2 – Grupos online: ao todo, 39 famílias atendidas/acompanhadas pelo CRAS ou pelo CREAS, participaram da intervenção grupal *online*, a qual contou com oito encontros semanais com duração média de 1h30min. Foram realizados três grupos: no primeiro participaram 12 mulheres; no segundo, 12 mulheres; e no terceiro, 15 pessoas, sendo 13 mulheres e 2 homens. A condução do primeiro e do terceiro grupo foi realizada por

profissionais do CRAS e do CREAS, enquanto o segundo grupo foi conduzido por profissionais apenas do CREAS. Considerando a centralidade da pesquisa na convivência e na proteção de crianças e adolescentes, foram convidadas/os para participar dos encontros *online* responsáveis familiares – mães, pais/avós. Antes da realização de cada grupo *online*, fizemos uma acolhida e uma entrevista individual breve com as famílias participantes no sentido de identificar dados sociodemográficos, compreender as principais demandas e identificar a percepção das famílias quanto à qualidade das relações. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B). As famílias foram selecionadas pelos profissionais do CRAS e do CREAS, cujo critério foi haver crianças/adolescentes (faixa etária de 0 a 18 anos) na composição familiar. Os grupos aconteceram em momentos diferentes da pandemia: o primeiro entre abril e julho de 2021, com 12 participantes; o segundo entre setembro e novembro de 2021, com 12 participantes; e o terceiro entre junho e agosto de 2022, com 15 participantes.

Processo de inclusão digital: Antes do início de cada grupo *online*, realizamos um processo de inclusão digital (Coelho & Conceição, 2021), em que passamos a nos comunicar por telefone e por aplicativo de mensagens *Whatsapp* com cada participante, enviando informações e instruções sobre a participação e o manejo da plataforma de videoconferência usada nos grupos *online* – Google Meet. Realizamos, ainda, com algumas participantes, um primeiro encontro *online* de forma particularizada para instruções quanto ao acesso à plataforma digital.

Etapa 3 – Grupo presencial composto por 14 famílias, sendo 38 pessoas (14 mães/avós, 17 crianças e 7 adolescentes). Nessa etapa, realizamos um grupo presencial, com acolhida por meio de entrevistas breves individuais com as famílias participantes utilizando o mesmo instrumento usado nos grupos *online* com algumas adaptações (Apêndice B). O grupo aconteceu entre os meses de agosto e novembro de 2023. Realizamos sete encontros com as

mães/avós e cinco encontros com as crianças, adolescentes e mães/avós. Os encontros eram semanais com cerca de 2h de duração.

Construção e planejamento dos encontros grupais online e presencial: essa foi uma etapa transversal que aconteceu ao longo da pesquisa de campo. Isso ocorreu sobretudo como resultado de uma construção coletiva devido à contribuição dos aspectos levantados nas entrevistas com profissionais e em um processo de coprodução com os profissionais que participaram da realização/implementação de cada grupo, além do protagonismo de participantes com temas que emergiram a cada encontro. Assim, a construção aconteceu concomitantemente aos encontros grupais nos anos de 2021, 2022 e 2023. Nesse sentido, apresentaremos o processo de desenvolvimento desta etapa no bloco de resultados, considerando que este é um processo transversal que culmina em um método-resultado dessa pesquisa de campo.

Avaliação dos grupos: para uma avaliação final dos grupos, realizamos entrevistas breves individuais com 20 participantes dos dois primeiros grupos *online* realizados em 2021; realizamos envio de um questionário *online* com perguntas abertas para o terceiro grupo *online* e para o grupo presencial. Recebemos respostas de nove pessoas do grupo *online* e, do grupo presencial, 10 pessoas responderam. Tanto as entrevistas como o questionário contaram com perguntas direcionadas aos efeitos e processo da participação grupal (Apêndice C). Além disso, realizamos avaliações com a equipe de facilitadores aos finais de cada encontro com registro em diário de campo.

Registro das etapas: as entrevistas e os encontros grupais foram gravados e transcritos. Além disso, ao longo de todo o processo, utilizamos um diário de campo, considerando que a produção do conhecimento se dá na interação do pesquisador com as/os participantes, e, portanto, é possível registrar nuances que podem ser captadas pela subjetividade, pelo afeto e pela modulação da experiência de si e do mundo (Kroef et al., 2020)

Análise de dados

Após as entrevistas e a transcrição dos dados gerados nos grupos, utilizamos os *softwares* de análise qualitativa WebQDA como auxílio para a realização da análise temática (Costa & Amado, 2018) das entrevistas (Etapa 1) e MaxQDA (2023) para a análise dos dados das Etapas 2 e 3 (grupos e entrevistas de acolhida e finais). Esses *softwares* organizam os dados possibilitando codificações de indicadores significativos, gerados por informações coletadas nas entrevistas, as quais são organizadas pelo pesquisador em temas e subtemas.

Para a análise dos dados de cada etapa, foram feitas análises temáticas reflexivas (Braun & Clarke, 2006, 2013; Guest et al., 2012; Riessman, 2008) visando identificar, organizar e interpretar padrões de significados nos dados qualitativos. A análise temática é caracterizada por uma codificação fluída e flexível, em que os códigos podem evoluir e se modificar ao longo do processo. A análise objetiva a profundidade do envolvimento interpretativo (Conceição, 2021) em etapas recursivas que consistem na familiarização com os dados, na produção de códigos, na construção e na revisão de temas. Um dos principais pontos da análise temática é a busca por padrões nos dados, a análise e o relatório final, realizado por meio dos temas criados ao longo da análise completa de forma dinâmica. Um tema “captura algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa e representa algum nível de resposta padronizada ou significado no conjunto de dados” (Braun & Clarke, 2006, pág. 82).

A Tabela 1 mostra as fases para a realização da análise temática, as quais foram seguidas para a análise das entrevistas e a apresentação dos resultados da pesquisa.

Tabela 1
Fases da Análise Temática

Fase	Descrição do processo
1) Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco de dados; anotar ideias iniciais durante o processo.

2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados na sua totalidade; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; realizar a última análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e literatura; fazer o relato científico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006, p. 87).

Aspectos Éticos

Após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília sob o CAAE nº 32615220.9.0000.5540 (Anexo A), a participação foi confirmada mediante ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndice D, E e F) e do termo de uso de imagem e som. Ressalta-se, ainda, que todos os participantes descritos na pesquisa são identificados por nomes fictícios a fim de proteger suas identidades e manter o sigilo das informações. Considerando a situação de pandemia relativa à COVID-19, as entrevistas e os encontros grupais, especialmente no ano de 2021, foram realizadas remotamente (*online*/por Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs), com o uso do aplicativo *Google Meet*, seguindo a lógica de preceitos éticos e sigilo, levantados nas Resoluções nºs 010/05 e 004/20 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), as quais tratam sobre atendimento remoto e em situação de pandemia.

Sobre o método, o campo e o caminho para os resultados – uma análise reflexiva

O caminho apresentado aqui para a pesquisa de campo envolveu construções, mudanças e decisões que não se reduzem a um espaço-tempo nem à aplicação de instrumentos ou

métodos, como entrevistas ou encontros (Kroef et al., 2020). Considerando a crise pandêmica, social e política que vivemos nos últimos anos, fui conduzida a posicionamentos ético-políticos para pesquisar em meio às adversidades dessa situação, pois havia um compromisso em pensar no campo-tema, nas suas limitações e nas possibilidades desse contexto. Isso contribuiu para a construção de novas problematizações, como a questão da exclusão sociodigital e o olhar para as diferentes formas de oferta não só de serviço, mas de pesquisa-ação no campo social adverso.

Nesse sentido, iniciei a construção desta pesquisa antes da pandemia, tendo submetido o projeto para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) uma semana antes da declaração de grandes restrições e de distanciamentos sociais. Isso afetou o desenvolvimento desta pesquisa de diversas formas e gerou novas problematizações. Assim, em uma atenção ao cotidiano e olhando o campo como um território existencial (Alvarez & Passos, 2012), adicionei à pesquisa a intervenção no formato remoto/*online* e, após o forte momento de distanciamento social, reforcei junto ao CEP a realização da pesquisa de campo no formato presencial que era o foco inicial do projeto visando a participação de crianças e adolescentes com suas famílias. Como apontam Kroef et al. (2020), os afetos movimentam escolhas teórico-metodológicas, modulam o sentido do pesquisar e, por isso, caminhos híbridos, do *online* ao presencial, foram trilhados, possibilitando estudos nesse entremeio do processo de inclusão sociodigital e de como a convivência aconteceu e acontece no contexto pandêmico e em outras crises que vivemos cotidianamente.

Assim, os resultados que serão apresentados nos próximos capítulos estão de alguma forma separados por etapas e, em seus entremeios, trazemos alguns processos, mas, em todo o tempo, eles se entrelaçam e nos conduzem às próximas construções da pesquisa de campo. Espera-se que, ao final disso, cheguemos a pontos que nos sejam relevantes com reflexões sobre os objetivos que traçamos na perspectiva de criar espaços de convivência protetiva.

Por fim, entendemos que “a pesquisa que propõe a discussão dos afetos como um de seus níveis de análise traz para o centro do debate as implicações éticas e políticas que o processo de pesquisar comporta, complexificando seus resultados” (Kroef et al., 2020, p.470). Diante disso, para a busca de uma análise crítica, realizei um processo de reflexividade (Olmos-Vega et al., 2023), ou seja, fiz uma autorreflexão que conscientemente traz minhas percepções, sentimentos e trajetórias que me influenciam nos processos de análise dos dados coletados. Enfim, tal relato de reflexividade é fornecido no Apêndice G.

Capítulo 5

Desproteções relacionais – percepções e atuações de profissionais do SUAS com foco em convivências protetivas ²

Este capítulo aborda a atuação de profissionais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) diante das questões ligadas às desproteções na convivência familiar e comunitária de crianças, adolescentes e suas famílias. A análise engloba alguns aspectos que podem dificultar e/ou potencializar a atuação de profissionais para o enfrentamento de contextos de fragilidades relacionais e situações de violência, bem como para a criação de ações que sejam preventivas no âmbito da insegurança de convívio, as quais visem à promoção de convivências protetivas. Além disso, levantamos alguns desafios para a atuação nessa temática, os quais foram enfrentados nos últimos anos diante do contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19.

Para tanto, o objetivo desta primeira etapa da pesquisa de campo foi analisar como profissionais do SUAS percebem a atuação com foco na convivência protetiva e na prevenção de desproteções relacionais e de contextos de violência que envolvem crianças, adolescentes e suas famílias. Dessa forma, o campo se abre para uma escuta do profissional que está à frente dos serviços ofertados. Portanto, este primeiro capítulo de resultados está estruturado da seguinte forma: 1 - especificação do método, apresentando o contexto do estudo, a amostra de participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta de dados e a técnica de análise dos dados; 2 - resultados e discussões realizadas a partir da análise temática dos dados que dialogam com a literatura apresentada na primeira parte desta tese; 2 - breves considerações com reflexões sobre a realização de ações no campo da segurança de convívio.

² Capítulo publicado na revista BOCA: Coelho, A. C. F.; Brito, D. S. de.; Conceição, M. I. G. (2024). Desproteções relacionais – percepções e atuações de profissionais do SUAS com foco em convivências protetivas. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 499–528. DOI: 10.5281/zenodo.10595259

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa-exploratória cujo escopo são as percepções e as vivências dos participantes, bem como os sentidos construídos a partir das inter-relações. Assim, por meio das narrativas de profissionais do SUAS, buscamos construir, mediante a interação com as participantes, significados sobre a atuação no campo das ações com foco na convivência e na prevenção a situações de desproteções relacionais. Portanto, trata-se de um estudo exploratório enquanto nos dedicamos a compreender a realidade social envolvendo os as participantes e as reflexões geradas a partir de suas narrativas, além de contemplarmos os dados com um olhar sistêmico diante da complexidade que eles se apresentam (Lösch et al., 2023).

Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS): em seis Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e quatro Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), ambos localizados em Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal (DF). Participaram da pesquisa 10 profissionais de nível superior, Especialistas em Assistência Social (EAS), servidoras públicas concursadas, com tempo de atuação entre 8 e 26 anos em unidades do SUAS. Considerando que os equipamentos do SUAS priorizam a diversidade de formação para uma atuação plural, entrevistamos profissionais de diferentes formações. A Tabela 1 apresenta algumas características das participantes.

Tabela 1

Caracterização das Participantes da Amostra de Profissionais

Nome*	Cor**	Cargo de atuação	Tempo de atuação	Unidade de atuação atual
Márcia	Parda	Assistente social	13 anos	CREAS
Gabriela	Parda	Pedagoga	8 anos	CRAS

Bianca	Branca	Assistente social	26 anos	CRAS
Aurora	Parda	Assistente social	13 anos	CRAS
Emília	Preta	Psicóloga	12 anos	CRAS
Franci	Parda	Profissional do direito	12 anos	CREAS
Ray	Branca	Assistente social	13 anos	CRAS
Dirce	Branca	Psicóloga	11 anos	CRAS
Amélia	Branca	Psicóloga	12 anos	CREAS
Darlete	Preta	Psicóloga	11 anos	CREAS

*nomes fictícios

**conforme autoidentificação das participantes

Procedimentos de coleta de dados e instrumentos

Na coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas possibilitando um espaço mais amplo de expressão livre e de produção de novas narrativas pelos participantes (Oliveira et al., 2023). As entrevistas tiveram como norte perguntas disparadoras para a compreensão do contexto de atuação com foco nas relações protetivas, com um roteiro abordando os seguintes aspectos (Apêndice A): 1) principais estratégias para o diálogo sobre os processos sociorrelacionais de crianças, adolescentes e suas famílias; 2) percepção da atuação das profissionais quanto ao seu trabalho com foco nas inseguranças de convívio; e 3) criação de intervenções e espaços que possam gerar convivências protetivas pensando ainda em processos importantes para a construção de intervenções.

As entrevistas ocorreram de forma *online* por aplicativo de videoconferência *Zoom*. A pesquisa de campo iniciou-se em fevereiro de 2021, momento em que ainda estávamos enfrentando distanciamento social e reflexos do contexto da crise sanitária. Para a seleção de participantes, o principal critério foi que tivessem pelo menos cinco anos de experiência no trabalho social com famílias atendidas pelo SUAS. A seleção aconteceu a partir do método

bola de neve, forma de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência e busca pelas redes sociais de participantes que fornecem contatos potenciais (Vinuto, 2014). A quantidade de entrevistas foi delimitada com base na complementaridade das informações considerando que “uma entrevista com alguém de um grupo é, ao mesmo tempo, um depoimento pessoal e coletivo” (Minayo, 2017, p.4). Essas profissionais foram informadas sobre os objetivos da pesquisa confirmando a participação mediante a concordância de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D).

Análise de dados

A análise foi realizada a partir da transcrição das entrevistas com apoio do *software* de análise qualitativa WebQDA (Costa & Amado, 2018). Esse *software* organiza os dados possibilitando codificações de indicadores significativos, gerados por informações coletadas nas entrevistas, as quais são organizadas pelo pesquisador em temas e subtemas. Para isso, como especificado no capítulo 4, usamos a análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2006; Guest et al., 2012) visando identificar, organizar e interpretar padrões de significados nos dados qualitativos. Para analisar os dados, realizamos, ainda, um processo de reflexividade (Olmos-Vega et al., 2023) conforme Apêndice G.

Resultados e discussão

Os resultados a seguir são fruto da análise temática e do diálogo com a revisão de literatura apresentada na primeira parte desta tese. A Tabela 2 evidencia duas grandes categorias abarcando temas e subtemas gerados com o conteúdo significativo no conjunto de dados das entrevistas. Além dos resultados e da análise de cada tema, apresentamos, por fim, uma síntese dos principais aspectos para o trabalho com foco em convivências protetivas.

Tabela 2*Categoria, Temas e Subtemas Gerados pela Análise Temática Reflexiva*

Categoria	Temas e subtemas
Processos que potencializam ações com foco na convivência protetiva e na prevenção de desproteções relacionais	Tema 1: Acolhida e vínculo para o diálogo sobre segurança de convívio 1.1 Vínculo com o serviço 1.2 Segurança de acolhida 1.3 Acolhida de crianças e adolescentes 1.4 Espaço para novas narrativas
	Tema 2: O trabalho grupal ampliando espaços de convivência protetiva 2.1 Intervenções grupais como facilitadoras de ações de segurança de convívio e de fortalecimento de vínculo 2.2 O Serviço de convivência
	Tema 3: Recursos institucionais para ações de proteção e de prevenção a desproteções relacionais 3.1 Mapeamento e articulação com a rede 3.2 Instrumentais, planos de acompanhamento, normativos
	Tema 4: Reconhecimento da atuação profissional com foco na convivência protetiva 4.1 Olhar crítico para as desproteções relacionais/insegurança de convívio 4.2 Reconhecimento da atuação com foco nas proteções relacionais
Processos que podem dificultar as ações relacionadas à segurança de convívio e à prevenção de desproteções relacionais	Tema 5: Ampliação de desproteções sociais na pandemia pela COVID-19 5.1 Ampliação de desproteções relacionais 5.2 Distanciamento social e dificuldades de atendimento 5.3 Exclusão sociodigital
	Tema 6: Falta de condições e formação para atuação profissional com foco na segurança de convívio 6.1 “Não temos tempo para escutar”: falta de tempo e de condições nos serviços 6.2 Falta de Qualificação 6.3 Barreiras para o trabalho coletivo enquanto espaço de convivência protetiva
	Tema 7: “Se a família não trouxer, eu não pergunto”: não abordagem da temática sobre as relações 7.1 Falta de abordagem do tema segurança de convívio 7.2 Crenças limitantes

Processos que potencializam ações com foco na convivência protetiva e na prevenção de desproteções relacionais

Esta categoria abarca quatro temas enfatizados pelas profissionais do SUAS como processos que podem potencializar a identificação de desproteções relacionais e fortalecer ações com foco na garantia de espaços de convivências protetivas e no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

Tema 1: Acolhida e vínculo para o diálogo sobre segurança de convívio

Este tema aborda os relatos das profissionais do SUAS quanto à importância da segurança de acolhida e do vínculo. O subtema *Vínculo com o serviço (1.1)* destaca o processo de confiança e vínculo ampliando diálogos sobre convivências e desproteções relacionais vividas por famílias/indivíduos atendidos pelo SUAS:

Então, quando você consegue vincular com essa família, ela tem uma confiança para te levar algumas situações que antes ela não levaria, inclusive situação de violência porque, por exemplo, quando a gente acompanha, há situações que só aparecem lá na frente quando tem mais contato e vínculo porque também não perguntamos sobre a convivência ou porque ainda não tem confiança; por exemplo, numa situação de violência ou negligência contra criança, as pessoas não falam naturalmente. (Aurora, assistente social do CRAS).

O vínculo e a confiança na relação com profissionais podem ampliar escutas quanto às fragilidades enfrentadas no âmbito da convivência (Vikander & Källström, 2023; Torres & Ferreira, 2019). Isso fortalece os laços com o próprio serviço, possibilitando que as pessoas atendidas identifiquem espaços de escuta e de busca quando precisam: “...quando a gente vincula, parece que a pessoa começa a procurar a gente também, né? E traz a realidade da família junto.” (Darlet, psicóloga do CREAS).

Assim, nota-se o reconhecimento do outro, que traz seu sofrimento sem medo de uma culpabilização, ampliando vínculos de cidadania, produzindo sentimento de autorreconhecimento e autorrespeito (Torres & Ferreira, 2019; Honneth, 2009):

(...) a pessoa fala e se escuta. Se ela percebe que tem alguém escutando ela, ela (a pessoa) se sente amparada nesse sentido de poder confiar inclusive para trazer coisas que talvez não sejam socialmente aceitas. Faz diferença quando você consegue esse vínculo, a pessoa se sente respeitada (Franci, especialista em direito, CREAS).

Esse vínculo é proporcionado, ainda, como observamos no subtema *Segurança de acolhida (1.2)*, a partir da postura do profissional e da escuta acolhedora. Sobretudo, é possível verificar se os serviços estão sendo ofertados de forma humanizada, isentos de julgamento, ampliando o olhar para a realidade social trazida pelo próprio sujeito (Torres & Ferreira, 2019). Assim, há um reconhecimento dessa postura como um aspecto que favorece o conhecimento da história de vida e das demandas relacionais:

A partir da postura, vai ter um impacto muito grande para o usuário/para família que está com uma criança, adolescente ou idoso (...) ele vai poder falar sobre si e sua convivência a depender dessa postura mais acolhedora de compreensão (Darlet, psicóloga do CREAS).

A acolhida amplia a percepção das famílias para o campo da oferta, ou seja, a família vai ao serviço com algumas demandas, mas, ao longo do atendimento, percebe que aquele espaço pode ser de proteção, de ampliação de rede e de busca por estratégias para enfrentar situações difíceis, marcando uma escuta que extrapola a demanda inicial:

Acho que essa postura que você tem de abrir para conversar é maior do que pegar a demanda e tentar ver logo o que você vai fazer. Parece que as pessoas se sentem mais protegidas. Essa acolhida e relação de proteção podem reverberar um pouco na casa delas, um pouco na vida delas. Né? (Franci, especialista em direito, CREAS).

O diálogo, na minha postura profissional, dá abertura para as pessoas falarem das suas relações (...). Isso traz um campo de segurança de que não vou condenar a família (Franci, especialista em direito, CREAS).

Outro ponto sobre acolhida e vínculo trazido pelas profissionais se refere ao subtema *Acolhida e escuta da criança e do adolescente (1.3)*, como aponta Márcia, assistente social do CREAS: “...é importante ouvir; às vezes, o próprio adolescente que traz dificuldades de relacionamento, né?, de dentro de casa, com os pais ou irmãos”. Essa escuta da criança pela rede de proteção, respeitando sua identidade e criando um espaço seguro, é importante para a identificação de situações de insegurança de convívio (Coelho & Conceição, 2022; Vikander & Källström, 2023). Todavia, embora reconheçam a importância de atender não apenas o responsável familiar, poucas profissionais trouxeram sobre o atendimento de crianças e adolescentes:

Eu vejo assim em um atendimento presencial: geralmente a mãe leva o filho. Né? Então a gente acaba tendo essa observação naquele atendimento ou atendendo a criança. Como é o convívio deles da relação de mãe e filha ali, precisamos atender mais (Aurora, assistente social do CRAS).

Você me fez refletir. Eu atendo as crianças. Mas bem menos do que eu acho que deveria. Agora, na pandemia, ficou mais difícil. Mas precisamos atender e ouvir as crianças (Franci, especialista em direito, CREAS).

A acolhida pode proporcionar *espaços para novas narrativas (1.4)*, ampliando a oferta de serviços. O interesse pela fala do sujeito fortalece os vínculos e o rol de perguntas feitas pelas profissionais que se interessam pelo cotidiano das pessoas, suas demandas e histórias de vida:

Eu fico me perguntando o quanto que a gente também tem abertura para fazer perguntas. Nós precisamos de perguntas geradoras para a gente saber mais das relações da pessoa

na proteção básica... a gente tem que se colocar numa postura de dizer “Pode trazer outras demandas que você precisar, porque eu tô aqui mais para te ajudar do que para responder”. (Darlete, psicóloga CREAS).

A gente tem que fazer escuta primeiro do que o sujeito traz, não é? A demanda é dele, não é nossa. Mas eu acho que, às vezes, talvez uma pergunta faz com que a pessoa se sinta à vontade. Saiba que também é um espaço possível, de outras escutas (Gabriela, pedagoga do CRAS).

A escuta implicada traz o reconhecimento do sofrimento e a perspectiva de o profissional escutar o outro e escutar a si, refletindo a própria atuação (Carreteiro, 2020). Ademais, é preciso ressaltar que essas escutas e atenção às demandas relacionais são também responsabilidades do Estado e isso precisa ser pensado de forma preventiva e protetiva (Senhoras, 2020a; Torres & Ferreira, 2019). Como apontam Carvalho e Teixeira (2019), “o processo de ouvir, de dar voz e de acreditar no potencial transformador da comunidade ainda é novo e impregnado de pré-conceitos técnicos a serem vencidos” (p. 161). Assim, além da qualificação profissional para uma escuta qualificada, espaços de acolhida e de escuta sobre histórias de vida, relações familiares e comunitárias devem ser colocados em destaque como recursos que precisam ser visíveis:

A abertura para o diálogo é tão importante. Uma mãe precisa se sentir segura para dizer situações difíceis que vivencia. Por exemplo, [quando] a criança não está indo para escola ou ela sai da escola e demora a voltar para casa, nós não escutamos casos assim muitas vezes e só vamos ver quando [isso] chegar no Conselho Tutelar, quando a situação é de risco. Eu acho isso. É o nosso trabalho de prevenção. É nossa escuta, né? Como profissional, a gente liga no CRAS, só se restringe às vezes à segurança de renda e a gente não escuta o momento do antes da violação, né? (Franci, especialista em direito, CREAS).

A gente tá prevenindo violência explicando o que é violência também. Assim, não tô generalizando, né? Mas, muitas famílias, elas vêm transgeracionalmente de uma educação que é pelo castigo ou realmente por agressão e é natural (para elas). E, assim, ao invés da gente culpar, a gente tem que ter um espaço para conversar sobre o porquê senão fica essa lacuna. (Dirce, psicóloga do CRAS).

Nesse sentido, uma escuta qualificada, com espaços para novas narrativas, convoca-nos a estar no lugar de desaprender, de ser subversivo ao encaixe das situações vividas de forma acrítica aos termos e ações prescritas nos cadernos que orientam a atuação profissional no SUAS (Sanches & Silva, 2019). De uma forma geral, a escuta qualificada destaca-se na construção conjunta de diálogos sobre as relações com as pessoas e famílias atendidas, possibilitando construir espaços de proteção, valorizando a história de vida do sujeito e, de forma contextual, identificando possíveis situações de desproteção.

Tema 2: O trabalho grupal ampliando espaços de convivência protetiva

Este tema captura a importância de trabalhos em grupos com foco no coletivo, mostrando como os espaços de convivência podem ampliar o vínculo, a proteção e o acesso aos serviços. O subtema *Intervenções grupais como facilitadoras de ações de segurança de convívio e de fortalecimento de vínculo (2.1)* destaca a aproximação das famílias com a oferta de serviços, como discorre Darlete, psicóloga do CRAS: “...acho que, no fim, o grupo aproxima as famílias do serviço; isso é importante”. Destaca-se, ainda, a oportunidade de concretizar ações com foco na prevenção de desproteções relacionais e contextos de violência: “...Quando tem um grupo, tipo de acompanhamento de mães/pais, há uma referência. Ela (usuária) tem um grupo (em) que ela pode ir lá e dizer: ‘olha, gente, cheguei no limite.’ Isso é preventivo” (France, especialista em direito, CREAS).

O grupo é espaço de convivência e fortalecimento de vínculos, permitindo a acolhida de temas vividos pelas famílias, o compartilhamento de situações que envolvem resolução de

conflitos e problemas, melhorando a qualidade da comunicação e das relações (Benedetti, Rebessi & Neufeld, 2020; Rakotomalala, *et al.*, 2023). Além disso, os grupos enquanto protagonistas, a partir da perspectiva sociodramática, trazem temas sociais e coletivos que contribuem para a compreensão das dinâmicas comunitárias e das relações que ocasionam opressões, conflitos e violências (Tófano & Romagnoli, 2022). Assim, é possível olhar para as demandas coletivas de convivência:

Eu acho que, coletivizando a demanda, podemos trabalhar com outros temas para além de necessidades imediatas; dar um pouco de atenção, né? No grupo de fortalecimento de vínculo, conseguimos trabalhar fortalecimento comunitário, troca entre os iguais. O CRAS está muito restrito à situação de renda, a comunidade nos conhece por isso. (Dirce, psicóloga do CRAS).

As pessoas podem compartilhar que vivenciaram coisas bem semelhantes, sofrimentos semelhantes, e aí [quando] uma superou de uma forma, outra superou de outra forma, ou pensar “com quem podem contar”. (Amélia, psicóloga do CREAS).

Sobre o acesso aos serviços, apesar de poucas experiências, grupos *online* também tiveram seu destaque no contexto pandêmico e em ações posteriores, como traz Márcia, assistente social do CREAS:

É. Eu achei assim bem inovador porque hoje o grupo *online* não é só por conta do vírus, mas por conta da dificuldade de acesso. Então, as famílias, elas não chegavam ao CREAS porque elas não tinham dinheiro para chegar. O *online* facilitou muito esse atendimento: é uma alternativa.

Essa possibilidade corrobora com algumas estratégias para o atendimento remoto no contexto da pandemia, fortalecendo espaços de trabalho sobre a convivência e os desafios da rotina das famílias no contexto de pandemia (Zambrano-Villalba & Sánchez-Medina, 2022).

Apesar disso, as iniciativas reduzidas relatadas pelas profissionais perpassam aspectos da exclusão digital, presente na realidade brasileira (Coelho & Conceição, 2021).

Em relação às temáticas, destacou-se a possibilidade de trabalhar temas que nem sempre aparecem nos atendimentos particularizados, questões invisibilizadas, como de preconceitos, discriminações na vida de crianças, adolescentes e suas famílias:

(...) uma das mulheres de um grupo falou que ela sempre falava com o filho dela, que foi na reunião, né?, e ele sempre se achava inferior por ser negro, falava mal do cabelo e aí, depois, quando ele saiu de lá, e ela falou que ela reforçava isso nele porque ela falava “porque esse teu cabelo não sei o que lá” e aí ela viu que aquilo que ela fazia com ele era racismo, viu (isso) nesse encontro de grupo que a gente teve. E aí ela disse que ele saiu de lá e falou assim: “mãe, eu sou legal, eu sou muito bonito” e aí ela viu que ele aumentou a (sua) autoestima e ela começou também em vez de reforçar o preconceito da sociedade a reforçar o que o grupo tinha gerado nela: uma valorização da sua cor, do seu cabelo. Então você vê que é algo que é bem rico que a gente tem nos nossos encontros, né? A partir da convivência, foi aparecer em um grupo sobre a fragilidade que, narrada pela mãe, teve um lugar de acolhimento a partir do olhar e das reflexões que ela mesmo trouxe (Aurora, assistente social do CRAS).

Nesse relato, é importante perceber o impacto gerado pela situação de preconceito vivida por crianças e adolescentes (Trent et al., 2019) e a importância de espaços coletivos que trabalhem a temática, reconhecendo sofrimentos e potencializando identidades e trabalhando a autoestima. Apesar da relevância, os temas sobre questões raciais são ainda pouco trabalhados no SUAS (Andrade & Pereira, 2019; Alves et al., 2021). Assim, é preciso que o Trabalho Social com Famílias priorize escutas para temas referentes à discriminação social entendendo que se constitui uma forma de desproteção social (Sposati, 2021).

Em relação ao trabalho coletivo, as participantes destacaram a relevância do *serviço de convivência* (2.2) na identificação e na intervenção em contextos de fragilidades nas relações e situações de violência. O Serviço de Convivência e fortalecimento de Vínculos (SCFV), executado pela proteção básica no SUAS, desempenha importantes ações de prevenção e proteção social (Teotonio Borges, 2020):

Quando a criança, o adolescente ou o idoso estão inseridos naquele espaço do serviço de convivência, já há um trabalho e escuta sobre as dificuldades. Às vezes, num atendimento aqui que eu faço com a família, eu não consigo perceber algumas coisas que os educadores sociais ou quem faz um grupo vai perceber, e aí eles vêm no CRAS e podemos contribuir com outras intervenções (...) (Gabriela, pedagoga CRAS).

Nessa temática, é possível perceber que o trabalho coletivo pode ser via de ruptura com métodos e teorias tradicionais que ainda colocam as famílias em um lugar de integração e ajustamento à ordem social (Carvalho & Teixeira, 2019). Para tanto, como levantam as autoras, o processo grupal exige recursos institucionais, planejamento, objetivos concretos, reflexivos e emancipatórios que promovam a participação e o protagonismo no processo de construção e avaliação dos grupos realizados no âmbito SUAS.

Tema 3: Recursos institucionais para ações de proteção e de prevenção a desproteções relacionais

Este tema aborda a relevância de ferramentas e de instrumentais para ações com foco nas relações cotidianas e nas desproteções de convívio. O subtema *Mapeamento e articulação da rede* (3.1) traz a perspectiva de que, mapeando a rede significativa das pessoas ao longo do atendimento, amplia-se a possibilidade de conversar sobre as relações familiares e comunitárias e identificar com quem a pessoa pode contar, buscando estratégias de proteção. A rede, nesse sentido, traz um locus de compreensão da identidade e de pertencimento social, bem como da estabilidade e confiabilidade dos vínculos (Sluzki, 1997). Como aponta Amélia, psicóloga do

CREAS, “mapear e articular a rede ajuda muito na garantia da segurança de convivência; quando mapeamos a rede e falamos sobre isso, podemos identificar situações e trabalhar na ampliação dos vínculos. Para mim, fortalecer a função protetiva é ampliar a rede de apoio”.

Além disso, as redes intersetoriais também podem contribuir na identificação de situações de violência e em um trabalho conjunto com foco preventivo. Essas redes são portas de acesso a direitos socioassistenciais e serviços que atravessam a perspectiva de emancipação social, mas, para tanto, precisam de fato funcionar (Carvalho & Teixeira, 2019). Ao mesmo tempo em que as redes de serviço podem ser lugar de proteção, também podem ser lugar de opressão, como destaca Gabriela a partir de uma leitura crítica da atuação dos serviços (pedagoga do CRAS), “às vezes, a rede precisa ter cuidado e olhar o contexto porque, caso contrário, culpabilizamos o usuário pela falta de condições de uma família para garantir algo, quando nós é que precisamos garantir serviços, precisamos identificar, acolher e ofertar direitos”. Nesse sentido, as redes de proteção precisam olhar para a totalidade do sujeito, criando espaços de escuta da realidade social e evitando ações individualizantes e culpabilizantes (Coelho & Conceição, 2022).

A importância da elaboração ou da adoção de instrumentos (formulários, roteiros de entrevista, mapas) que norteiem a atuação foi outro tema que mereceu relevo (Booth et al., 2023). O subtema *Instrumentais, planos de acompanhamento, normativo (3.2)* ressalta essa necessidade:

Fazer as intervenções baseadas nas seguranças, isso é importante! [seguranças afiançadas pelo SUAS]. Então, o formulário, o plano de atendimento, ele foi construído em cima das seguranças. Isso contribui para entender a dinâmica da família (Márcia, assistente social do CREAS).

Há estratégias de atuação que contribuem para a compreensão da dinâmica familiar, como aponta Aurora, Assistente social do CRAS, sobre a importância das visitas domiciliares:

“Quando a gente vai na casa, conseguimos perceber mais como a criança brinca, como é a convivência. Isso fica mais visível na visita”.

Outra ferramenta que se mostrou muito prática para a ampliação de acesso aos serviços foi o uso de aplicativos de mensagens instantâneas: “eu nunca mais larguei ele [WhatsApp], na pandemia, eu aprendi a usar ele com os usuários. O contato ficou mais fácil. Agora tem um vínculo” (Franci, especialista em direito, CREAS). Após a pandemia, seu uso permaneceu e se consolidou: “eu tenho utilizado o WhatsApp para a família conseguir me acessar de forma mais fácil. Eu avalio que é uma ferramenta essencial porque o que eu observo nas famílias é uma dificuldade de acesso à informação” (Dirce, psicóloga do CRAS).

Tema 4: Reconhecimento da atuação profissional com foco na convivência protetiva

Esse tema captura o reconhecimento das participantes em relação à sua atuação profissional. O subtema *Olhar crítico para as desproteções relacionais/insegurança de convívio (4.1)* aponta a própria percepção de como as demandas ligadas à segurança de convívio chegam ao serviço e a sensibilidade de olhar criticamente para essas demandas, as questões estruturais e as faltas que ocasionam desproteções relacionais. A abordagem crítica do profissional evita uma visão simplista que atribua exclusivamente às famílias a responsabilidade pelo cuidado em situações que frequentemente escapam do seu controle (Carvalho & Teixeira, 2019; Teixeira, 2015) ao mesmo tempo em que destaca a obrigação que o Estado tem para cumprir seu papel protetivo. Como relatou Bianca (assistente social do CRAS), “Há uma série de desproteções, uma série de vulnerabilidades, muitas faltas anteriores, mas tudo isso atinge a criança e o adolescente. Outra profissional também levantou as demandas não atendidas e os impactos para a garantia de proteção:

Se você não proteger a família na demanda objetiva dela, fica difícil proteger a criança ou o adolescente nesse sentido das relações. A falta, é claro, gera um estresse parental.

E inseguranças acontecem principalmente porque aquela mãe, a vida inteira, está acostumada a atuar, agir daquela maneira, então ela não tem outro repertório (Amélia, psicóloga CREAS).

Esse olhar crítico contribui inclusive para a criação de espaços que oportunizem falas sobre as relações cotidianas e sofrimentos ocasionados pelas vivências familiares e comunitárias (Torres & Ferreira, 2019). O subtema *Reconhecimento da atuação com foco nas proteções relacionais (4.2)* indica a importância de olhar o papel profissional e de perceber a própria atuação, como explicita a assistente social Bianca “Sim, eu consigo focar nas relações da família, consigo atuar olhando convivências”. Outras percepções relevantes:

O profissional que olha assim é diferenciado (porque) quando você junta não só a questão das relações, mas os aspectos objetivos, que é questão da renda e do acesso ao serviço, e analisa como que isso está na violação de fato e de direito, você pode ver indicadores. E, às vezes, a gente ainda tem o olhar muito fragmentado. Eu acho que é uma questão interessante para a proteção básica visualizar que a renda impacta, mas precisamos aproveitar e trabalhar preventivamente também as relações (Darlete, psicóloga do CREAS).

Eu acho que é um trabalho muito importante pensar essa questão da convivência. Essa questão do fortalecimento de vínculos é comunitária, não é familiar apenas. Eu acho que esse é um trabalho muito importante da assistência social, mas que ele acaba ficando em segundo plano por conta das nossas grandes demandas.” (Gabriela, pedagoga do CRAS).

Esses relatos evidenciam atuações de profissionais que trazem possibilidades de avanços no atendimento mais amplo das seguranças afiançadas pelo SUAS, as quais vão muito além das demandas materiais e incluem acessos para que os usuários compreendam a realidade

social onde estão inseridos e possam buscar, em espaços coletivos, estratégias de por mudanças concretas (Carvalho & Teixeira, 2019; Torres, 2016).

Processos que podem dificultar as ações relacionadas à segurança de convívio e à prevenção de desproteções relacionais

Essa categoria apresenta temas que captam algumas barreiras para atuações direcionadas à segurança de convívio, as quais são compostos por aspectos, como: a falta de abordagem de questões sobre desproteções relacionais na família e no território, a falta de estrutura dos serviços, a falta de profissionais diante da grande demanda e a falta de qualificação.

Tema 5: Ampliação de desproteções sociais na pandemia causada pela COVID-19

Esse tema considera as dificuldades encontradas para a atuação tendo em vista a ampliação das desproteções sociais, a exclusão digital e a dificuldade de acesso aos serviços durante a crise sanitária ocasionada pela COVID-19. O subtema *Ampliação de desproteções relacionais na pandemia (5.1)* nos aponta o contexto pandêmico como agravador de vulnerabilidades e riscos relacionais intrafamiliares, destacando a redução da rede de apoio, especialmente em razão do fechamento das escolas e de serviços de convivência (Huang et al., 2023). Essa situação reverbera nos equipamentos que executam a Política de Assistência Social que permaneceram como serviços essenciais, atendendo às famílias da forma que era possível. Assim, podemos constatar o relato das profissionais e sua percepção quanto ao aumento das inseguranças de renda e de sobrevivência, bem como das situações de violência contra mulheres, crianças e adolescentes:

Nesse tempo de pandemia, a criança fica mais tempo em casa; os pais, com dificuldades, desempregados, às vezes, ficam mais nervosos ainda e descontam na criança. Nós

tivemos uma adolescente cujo pai bebeu na pandemia e ela correu lá para o CRAS, tivemos que chamar o Conselho Tutelar. A situação já está no limite porque não tem o espaço da escola, do serviço de convivência (Emilia, psicóloga do CRAS).

Todos em casa, sem alimentação em quantidade adequada, sem renda, sob estresse com milhares de cuidados para não se contaminarem e ficar doente e outras coisas que vão sobrecarregando. Tudo isso gera estresse. Mas é isto: já chegam no limite as dificuldades de relação, de convivência (Dirce, psicóloga do CRAS).

Destacam-se, ainda, percepções quanto à maior busca espontânea pelos serviços com notificações para violência contra mulher do que contra criança e adolescente, sinalizando ser uma demanda menos notificada no período da pandemia (Huang et al., 2023; Silva & Barros, 2021). Como aponta Gabriela, pedagoga do CRAS, “no momento de pandemia, aumentaram casos de violência, principalmente no caso da violência contra mulher. Ouvimos mais sobre isso; sobre a criança, não muito”. Franci, especialista em direito do CREAS, também destaca: “foram muitos aumentos aqui também [de] abuso, violência doméstica, muito, muito, muito mesmo. As situações de violência contra crianças e adolescentes talvez apareçam mais pra frente. Na pandemia, elas estavam trancadas em casa.”.

O *distanciamento social e as dificuldades de atendimento (5.2)* também foram obstáculos para a ampliação de diálogos sobre a convivência, as inseguranças e as dinâmicas relacionais vivenciadas pelas famílias. Assim, as profissionais se voltaram para demandas mais objetivas, ligadas às inseguranças de renda e de alimentação, considerando o aumento da insegurança de renda (Huang et al., 2023; Silvia & Barros, 2021), destacando as limitações do atendimento *online*:

No atendimento remoto, era ali, aquela demanda pontual, e a gente não entrava muito em outros aspectos, como de convivência familiar, de fragilidade ou de rompimento

de vínculos. Eu particularmente não consegui entrar muito nessas questões. (Gabriela, pedagoga do CRAS).

No contexto de distanciamento, a pontualidade nos atendimentos e o formato remoto limitaram o atendimento de crianças e adolescentes, como trouxe Franci, especialista em direito do CREAS: “a gente atendeu muito mais os cuidadores do que as crianças, né (...) ficou mais difícil, mas precisamos atender e ouvir as crianças”.

Outra barreira, no momento crítico da pandemia, referiu-se à *exclusão digital* (5.3) de indivíduos e de famílias que precisam do atendimento da Política de Assistência Social:

Agora eu tenho que pensar na exclusão digital, porque são muitas as pessoas que não têm telefone. Quando a gente fala de inclusão digital, não é só a internet, mas o próprio telefone. Se a pessoa não tem telefone, como é que ela acessa o serviço? Como é que ela acessou o benefício “prato cheio”, né? Como é que ela acessou os benefícios emergenciais? (Amélia, psicóloga do CREAS).

Assim, a exclusão sociodigital e a falta de letramento digital aparecem como fatores de desproteção (Coelho & Conceição, 2021). Isso é uma barreira não só para as famílias, mas para as profissionais do SUAS que precisam realizar um atendimento remoto, fazer um grupo e mesmo orientar usuários a acessar programas e benefícios digitalmente. “A tecnologia digital, bom, é outra coisa que eu acho importante; a gente também não sabe usar todas as ferramentas digitais” (Bianca, assistente social do CRAS). Há o reconhecimento sobre a importância da inclusão digital:

Tem que ter inclusão digital para todos! Até no próprio agendamento do CRAS, tem que saber usar a ferramenta digital, tem que entrar no *site*. Tem muitas famílias que vai lá (no CRAS), eu tenho que saber usar. Se o usuário não tem, aí você tem que dar alternativas (Bianca, assistente social do CRAS).

Em suma, com distanciamento social, em que houve o agravamento estrutural das desigualdades sociais e com a crescente busca por serviços de proteção social, o quadro de aceleração de necessidade de atender demandas ligadas à insegurança de renda e sobrevivência ficou ainda maior (Boschetti & Behring, 2021), como destacado pelas profissionais do SUAS. Percebe-se que, diante dos desafios na atuação, as profissionais passam a atender pontualmente essas demandas de inseguranças materiais, ampliadas pela renda escassa e pela falta de acessos universais a direitos básicos. Isso, somado às barreiras no que tange à alta demanda, ao funcionamento dos serviços e à falta de qualificação, fez com que as/os profissionais, muitas vezes, não adentrem outras inseguranças. Todavia, é preciso compreender que as inseguranças no campo material, como desproteções ligadas à renda e acesso a serviços, geram um sofrimento que traz, muitas vezes, sentimentos de subalternidades, afetando a autoestima, a autonomia, o autovalor e as convivências.

É complexo pensar em uma lógica da seleção de prioridades, em que não se percebe que aqueles que têm insegurança de renda também são acometidos por inseguranças relacionais quando vemos evidências científicas de ampliação de desproteções na convivência de crianças, adolescentes e famílias, antes, durante e após o contexto pandêmico, especialmente pela fragilização da saúde mental de cuidadores/pais, por múltiplos fatores, dentre eles, sobrecargas e problemas socioeconômicos (Silva & Barros, 2021).

Tema 6: Falta de condições e de formação para atuação profissional com foco na segurança de convívio

Este tema destaca a falta de qualificação profissional, de recurso, de tempo e a ampla demanda como barreiras para o trabalho com foco na segurança de convívio. O subtema “*Não temos tempo para escutar*”: *falta de tempo e de condições nos serviços (6.1)* traz a carência de capacidade operacional, fazendo com que alguns profissionais atendam de forma rápida às demandas mais pontuais. Como ressaltou Gabriela, pedagoga do CRAS, “A gente, às vezes,

não coloca em ação por conta da capacidade operacional reduzida mesmo, né? Por diversas vezes, eu fiquei sozinha aqui no CRAS. Então trabalhamos de forma mais precária”. O tempo e a alta demanda são destacados por Aurora, Assistente social do CRAS: “Tem muito a questão do tempo: às vezes, não temos tempo para escutar, porque tem que atender outras pessoas”.

É preciso se atentar ao cuidado do bem-estar e da saúde mental de profissionais do SUAS (Guimarães et al., 2020). A alta demanda e o tempo reduzido de atendimento, especialmente no âmbito da proteção básica, ocasionam sofrimento para as profissionais:

Ter mais de um atendimento [com o usuário] teria mais acesso a avançar para além de concessão de benefício, nos vemos obrigadas a atender rápido para dar conta da demanda. É triste: a gente estava fazendo o que falam de *fast-food*, como dizem as meninas *kit* cesta, e assim, por conta que a gente sabe que ‘eu não vou conseguir te acessar em outro momento’, isso me angustia. (Emília, psicóloga do CRAS).

Eu vou ser bem sincera, não traz [demandas de convivência] porque não damos espaço. Não temos tempo. É muito triste a pessoa começar a contar e nós temos que cortar porque tenho atendimento 9h, 10h. Preciso atender o próximo. Você não está entendendo com qual sentimento que ficamos. Eu acho que o usuário até quer falar, mas não damos tanta abertura porque precisamos atender, atender (Ray, psicóloga do CRAS).

Essa lógica da rápida passagem, da “porta de saída” do sujeito pelo atendimento sem criação de um vínculo com o serviço e da urgência de atender as demandas pontuais, materiais, é uma prática neoliberal que não garante proteção social em sua totalidade. Nesse sentido, “é preciso entender que encontrar saída econômica para a desigualdade social não é da competência e responsabilidade da política social e sim, da política econômica do país” (Sposati, 2021, p. 6).

Na média complexidade, a demanda reprimida traz outros sofrimentos, como o tempo de espera e a falta de ações no âmbito da prevenção a situações de violência: “Eu vejo que a gente trabalha muito em cima dessa angústia da demanda reprimida. A gente deixa de talvez fazer uma prevenção um pouco mais universal porque a gente tem mil casos” (Darlete, psicóloga do CREAS).

O subtema *falta de qualificação profissional* (6.2) também destaca as precárias condições para identificar inseguranças de convívio e de intervir, como relatou Gabriela, pedagoga do CRAS: “talvez a gente não tenha ainda um arcabouço para identificar ou ter um espaço de diálogo sobre inseguranças de convívio, com questões ou perguntas para dar conta dessa demanda”. Bianca, assistente social do CRAS, também apontou a mesma condição: “A gente não tem um método para perguntar mais sobre as relações, sobre convivência e se eu pergunto, eu também tenho que saber como intervir?”.

A qualificação, então, é uma condição fundamental para que o profissional consiga ter mais condições de pensar em estratégias para atender às seguranças afiançadas pelo SUAS. A pergunta de Bianca, assistente social do CRAS, mostra essa necessidade de qualificação: “Como intervir? Como é que nós vamos intervir quando uma família chega para você e fala assim: ‘O que é que eu vou fazer? Meu filho vai para a rua, usa droga’. Eu é que me pergunto o que eu vou fazer?”.

Nesse sentido, o processo de educação permanente precisa ter foco nos resultados que a política deve prover aos cidadãos e na proteção relacional, que começa na acolhida e na escuta sobre a convivência, trazendo um olhar para a potência do trabalho profissional (Torres & Ferreira, 2019). Assim, sair da lógica da capacitação para a formação dialógica, em que o resultado para o cidadão seja a causa motriz para o processo educativo e isso retorne para esse cidadão a fim de atender suas necessidades e também as da profissional, é um caminho necessário para maiores possibilidades de intervenção na proteção relacional. Outra forma de

construção de conhecimentos se refere à pesquisa em serviço, que se revela essencial para ampliar as análises da realidade social. (Carvalho & Teixeira, 2019).

A falta de condições e a carência de qualificação profissional também são *Barreiras para o trabalho coletivo* (6.3). Quanto ao trabalho coletivo, diversos relatos destacaram dificuldades encontradas no desenvolvimento de grupos com indivíduos e famílias devido à falta de capacitação:

Sobre acompanhamento em grupo, vejo uma deficiência. Assim, é a falta mesmo porque eu não sou capacitada para isso; precisa de competência técnica mesmo. Gostaria de aprender mais, ter metodologias, uma estrutura mínima que o profissional possa moldar. (Franci, especialista em direito, CREAS).

A sustentabilidade do grupo e a sua manutenção são aspectos relevantes, citados em muitos momentos para que os grupos aconteçam. Há barreiras que as profissionais perceberam como obstáculos à adesão e à permanência nos grupos, bem como a compreensão sobre a importância desses grupos. Existem ainda algumas falas que associam isso a estereótipos e transferem para o próprio sujeito a responsabilidade de adesão aos grupos sem compreender a dinâmica de vinculação e integração grupal e, muito menos, uma crítica ao papel de facilitador do grupo.

Eu sentia mais dificuldade de elas continuarem (em um grupo) do que de entrarem, porque são famílias que demonstram ser imediatistas e que não percebem às vezes a importância de um processo. Permanecer em um grupo é que é um desafio (Amélia, psicóloga do CREAS).

A pandemia e a sobrecarga de demanda também foram barreiras para o desenvolvimento de grupos nos últimos anos. Isso trouxe reflexos para o desenvolvimento de ações coletivas, como aponta Gabriela, pedagoga do CRAS: “Os grupos ficaram prejudicados

na crise. Não sobrava tempo para fazer grupo. Acho que a maior barreira é a demanda enorme, e dar conta de planejar, desse trabalho coletivo e do que ele gera é complexo”.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que o profissional carece de um espaço de maior qualidade para possibilitar diálogos sobre as desproteções relacionais e os diversos contextos de micro e de macro violências vividas, esse profissional precisa de instrumentos com perguntas geradoras ou ferramentas que criem diálogos que o tirem da automatização concebida pelo sistema onde ocorre o atendimento. Ademais, é preciso afirmar que, muitas vezes, por meio de instrumentos que contribuem para pensarmos nortes para o atendimento, queremos perguntas prontas que tragam segurança. Mas isso não basta, pois essas perguntas prontas podem nos possibilitar segurança na mesma proporção em que têm a capacidade de nos desconectar da identificação da escuta ativa, da possibilidade de narrativas livres. Em razão disso, atrelado a instrumentos e estratégias de atuação, fazem-se necessários processos de capacitação que gerem reflexões, diálogos, acolhidas, convivências profissionais e desvelem as fragilidades e as potencialidades do fazer profissional.

Tema 7: “Se a família não trouxer, eu não pergunto”: não abordagem da temática sobre as relações

Este tema destaca a situação em que alguns profissionais não fazem a abordagem sobre as inseguranças de convívio, seja por não ser uma demanda trazida pela família, seja por crenças que limitam a atuação profissional. O subtema – *Falta de abordagem do tema/da segurança de convívio (7.1)* – traz o foco apenas na demanda inicial da família e na falta de explorar outros temas na acolhida ou atendimento. Nesse sentido, Ray, assistente social do CRAS, não conseguiu lembrar de situações envolvendo esse tema ao longo dos anos em que atende: “eu tô aqui tentando fazer uma memória passada, né. Mas, se eu te disser que eu não lembro de famílias trazerem alguma situação (sobre relações ou convivência) e eu, não pergunto”.

Há um destaque ainda em situações onde o tema só esteja presente em um diálogo quando o usuário trazer uma situação grave ou algo já notificado: “a convivência não é um tema que é trazido de imediato, não perguntamos muito, e as famílias trazem mais quando a situação já é mais grave” (Gabriela, pedagoga do CRAS). A não abordagem está ligada às dificuldades do profissional que espera que a família traga o tema, sem pensar preventivamente ou na ampliação da oferta do serviço:

Se a gente não perguntou, não ofertou isso como um serviço a mais, a família não traz, digamos assim. Quando eu cheguei no CRAS, eu fiquei assustada. Vinha de CREAS e achava que fazia prevenção. Não vejo hoje, vejo que somos focadas em transferência de renda. Não deixa de ser também uma proteção se a gente for pensar em convívio nesse sentido, mas não tem o efeito que poderia ter (Emília, psicóloga do CRAS).

Dentro desse tema de esperar apenas que a família traga situações, há *crenças limitantes* (7.2) que demarcam a atuação profissional e distanciam a possibilidade de um diálogo sobre a convivência e a criação de vínculos com as famílias. Diante disso, destacam-se algumas falas em que perguntar para as famílias poderia ser interpretado como algo fiscalizatório ou intromissivo na vida dessas famílias. Como aponta Aurora, assistente social do CRAS, “sobre essa escuta das relações, sinto, sim, essa dificuldade. Mas é difícil porque há uma dualidade porque aí a gente fica naquela: tô sendo policialesca, né, ou eu tô sendo negligente”. “Fico pensando se algumas perguntas não seriam uma intromissão na vida da família, como algo fiscalizador (Bianca, assistente social do CRAS).

Outra crença limitadora advém do ditado popular “quem procura acha” ou do pensamento de que “se não posso ofertar algo palpável, então é melhor não perguntar” como se a escuta e a acolhida já não fossem partes de uma intervenção. Isso está vinculado ainda à noção de resolutividade das demandas de forma imediata e ao temor de abrir uma demanda, mas não conseguir mostrar um resultado ou alcançar uma superação:

Às vezes, eu fico pensando se a gente não pergunta porque também a gente não tem condição de dar vazão ao que vem, né? A gente está muito acostumada a pensar na superação, tem que ter superação, tem que ter resultado. Tem que ter isso, tem que superar isso [referindo-se a não perguntar porque não vê uma resolução]. (Bianca, assistente social do CRAS).

E aí eu fico pensando que não falar sobre questões de segurança de convívio e relacionamento não seria porque a gente não tem o que ofertar? Porque agora, na pandemia, não temos nenhum grupo do serviço de convivência e agora parece que a gente tá um pouco mais limitado. (Dirce, psicóloga do CRAS).

Outra crença limitante da atuação é acreditar que as demandas ligadas ao convívio não tenham lugar de atendimento na proteção básica, as quais só serão atendidas pelo CREAS, ou seja, quando houver violência notificada sem perspectiva de trabalhar convivências protetivas ou de prevenir situações de insegurança de convívio.

O meu chefe tinha me falado assim por cima que a entrevista se tratava desse tema [convivência], até disse para ele: “mas não seria bom isso no CREAS?”, porque normalmente as famílias que a gente atende ou faz acompanhamento, a gente é mais sobre benefícios, eu sinceramente, eu vejo pouco sobre as relações familiares ou comunitárias (Ray, assistente Social do CRAS).

Eu tava na gestão, a menina foi procurar o CRAS porque ela estava grávida e ela queria colocar essa criança para adoção. Aí falaram na recepção “não é aqui”. Quando chegaram a me contar essa história, eu fui atrás dessa adolescente. Sabe, porque isso é nosso também. A gente tá falando sobre vínculo mãe/pai/filho, a gente precisa ouvir, a gente precisa acolher, encaminhar, ofertar serviço, escuta. Eu já escutei de várias colegas, sabe, sobre esses temas não serem de CRAS, falar de relações ser um tema de CREAS (Dirce, psicóloga do CRAS).

Todos esses resultados nos mostram a necessidade de uma escuta ativa (Sanches & Silva, 2019), de processos de qualificação e de educação permanente e dialógica do profissional (Torres & Ferreira, 2019), bem como de um cuidado com o bem-estar e as condições de trabalho dos profissionais do SUAS (Guimarães et al., 2020). Além disso, contrapondo a lógica da não abordagem de temas sobre inseguranças de convívio, é preciso pensar em uma perspectiva preventiva. Isso abarca tanto contextos da proteção básica como da proteção de média complexidade, pois, ainda que atendamos situações já notificadas de violências diversas ou que não recebamos isso como demanda inicial, há uma dinâmica relacional familiar e comunitária que continua acontecendo e reproduzindo marcas de violências históricas, culturais e estruturais. Portanto, é preciso criar espaços para ouvir e ver as desproteções invisibilizadas, como aponta Sposati (2021):

a luta pela manutenção do aprimoramento do sistema [SUAS] implica na luta contra o racismo; contra a violência que vitimiza mulheres, sobretudo quando se singulariza a mulher negra; contra o trabalho infantil; contra o descaso com os direitos de proteção a crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento... Pode-se dizer que a luta do SUAS, ao ter em pauta a proteção social, exige que ele mostre, isto é, dê visibilidade às desproteções de modo a lutar pela isonomia de trato civilizatório e democrático a todos em sua diversidade (p. 5).

Uma síntese sobre os aspectos relevantes para a construção de ações com foco na segurança de convívio

Diante das dificuldades enfrentadas – desproteções ampliadas pela crise sanitária, falta de qualificação e de condições estruturais para a atuação –, é relevante ressaltar o papel do Estado como principal ator da rede garantidora de proteção social. Apesar do desafio em transpor as barreiras para construir ações focadas na segurança de convívio, os relatos das

profissionais do SUAS destacam algumas estratégias relevantes para ampliar o olhar diante das desproteções: a acolhida, a postura profissional, as atividades coletivas, o processo de educação permanente e o cuidado com esse profissional que está à frente da escuta e da oferta dos serviços no campo da ação. Ressalte-se que esse profissional pode e deve ser protagonista na criação de espaços de convivência enquanto proteção social, com a garantia de escuta das desproteções de crianças, adolescentes e de suas famílias. A Figura 1 traz uma síntese de estratégias para se pensar a ampliação de ações com foco na convivência e na qualidade das relações.

Figura 1

Aspectos importantes para a construção de ações com foco na segurança de convívio



No que tange à segurança de acolhida, ao atendimento e ao acompanhamento de famílias, é importante destacar o foco nas seguranças socioassistenciais com o olhar integral para as necessidades materiais e subjetivas, em que é essencial uma escuta qualificada de reconhecimento e de valorização da história de vida do sujeito. Além disso, destacam-se vários aspectos importantes para que o profissional possa realizar ações no campo da segurança de convívio, merecendo relevo o uso de instrumentos que contribuam para visibilizar desproteções

relacionais, ampliar relatos sobre as relações, mapear redes e gerir demandas. Ademais, as construções coletivas foram pontos de destaque porque partiram da práxis de profissionais comprometidas com a qualidade do atendimento, as quais, conforme abordamos ao longo deste estudo, identificaram a necessidade premente de aperfeiçoamento e de análise crítica de suas práticas quotidianas. É fundamental destacar que os temas abordados neste capítulo apresentam seus paradoxos embora tenham sido introduzidos pelas profissionais como processos que podem tanto potencializar algumas ações quanto representar obstáculos para outras, enfocando a segurança no convívio. Portanto, é importante não encará-los de forma linear ou dicotômica. É necessário considerar o contexto específico, a realidade social e o ambiente de atuação de trabalhadoras/es do SUAS em seus respectivos territórios, bem como o desenvolvimento de suas trajetórias profissionais.

Algumas considerações

Este capítulo nos apresentou resultados que mostram aspectos do contexto onde a pesquisa de campo foi realizada, trazendo-nos uma compreensão de como profissionais do SUAS percebem suas atuações diante de desproteções relacionais e perspectivas de construção de espaços que possibilitem convivências protetivas. Constatou-se que existem situações que dificultam o trabalho no campo das inseguranças de convívio, especialmente pela falta de condições e de recursos dos serviços, bem como quando as seguranças socioassistenciais não são olhadas articuladamente e em sua integralidade. Por outro lado, há ações potentes, destacando-se o espaço dialógico no atendimento às famílias mediante uma escuta ativa e a construção de vínculos e de grupos de convivência, nos quais possam ser trabalhados temas sociorrelacionais.

O processo de entrevistas com as profissionais foi um espaço de reflexões e autopercepções, corroborando com o tema levantado nos relatos sobre o reconhecimento da atuação profissional. Assim, ao longo deste trabalho, algumas participantes fizeram autoanálise

e reconheceram suas atuações no campo da desproteção relacional, suas fragilidades e potências. Avaliamos que esse foi um processo importante porque nos mostrou a necessidade de buscar espaços para refletir e avaliar nossa própria atuação.

É patente a existência de dificuldades estruturais que levantamos, as quais precisam de ações políticas que criem condições para atender à demanda crescente diante das iniquidades sociais. Todavia, há um processo de compreensão de atuações possíveis, o qual está voltado a uma postura de escuta profissional e à criação de grupos que promovam convivências protetivas. Alguns desses aspectos nos fazem questionar: por que existem práticas que se limitam às barreiras? Não há uma única resposta diante da pluralidade de aspectos levantados aqui, mas é relevante destacar que as limitações também são ampliadas pela falta de clareza de intencionalidade quanto aos objetivos e resultados que se pretendem alcançar com a oferta do serviço. Dessa forma, não é possível encontrar um destino sem saber aonde se pretende chegar. Muito mais que ferramentas e técnicas, é importante haver clareza da intenção, pois isso possibilita a busca por estratégias e processos formativos para elaborar cenários possíveis ao atendimento das necessidades dos profissionais do SUAS e da proteção relacional dos indivíduos e famílias.

Dessa forma, no campo da convivência, destacamos a dimensão do afeto em uma complexidade de olhares no que tange ao que nos atinge na lógica das relações familiares, comunitárias, sobretudo na construção de escuta, vínculo e ações protetivas entre famílias/indivíduos e serviços. Assim, é possível contribuir para mudar a relação entre a demanda e a oferta de serviços quando eu – formuladora e executora de políticas públicas – me vejo também afetada, interesse-me pela emoção humana diante das fragilidades diversas e me incluo enquanto agente que é e está nesse coletivo, pois também construo convivências que podem ser protetivas ou potencializadoras de desproteções.

Enfim, diante dos aspectos apresentados neste capítulo e com base em dados provenientes das entrevistas sobre o desenvolvimento de intervenções grupais, apresentaremos adiante o processo de construção da base teórico-metodológica para a realização do trabalho coletivo desta pesquisa de campo, cujo objetivo é criar espaços de prevenção a situações de desproteção relacional e promoção de convivências protetivas.

Capítulo 6

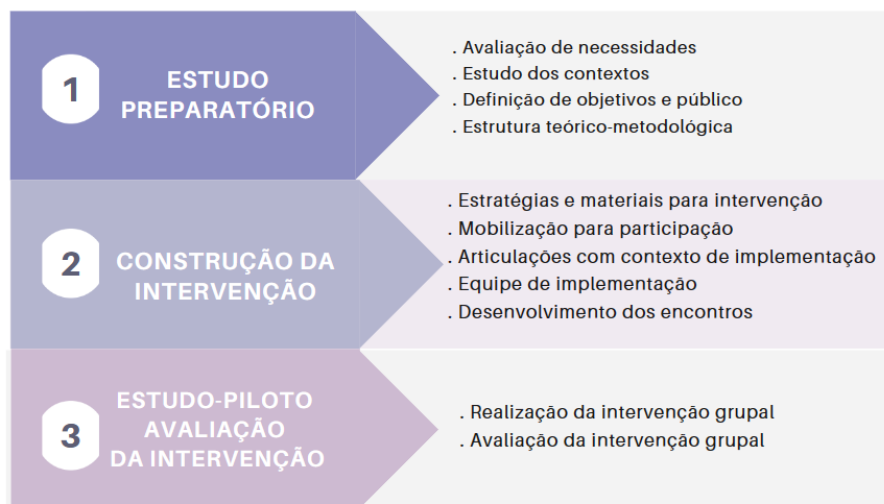
Tecnologias de Convivência – O processo de construção das intervenções grupais

Neste capítulo, serão apresentados resultados do processo de construção da intervenção grupal *online* e presencial para prevenir desproteções relacionais e criar espaços de vivências de relações mais protetivas para crianças, adolescentes e famílias, considerando a expressão dos modos de convivência diversos. Para tanto, enfatiza-se o conceito de intervenção no sentido de ser mais do que um modo de ação, mas um processo de “situar-se entre os elementos do conjunto social, dando voz àqueles sujeitos que, em última instância, são os mais capazes de indicar problemas e que detêm experiências pessoais, que devem ser transformadas em consciência e ação possível” (Carozzo, 2022, p.113).

Assim, baseamo-nos no levantamento da literatura apresentado nos capítulos anteriores e em pontos importantes de teorias que contribuem para uma matriz de atuação criadora de um espaço/ambiente de convivência com reflexões sobre proteção e fortalecimento de vínculos. Para construir essa matriz, seguimos alguns passos relevantes, embasados na literatura de desenvolvimento de intervenções em diferentes níveis ecológicos que visam promover o bem-estar social (Murta & Santos, 2015): 1) levantar um quadro de necessidades na literatura (primeira parte desta tese); 2) estudar com profissionais o contexto e os aspectos importantes para a criação de um espaço grupal voltado para a segurança de convívio; 3) construir estratégias para realização do trabalho com grupos no SUAS; 4) realizar e avaliar os encontros grupais. A Figura 1 sintetiza a trajetória percorrida para o desenvolvimento das intervenções grupais.

Figura 1

Etapas do desenvolvimento da intervenção grupal a partir de elementos do modelos de Rohrbach (2014)



Assim, este capítulo divide-se em três partes: 1) Estudo preparatório – uma breve explanação sobre avaliação de necessidades e um estudo de processos importantes para construir e implementar intervenções grupais para prevenir desproteções relacionais e promover convivências protetivas; 2) Cocriação das intervenções grupais com profissionais do SUAS; 3) InterAções para construir tecnologias de convivência – uma breve análise do processo de construção.

Estudo preparatório para uma intervenção grupal que previna desproteções relacionais e promova convivências protetivas

Na primeira parte desta tese, por meio de revisão de literatura, trouxemos um retrato de processos de desproteção e proteção que podem incidir em desproteções relacionais ou convivências protetivas. Foram elencadas, ainda, possibilidades de atuações importantes para o desenvolvimento de contextos de proteção com foco parental e multifamiliar. Além disso, nas entrevistas apresentadas no capítulo anterior, foi possível perceber a necessidade de

ampliação de ações no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), as quais tenham como finalidade prevenir desproteções relacionais e promover espaços de vivências sociorrelacionais protetivas.

Além dos resultados apresentados anteriormente, a partir das entrevistas com as 10 profissionais do SUAS, levantamos alguns aspectos importantes para o planejamento e a realização da intervenção grupal com foco na segurança de convívio com famílias atendidas no SUAS (Tabela 1). Esses dados são relevantes para atender às necessidades dos serviços, dos indivíduos e das comunidades, bem como ao contexto de implementação (Murta & Santos, 2015). Dessa forma, esse levantamento teve como base questões incluídas no roteiro de entrevista (Apêndice A) e direcionadas pelo modelo RE-AIM (Glasgow et al, 1999; Glasgow et al., 2019), o qual traz um norte para cinco dimensões importantes de uma intervenção: *Alcance (Reach)* – público que pode se beneficiar com a intervenção; *Eficácia/Efetividade (Efficacy/Effectiveness)* – impacto e resultados específicos e pretendidos; *Adoção (Adoption)* – refere-se aos serviços/públicos envolvidos/interessados; *Implementação (Implementation)* – adesão dos participantes às estratégias da intervenção e uma correlação entre planejamento e entrega da intervenção; *Manutenção (Maintenance)* – mudanças ocasionadas pela intervenção, sustentabilidade e inserção da intervenção na rotina dos serviços. O modelo também destaca a importância de considerarmos as condições da equipe, da infraestrutura e do contexto para que intervenções aconteçam, trazendo uma abordagem de causalidade múltipla e holística. A partir dos resultados das análises temáticas das entrevistas, apresentamos na Tabela 1 uma síntese dos aspectos e processos importantes para o planejamento e a realização da intervenção grupal, conforme dimensões do modelo RE-AIM.

Tabela 1

Estratégias e situações importantes para o planejamento da intervenção grupal conforme modelo RE-AIM

Dimensão do modelo RE-AIM	Definição/ aspectos da dimensão	Algumas estratégias e situações importantes para o planejamento da intervenção grupal
Alcance	Características do público-alvo, convite para participação	- Convidar famílias já atendidas/acompanhadas pelo SUAS e de acordo com suas necessidades e do território pode trazer maior alcance. - Convidar cada participante individualmente e reforçar pelo WhatsApp. - Garantir acompanhamento e oferta dos serviços/benefícios e programas visando as seguranças socioassistenciais; - Realizar encontros em dias e horários compatíveis com a rotina das famílias; - Verificar acesso a equipamentos (celular, computador) e internet no caso de grupos <i>online</i>; - Realizar os encontros em local próximo das famílias; <i>É importante pensar em estratégias para:</i> - Famílias com dificuldades de deslocamento e/ou sem condições de renda para ir aos grupos; famílias com crianças muito pequenas, sem acesso à creche ou outro cuidador
Eficácia/Efetividade	Impactos e resultados esperados/ impactos	Espera-se a ampliação da segurança de convívio (redução de contextos de violência, conflitos); ampliação da autoestima das/os participantes; melhoria na qualidade das relações; fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; escuta e acolhida a situações de preconceito/discriminação; inserção em serviços/benefícios e programas – acesso a direitos; ampliação das seguranças socioassistenciais, ampliação e mapeamento de rede; avaliação durante e ao final do processo. É importante pensar em ações nas quais a presença e a postura profissional sejam acolhedoras, não moralizantes; que tragam conteúdos que reconheçam a diversidade das famílias e das relações.
Adoção	Adoção pela equipe/serviços locais da intervenção	É relevante a integração das ações grupais na rotina e nos objetivos do serviço; atender a demanda das famílias/comunidade; conhecer a intencionalidade/finalidade da intervenção; ter clareza nos métodos e nas possibilidades de resultados; capacitar de forma continuada as equipes; garantir espaço e infraestrutura para que os encontros grupais aconteçam; gerir a demanda de atendimentos semanais e as demandas reprimidas; garantir turnos para a realização do encontro e do planejamento; envolvimento dos profissionais na intervenção. <i>São situações que podem dificultar a adoção:</i> Alta demanda nas unidades, escassez de profissionais, falta de capacitação, falta de infraestrutura (espaços, materiais); falta de apoio da gestão superior.

Implementação	Estratégias da intervenção Engajamento	Encontros semanais ou quinzenais podem garantir mais engajamento; vínculo/contato mantido por envio de mensagens/ligação; capacitação da equipe; participação da equipe no planejamento de cada encontro; tomadas de decisão pela equipe para implementar ações/intervenções nos serviços; atividades com métodos ativos e atrativos para mais engajamento; horários definidos e acessíveis para as/os participantes, em média 1h30 por encontro; garantia de espaço de falas e escuta das/os participantes; acolhida com lanche; avaliação do processo com as/os participantes durante os encontros; levantamento dos interesses de conteúdos e formato de encontros com as/os participantes. <i>São situações que podem interromper ou dificultar as implementações:</i> Mudanças de gestão, rigidez na implementação e na proposta; sobrecarga das/os profissionais, falta de qualificação da equipe, proposta não alinhadas aos serviços do PAIF e do PAEFI.
Manutenção	Sustentabilidade da intervenção ao longo do tempo	Evidências de que a intervenção é importante para as/os participantes; atendimento dos que procuram os serviços; garantia de infraestruturas e materiais necessários; quantidade suficiente de profissionais para a manutenção; priorização nos trabalhos de grupo por parte da gestão e da equipe de profissionais. <i>São situações que podem afetar a manutenção:</i> Implementação de outros programas/intervenções que venham impostos para as Unidades; falta de apoio da gestão; falta de infraestrutura; poucos profissionais; alta demanda sem estratégias de gestão.

As estratégias e situações levantadas pelas profissionais do SUAS, nas cinco dimensões, trazem uma gama de necessidades para serem pensadas no planejamento de uma intervenção com foco na segurança de convívio com resultados que atendam aos serviços, aos profissionais e principalmente aos usuários. Quanto ao objetivo da intervenção, é relevante que seja coerente com as entregas da Política de Assistência Social e promova o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários com a ampliação das seguranças socioassistenciais. Em relação à participação, é importante que, no âmbito familiar, todos participem e que o horário, os dias e o formato da intervenção atendam às necessidades do público-alvo do SUAS. A integração dos grupos à rotina dos serviços e o planejamento das profissionais do SUAS são elementos essenciais somados à tomada de decisão e à participação da equipe do PAIF e do PAEFI, em todas as etapas da construção, da implementação e da avaliação das intervenções. São situações que podem afetar as dimensões apresentadas: a alta demanda de atendimentos

somada a mudanças e problemas de gestão, a quantidade insuficiente de profissionais, pouco apoio/falta de infraestrutura e a falta de qualificação da atuação profissional em serviço. Ademais, é essencial compreender a relevância de trabalhar segurança de convívio no SUAS, considerando que convivência é uma ação programática da política de assistência social.

Além desses dados identificados durante as entrevistas com as profissionais do SUAS, foi possível aprimorar o olhar sobre dimensões importantes do planejamento de intervenções por meio da pesquisa desenvolvida por Alves (2021), que realizou uma avaliação de necessidades, utilizando o modelo RE-AIM, para identificar elementos facilitadores ou barreiras para o desenvolvimento de intervenções para a promoção de empoderamento de mulheres negras no CRAS. Os dados dessa pesquisa são relevantes porque evidenciam a percepção de gestoras e de trabalhadoras do SUAS e trazem correlações com os dados apresentados na Tabela 1. Essa pesquisa reforçou nossa decisão em utilizar o modelo RE-AIM para o planejamento da intervenção grupal com foco na promoção de convivências protetivas.

A partir desses dados, foram definidos alguns objetivos, o público a ser atendido e uma estrutura teórico-metodológica, os quais nortearam as intervenções grupais propostas na pesquisa de campo. Além disso, o estudo preparatório e de contexto foi fundamental para lidarmos com as dificuldades que se apresentaram no campo, bem como pensar em estratégias para que os grupos acontecessem.

Definição dos objetivos e público a ser atendido

Trata-se de uma intervenção grupal com a finalidade de prevenir inseguranças de convívio e promover o fortalecimento de vínculos protetivos familiares e comunitários. Para tanto, são objetivos da intervenção grupal: ampliar a qualidade das relações e comunicação de pais/mães/responsáveis-crianças/adolescentes; aumentar e fortalecer convivências protetivas de famílias e comunidades a partir da convivência; prevenir relações que ocasionam

desproteção; mapear e ampliar redes significativas de afeto e apoio das/os participantes; incrementar estratégias para lidar com conflitos; promover reflexões identitárias que aumentem autoestima, autorrespeito e autoconfiança das/os participantes; fortalecer vínculos com as unidades de assistência social (CRAS/CREAS); e viabilizar o acesso aos serviços, benefícios e programas ofertados pelo SUAS.

São públicos da intervenção grupal: famílias (pais/mães/responsáveis e crianças/adolescentes) atendidas ou acompanhadas pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) ou pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Estrutura teórico-metodológica

Conforme apresentado na Tabela 2, a estrutura teórica-metodológica para a intervenção grupal se embasa em múltiplas teorias que trazem uma base de evidências para a leitura do fenômeno relacional e os métodos para trabalhar com conteúdos sociorrelacionais.

Tabela 2

Referencial teórico-metodológico para a intervenção

Orientação teórica de base	Principais Aspectos e Método de intervenção
Socionomia e o tripé: sociodinâmica, sociometria e sociatria (Moreno, 1975/2014)	- Estrutura e Desenvolvimento do grupo; - Estrutura dos encontros (etapas de cada encontro); - Foco no fortalecimento de vínculo/na tele; - Treino de papéis; - Átomo social; - Foco na ampliação da espontaneidade e criatividade; - Ampliação de repertórios para uma convivência protetiva e para lidar com conflitos; - Uso de métodos e técnicas com base em metodologias ativas (sociodrama, axiodrama, jogos dramáticos, <i>role-playing</i>).
Epistemologia do Pensamento Sistêmico (Esteves de Vasconcelos, 2003), Teoria da complexidade (Morin, 2015)	- Leitura pela ótica da complexidade; - Transgeracionalidade; ciclo de vida; valores e regras; padrões de comunicação; interação familiar.

Teoria Bioecológica (Bronfenbrenner, 2011)	- Contextos sociais e os sistemas inter-relacionados – Ações que consideram os microssistemas, mesossistemas, exossistemas, macrosistemas e o tempo (cronossistema).
Teoria das Redes Sociais (Sluzki, 1997)	- Rede significativa; suporte social e comunitário; ampliação do conhecimento e do vínculo com a rede de serviços.
Teoria dos laços/vínculos sociais (Guimarães, Paugam & Prates, 2020; Paugam, 2008) Reconhecimento Social (Honneth, 2003)	- Proteção dos laços afetivos, eletivos, institucionais; - Reconhecimento social; - Autoconfiança, autorrespeito e estima social.

Na primeira parte desta tese, exploramos a *teoria socionômica* (Moreno, 1975/2014) englobando conceitos, como matriz de identidade, lógica afetiva de conduta, desenvolvimento de papéis, espontaneidade, criatividade e vínculo/tele. Esses conceitos foram base para ações ao longo dos encontros e para a análise da sociodinâmica grupal. Dentro dessa abordagem, há diversos métodos sociátricos para o trabalho com grupos. O sociodrama é um deles e permite abordar coletivamente temas ou conflitos sociais que são peculiares ao grupo de participantes, trabalhando, por meio dessas interações, possibilidades de pensar em estratégias de resolução de tais conflitos ou demandas, buscando produzir uma catarse social (Nery et al., 2006; Ramalho, 2021). Nesse diapasão, o grupo, compreendido como protagonista e agente de mudança, é autor de transformações sociais mediante a ação espontânea que, com a criatividade, evoca respostas e habilita o indivíduo a se superar (Moreno, 1975/2014). Assim, o sociodrama será base para a construção da estrutura do grupo e traz etapas estruturadas que, ao mesmo tempo, são desenvolvidas fluidamente ao longo de cada encontro, conforme a Figura 2.

Figura 2*Etapas dos encontros sociodramáticos*

Assim, os contextos grupais são classificados em: social (refere-se à realidade social), grupal (espaço demarcado pelos encontros grupais) e dramático (espaço subjetivo e fenomenológico onde é acessada a realidade suplementar e o poder vivencial do imaginário do “como se”, em que se podem treinar novas respostas para determinadas situações, aumentando a espontaneidade). O sociodrama é um método que se utiliza de técnicas, destacando-se como exemplos: o uso de solilóquios, com a expressão de sentimentos e de emoções; o uso de um duplo, ou seja, de uma percepção externa auxiliar; a concretização com a materialização de conteúdos internos; a técnica da inversão de papéis, que visa estimular a vinculação e a percepção do outro (Moreno, 1993). Outros métodos sacionômicos utilizados no trabalho com grupos também merecem relevo: os jogos dramáticos, axiodramas (ação centrada nos valores éticos-culturais) (Ramalho, 2021) e o uso de métodos ativos construídos pelo grupo, utilizando recursos com música, expressões corporais, fotos e colagens.

Nesse contexto, conforme a teoria sacionômica, o grupo é um microcosmo que representa o macrocosmo da sociedade: é uma “miniatura de sociedade” (Moreno, 1993, p. 101). A teoria da matriz de identidade (Moreno, 1975/2014; Knobel, 2012) contribui conceitualmente para a estruturação da lógica de desenvolvimento grupal, perpassando fases ligadas ao universo vincular: a relação subjetiva (eu-comigo) na constituição da identidade do grupo; a relação intersubjetiva (eu-tu) no reconhecimento de si no grupo e do outro nas

microrrelações, e a relação com todos os sistemas (eu-outro/sociedade) com o reconhecimento do outro e das questões macrosociais. Nesse sentido, é possível abordar temáticas que perpassam a própria construção subjetiva desse sujeito, mãe/pai/cuidador, e de processos transgeracionais, bem como abordar as relações na dinâmica familiar e na díade cuidador-criança e, em uma terceira etapa, desenvolver temáticas relacionadas aos diversos processos que incidem diretamente na proteção e no risco, na esfera do cuidar, referente à interação com a rede de apoio familiar, comunitária.

Há ainda três fases do grupo quando olhamos a evolução da matriz de identidade e a dinâmica vincular (Moreno, 1993): 1) horizontalização (clima de tensão, ansiedade, grupo ainda sem uma identidade ou vínculo fortalecido, exigindo-se acolhida); 2) diferenciação horizontal (fase de interações, em que surgem possíveis diferenças, preconceitos, conflitos, reconhecimento do outro, exigindo-se do facilitador a construção conjunta de manejos e de estratégias para a qualidade das relações grupais); e 3) diferenciação vertical (há vínculos e relações com papéis complementares: o grupo tem autonomia e se autogerencia).

As teorias originárias da socionomia (ciência das leis sociais e das relações) de Jacob Levy Moreno (1975/2014) também convergem com o pensamento sistêmico pela visão de homem como ser social e relacional, bem como por proporcionarem uma visão sob múltiplas perspectivas. Na *epistemologia sistêmica*, olhamos para a trama relacional dos elementos do sistema. Isso possibilita o trabalho de situações coletivas por meio do encontro com a comunidade, buscando-se estratégias conjuntas e considerando-se que o próprio grupo se regula e tem caráter auto-organizador do sistema social (Esteves de Vasconcelos, 2003). As teorias sistêmicas trazem em seu escopo a noção de que a família é um subsistema social com padrões de comunicação, regras, valores e interações ao longo do seu ciclo de vida (Minuchin, 1985). Assim, essa teoria nos possibilitou trabalhar alguns temas nas sessões propostas no desenvolvimento da intervenção com foco nas relações.

Na perspectiva sistêmica, a noção de transgeracionalidade se refere aos padrões relacionais que se repetem ainda que as pessoas envolvidas não percebam (Falcke & Wagner, 2005). Esses padrões sociais e culturais, muitas vezes, são reforçados por todos os subsistemas que circundam a dinâmica familiar. Como apontam Carter e McGoldrick (1995), a coparentalidade, a conjugalidade e outras etapas do ciclo de vida são influenciados por eventos vivenciados ao longo da vida e por aspectos transgeracionais. Nesse sentido, um dos recursos utilizados para compreender essas histórias e seus padrões sociais e relacionais é a técnica “linha da vida” ou “linha do tempo”, que consiste na identificação de momentos marcantes a partir da construção de uma linha cronológica da história de vida (Jacobina & Coelho, 2022; Tracz & Gehart-Brooks, 1999). Na construção dessa linha temporal, é possível trazer sentimentos, percepções, valores, padrões de comunicação e crenças que podem ser analisados pelo próprio sujeito no momento em que vai revisitando sua própria história.

Ademais, ressalta-se que teorias, como a Bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 2011), abarcam os estudos sobre o contexto, o tempo e as interações envolvendo microssistemas, mesossistema, macrossistema e exossistema. Isso traz uma leitura bastante coerente com as implicações sociais e as múltiplas dinâmicas ligadas ao contexto de desproteções relacionais e possibilidade de ampliação de proteção nos diversos sistemas. No microssistema, são elementos importantes para o desenvolvimento: reciprocidade, equilíbrio de poder, relações afetivas, comunicação bidirecional e confiança mútua (Yunes & Juliano, 2010). Com o mesossistema, trabalhamos com as redes sociais, a convivência e o vínculo familiar e comunitário que acontece no contexto onde o indivíduo está inserido. No macrossistema, a cultura e os valores mais amplos vão interferir nos demais sistemas (Yunes & Juliano, 2010) e, portanto, são aspectos relevantes para a compreensão das dinâmicas sociorrelacionais.

A *teoria das redes sociais* (Sluzki, 1997), também em uma perspectiva sistêmica, oferece tanto um arcabouço para a compreensão da influência do contexto e dos sistemas que

circundam o indivíduo, quanto características relacionadas à qualidade das interações, sendo também um método para o mapeamento de uma rede significativa para o sujeito. Assim, é possível materializar a construção das redes significativas das pessoas e analisar alguns aspectos como características estruturais, funções da rede e atributos relativos aos vínculos constituídos.

Enfim, como vimos na primeira parte desta tese, o trabalho com redes e vínculos, a teoria dos laços sociais, a *teoria do reconhecimento social* (Honneth, 2003) e a teoria dos vínculos sociais (Guimarães, Paugam & Prates, 2020; Paugam, 2008) também nos norteiam a olhar as relações e seus impactos para o desenvolvimento de autoconfiança, autoestima, autorrespeito – temas fundamentais para o trabalho com a convivência.

A Cocriação das intervenções grupais

As estratégias desenvolvidas para as intervenções grupais *online* e presencial foram construídas durante a realização dos grupos de forma conjunta com as profissionais que atuam nas unidades do CRAS e do CREAS e a partir das percepções, temas de interesse e necessidades das/os participantes. Participaram desse processo de construção e implementação das intervenções grupais 14 trabalhadoras do SUAS: **1º Grupo online:** duas psicólogas (CRAS e CREAS), uma assistente social (CRAS) e quatro estagiários do CRAS – sendo duas estudantes do curso de psicologia, um estudante e uma estudante de serviço social; **2º Grupo online:** duas psicólogas (CREAS); **3º Grupo online:** uma psicóloga (CREAS), duas assistentes sociais (CRAS e CREAS) e uma profissional de nível médio (CREAS); e, por fim, o **Grupo presencial:** duas psicólogas (CRAS), uma assistente social (CRAS), um profissional de nível médio (CREAS) e uma especialista em direito (CREAS). Das profissionais participantes nove atuam há mais de 10 anos no SUAS e quatro atuam há cerca de dois anos, nove são mulheres brancas e cinco mulheres negras. Todas as profissionais foram convidadas para participar dos

grupos, não havendo um critério de escolha dentro dos serviços, participando aquelas que tinham disponibilidade e desejo em construir e facilitar o processo grupal.

Inicialmente, realizamos as reuniões formativas sobre o referencial teórico-metodológico e a construção do primeiro encontro mediante a mobilização, o processo de acolhida e as entrevistas iniciais. Nas entrevistas e no primeiro encontro, levantamos interesses, demandas/necessidades e expectativas das/os participantes para construirmos conteúdos e temas iniciais para os encontros grupais. Ao final de cada encontro, a equipe facilitadora realizava uma análise da sociodinâmica do grupo (funcionamento, interações, temas protagônicos) e, a partir disso, pensava-se sobre o próximo encontro (Apêndice C). Os planejamentos foram registrados em um documento próprio com a estrutura de cada encontro, objetivos e ações/atividades para as próximas etapas (Apêndice I). A facilitação ocorria mediante duplas funcionais, da pesquisadora com os demais profissionais ao longo das etapas do grupo. Além do manejo do processo grupal, a equipe se revezava em apoiar e registrar os encontros.

Esse processo de construção da base dos encontros foi mais intenso no primeiro grupo, pois o consideramos uma experiência piloto de verificação para uma avaliação de viabilidade (Carozzo, 2022) para que os grupos acontecessem. Sobre esse processo de planejamento e de construção, dois pontos merecem destaque. Em primeiro lugar, considerando que o grupo é protagonista e os conteúdos emergem das interações, o planejamento, os temas iniciais e as atividades programadas foram bases iniciadoras para os encontros que se desenvolvem pela ação e cocriação das/os participantes. Nesse sentido, o planejamento não é uma prescrição ou algo rígido. Trata-se de um meio sistematizado, carregado de intencionalidades e de conteúdos que fortalecem o alcance de objetivos, abarcam flexibilidades para cocriar com as/os participantes e ampliam possibilidades de avaliação. Em segundo lugar, os encontros profissionais para estudar temas que emergiram do grupo e dinâmicas grupais (apresentadas

nos próximos capítulos) foram etapas formativas da pesquisa em serviço, o que foi importante para construir espaços que fortaleceram vínculos na equipe de profissionais. Dessa forma, esses pontos foram fundamentais para a adoção e a implementação das intervenções grupais, confirmando o que foi levantando no planejamento da intervenção com o uso do modelo RE-AIM sobre a necessidade do envolvimento dos profissionais para o engajamento da implementação.

Sobre o nome da intervenção, o primeiro grupo foi denominado pela equipe e corroborado pelas participantes como Tecer Redes em razão de sua característica, pois se tratava de mulheres com interesse em espaços de empreendimento por meio do artesanato e das habilidades de cada participante. O segundo grupo e os demais adotaram o nome ConViver em uma alusão aos modos de vivência que podem ampliar relações de qualidade com este enfoque: viver é conviver. Para fazer o convite (Apêndice H) aos grupos, o envio de informações pertinentes e a manutenção do vínculo grupal, as equipes do CRAS e do CREAS entraram em contato com as famílias e criaram um grupo pelo aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas Whatsapp.

Estrutura dos grupos online

Foram realizados oito encontros semanais *online*, com pais, mães/cuidadores e um encontro multifamiliar de encerramento com as participantes e suas crianças/adolescentes. Cada um dos encontros teve duração média de 1 hora e 30 minutos, os quais se estruturaram conforme proposto pela metodologia sociodramática, tanto em uma lógica da matriz de identidade grupal quanto em etapas de aquecimento inespecífico e específico, ação dramática e compartilhamento (Nery et al., 2006; Moreno, 1975/2014). Conforme fases da matriz de identidade grupal, o desenvolvimento do grupo trouxe inicialmente uma autopercepção e um reconhecimento de si para o reconhecimento do outro a partir das interações, dos vínculos e do compartilhar coletivo diante dos desafios e das potencialidades que envolvem a convivência.

A seguir, trazemos uma breve narração de como aconteceram os encontros, cujas exemplos das etapas podem ser vistas no Apêndice I. Ressalta-se, a partir da matriz de planejamento, cada grupo *online* apresentou especificidades e temas emergentes, discussões e construções de formas diferentes conduzidas pelas/os participantes. Então, o que apresentamos a seguir é uma estrutura de um dos grupos flexibilizada pelas especificidades e produções coletivas.

No primeiro encontro, acolhida do grupo, realizamos uma atividade de aquecimento para conhecer e acolher as/os participantes. Apresentamos os serviços e as ofertas da Política de Assistência Social e desenvolvemos uma ação com todas/os participantes para levantarmos interesses, necessidades e conteúdos importantes. Por fim, foram construídos coletivamente acordos de convivência do grupo e compartilhadas expectativas, desejos e dificuldades para a participação.

No segundo encontro, trabalhamos com as histórias de vida trazendo aquecimentos que resgataram lembranças, momentos experienciados e, como disparador da ação, utilizamos a linha da vida (Jacobina & Coelho, 2022; Tracz & Gehart-Brooks, 1999), por meio da qual foi possível trazer histórias e situações vividas de proteção e de desproteção, bem como possibilidades de construir criativamente novas histórias utilizando técnicas de cena aberta e reunindo aspectos coletivos do vivido. No compartilhamento, foi possível pensar em como cada participante foi se constituindo ao longo de sua própria história em termos de pertencimento, identidade e autoestima. Além disso, foi possível pensar em caminhos para novas relações que ampliem o autocuidado.

No terceiro encontro, por meio de um aquecimento com vídeo e lembranças de cenas, dedicamo-nos às histórias de vida e às sobrecargas das atividades diárias de cuidado e das rotinas cotidianas. Na ação, por meio de dinâmicas grupais, exploramos narrativas que abordavam as interseções de gênero e de classe. Uma atividade central envolveu o resgate de rotinas diárias de trabalho doméstico e de cuidado, utilizando um relógio do tempo, o que

estimulou diálogos e representações sobre a divisão do trabalho. A partir das construções sociais e das subjetividades relacionadas aos papéis de gênero, discutimos os conflitos e as violências enfrentadas e compartilhadas pelo grupo. O grupo desenvolveu estratégias para lidar com desigualdades e sobrecargas, promover o autocuidado e buscar mudanças na forma como educamos crianças e adolescentes frente aos desafios sociais na construção de papéis, com uma visão voltada para a redução das desigualdades de gênero.

No quarto encontro, no aquecimento, realizamos um jogo com os sentimentos associados às relações cotidianas. Durante a ação, discutimos situações que envolviam os diferentes papéis sociais (mãe, pai, trabalhador/a, filho/a) e os conflitos comumente vivenciados. Criando cenas e estratégias coletivas para lidar com esses desafios, utilizamos técnicas de *role-playing* e multiplicação dramática com ressonâncias para dar novos significados às cenas, cenas coletivas (Ramalho, 2021). O trabalho com os papéis sociais e a exploração de possíveis mudanças nas interações no contexto dramático têm o potencial de gerar transformações significativas no cenário social (Gonçalves et al., 1988). Temas da produção coletiva do grupo, como comunicação, emoções e saúde mental, emergiram e foram compartilhados entre as/os participantes. Além disso, discutimos a importância da qualidade das interações cotidianas e das experiências positivas que fortalecem os laços familiares, especialmente com crianças e adolescentes.

No quinto encontro, abordamos as desproteções relacionais, incluindo temas como discriminação e preconceito racial, de classe, gênero e intolerância religiosa. Para iniciar, utilizamos música e um aquecimento com o corpo. A atividade principal envolveu a apresentação de cenas de um curta-metragem e a ação se desenvolveu por meio da construção de expressões e sentimentos dialogicamente a partir da cena. Mediante uma produção coletiva de estratégias de enfrentamento de desproteções, valiosas contribuições foram compartilhadas de saberes e experiências das/os participantes sobre práticas antirracistas, educação e

enfrentamento de desigualdades com suas crianças e adolescentes. A perspectiva do axiodrama (Ramalho, 2021) e do etnodrama (Malaquias, 2023), com seu foco na transformação social, orientou esses encontros.

No sexto encontro, iniciamos com um aquecimento específico, em que cada participante mapeou e construiu seu mapa de rede significativa (Sluzki, 1997). Durante a atividade principal, exploramos os temas e as reflexões que surgiram a partir das construções, discutindo as características, os tipos de vínculo e as funções das redes pessoais. Com o objetivo de pensar em uma rede comunitária mais ampla, trabalhamos coletivamente para criar uma rede conjunta combinando os conhecimentos e as experiências de cada participante e ampliamos as possibilidades de apoio mútuo. Nesse contexto, o grupo pôde refletir sobre as esferas dos microssistemas, mesossistemas e as implicações dos macrossistemas na constituição das redes.

No sétimo encontro, exploramos as perspectivas e os sonhos dos participantes, abordando por meio da ação noções de autorreconhecimento, estima social e autorrespeito (Honneth, 2003). Como atividade de aquecimento, o grupo construiu uma mandala de sonhos, começando a partir de reflexões individuais e expandindo para uma abordagem coletiva. Isso incentivou os participantes a refletirem sobre a potência das relações interpessoais, os seus sonhos pessoais e os desejos para seus filhos, bem como as dificuldades enfrentadas para esses sonhos e desejos.

No oitavo e último encontro, tivemos a oportunidade de nos reunirmos presencialmente com os dois primeiros grupos, sendo que o último grupo ocorreu de forma *online*. Durante esse encontro, as participantes trouxeram suas crianças e adolescentes. Trabalhamos a convivência entre cada grupo familiar, com uma produção coletiva que abordava potencialidades para a construção de relações com mais qualidade. Utilizando colagens, fotos e histórias de cada família para criarmos juntos um varal de memórias, compartilhando ideias e possibilidades para continuar fortalecendo os vínculos familiares e comunitários.

Os três grupos seguiram uma estrutura semelhante embora tenha ocorrido a variação de algumas atividades ou aquecimentos propostos pelo grupo, assim como o desenvolvimento da ação e dos diálogos dependendo da dinâmica grupal. Essas variações evidenciam os conteúdos, as construções e as adaptações que surgem de maneira espontânea e criativa, as quais foram conduzidas pelos participantes. Com base na experiência dos três grupos, observamos que a estrutura, as demandas e os temas permaneceram consistentes, se repetindo de alguma forma e demonstrando as problemáticas coletivas que emergem no contexto sociodramático. A Figura 3 mostra a estrutura básica, com alguns temas emergentes-grupais e objetivos desenvolvidos a cada encontro grupal.

Figura 3

Matriz dos encontros online

ENCONTROS	TEMAS	ALGUNS OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO GRUPAL PELAS FASES DA MATRIZ DE IDENTIDADE
ENCONTRO 1 ENCONTRO 2 ENCONTRO 3	- Acolhida, apresentação de serviços, interesses e acordo de convivência - História de vida, identidade e desproteções transgeracionais - Sobrecargas do cuidar, rotinas, divisão de tarefas e autocuidado - Autoconfiança, autorrespeito, autoestima	- Informar sobre as seguranças socioassistenciais e levantar interesses/ necessidades - Promover a interação/convivência grupal - Conhecer as histórias de vida e como elas incidem nas interações afetivas, autoestima, autorrespeito e autoconfiança - Compartilhar estratégias para a melhoria de sobrecargas, questões de saúde mental, autocuidado	1 EU-COMIGO: AUTORECONHECIMENTO HISTÓRIAS DE VIDA
ENCONTRO 4 ENCONTRO 5	- Processos socio relacionais - convivência, comunicação, conflitos, emoções, acordos - Desproteções relacionais - discriminação/preconceito - Estratégias para lidar com conflitos, violências - Relações de qualidade com crianças e adolescentes	- Ampliar estratégias espontâneas e criativas para novas formas de comunicação e convivência - Refletir sobre as relações étnico-raciais, situações de intolerância/ discriminação/ preconceito - Buscar estratégias para melhorar as relações	2 EU-TU: RECONHECIMENTO NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS
ENCONTRO 6 ENCONTRO 7 ENCONTRO 8	- Vínculos, rede de apoio familiar e comunitária - Perspectivas de futuro - Necessidades e potencialidades para uma convivência protetiva - Encerramento	- Mapear, conhecer e ampliar redes - Compartilhar conhecimentos sobre o território de vivência das/os participantes - Ampliar autoconfiança, autoestima e autorrespeito - Reconhecer potencialidades e necessidades para a melhoria da convivência familiar e comunitária - Realizar uma avaliação dos encontros e da convivência grupal	3 EU-OUTROS: RECONHECIMENTO DA REDE
DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS - ETAPAS AQUECIMENTO INESPECÍFICO > AQUECIMENTO ESPECÍFICO > AÇÃO > COMPARTILHAMENTO DESENVOLVIMENTO DAS FASES DA MATRIZ DE IDENTIDADE			
Formato: intervenção em grupo, 1h30 minutos cada encontro Procedimentos/materiais: especificados em protocolo contendo detalhamento dos encontros			

Estrutura do grupo presencial com foco multifamiliar

O grupo presencial, cuja matriz de desenvolvimento está retratada na Figura 4, aconteceu em dois estágios: *etapa 1* – sete encontros com os responsáveis familiares mães/avós; *etapa 2* – cinco encontros com as famílias mães/avós, crianças e adolescentes. Cada encontro teve duração média de 2 horas. A seguir, apresentaremos um breve relato ressaltando que exemplos da construção das etapas de cada encontro podem ser vistas nos Apêndice H e I.

A primeira etapa do grupo presencial aconteceu com temas e estratégias semelhantes ao que foi construído pelos participantes do grupo *online*. Nos três primeiros encontros, abordamos temas voltados para a acolhida, a integração grupal, os acordos de convivência e as histórias de vida das/os participantes. Nessa primeira etapa, sobrecargas do trabalho doméstico não remunerado, questões de gênero e cenas vividas com os filhos e netos foram temas protagônicos. Nos terceiro, quarto e quinto encontros, os temas se ligaram às questões das relações familiares e comunitárias, com construções que abordaram as desproteções e as violências vividas no campo relacional (vivências de violência doméstica e preconceito/discriminação envolvendo racismo, etarismo, capacitismo, misoginia, situações de isolamento, conflitos). Estratégias para a melhoria das relações também foram temas de produções coletivas. Nos últimos encontros, também trabalhamos a rede social significativa, os sonhos e as perspectivas para ampliar autoconfiança, autorrespeito nas relações, estima social e convivências protetivas. O sociodrama e o axiodrama foram métodos que direcionaram os encontros. As técnicas e as estratégias foram semelhantes ao que utilizamos no grupo *online* com a diferença da divisão do grupo em subgrupos para produções e trocas de saberes e depois a recomposição do grupo maior para compartilhamentos. Também vale destacar o maior uso de aquecimentos corporais com música, dança circular, recursos e construções manuais.

Na segunda etapa, trabalhamos com a produção em subgrupos formados com cada família. Os segundo e terceiro encontros ocorreram em subgrupos divididos por faixa-

etárias/ciclos de vida, inspirados no método do Grupo Multifamiliar (Costa & Penso, 2015). Nessa etapa, utilizamos como métodos o sociodrama (Moreno, 1975/2014) e os baseados em arte (Coemans & Hannes, 2017).

O primeiro e o segundo encontros abordaram a convivência familiar e as reflexões sobre pertencimento e identidade, conceitos construídos nas sociorrelações. No primeiro encontro, trabalhamos com um aquecimento focado na interação de todos. Na ação, a construção coletiva foi guiada pelo uso de fotografias (Glaw et al., 2017; Trombetta et al., 2022), a qual foi nomeada “Fotoconvivência”. Isso possibilitou o compartilhamento de histórias e de momentos de convivências, familiares e comunitárias, e estratégias para fortalecer vínculos. No segundo encontro, para falar sobre as relações cotidianas, conhecendo um pouco mais de cada participante, desenvolvemos um jogo dramático (Conceição, 2012) criado pela equipe do CREAS, denominado “jogo da convivência” (Apêndice I), que traz questões-chave que estimulam a interação familiar e grupal. Com isso, foi possível trabalhar temas, como conflitos, regras, acordos familiares, sonhos, desejos, autoconhecimento e rotinas das/os participantes.

No terceiro encontro, trabalhamos com a noção de pertencimento, vínculos afetivos e eletivos e rede de apoio. Realizamos um aquecimento envolvendo a percepção dos sentimentos nas relações cotidianas. Trabalhamos com a confecção/customização de máscaras enquanto método baseado em artes (Green & Denov, 2019), o qual foi meio para o diálogo e construções de cenas e narrativas das/os participantes. Essa ação aconteceu em subgrupos conforme a fase do ciclo de vida, dos quais emergiram temas protagônicos, como pertencimento, identidade, convivências e redes.

No quarto encontro, com finalidade de trabalhar de forma mais direta a perspectiva do reconhecimento, do afeto e da reciprocidade, abordamos temas que versavam sobre potencialidades e sonhos. A partir do uso de desenhos e de cartas, possibilitamos a concretização das expressões de afeto e depois, em um movimento coletivo, construímos

recursos para melhorar a comunicação, criar espaços de escuta, afeto e valorização de cada sujeito. No quinto encontro, realizamos um passeio com uma interação entre todas as famílias, um momento de encerramento e de avaliação. A Figura 4 mostra a estrutura básica, com alguns temas emergentes-grupais e objetivos desenvolvidos a cada encontro do grupo presencial.

Figura 4

Matriz dos encontros presenciais

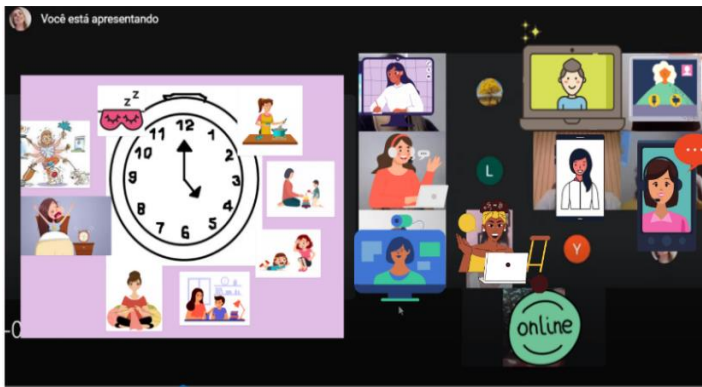
ENCONTROS		TEMAS	ALGUNS OBJETIVOS	FASE VINCULAR
ETAPA 1	ENCONTRO 1	- Acolhida, apresentação de serviços, interesses e acordo de convivência - História de vida, identidade e desproteções transgeracionais - Sobrecargas do cuidar, rotinas, divisão de tarefas e autocuidado - Autoconfiança, autorrespeito, autoestima	- Informar sobre as seguranças socioassistenciais e levantar interesses/ necessidades - Promover a interação/convivência grupal - Conhecer as histórias de vida e como elas incidem nas interações afetivas, autoestima, autorrespeito e autoconfiança - Compartilhar estratégias para a melhoria de sobrecargas, questões de saúde mental, autocuidado	1 EU-COMIGO: RECONHECIMENTO HISTÓRIAS DE VIDA
	ENCONTRO 2			
	ENCONTRO 3			
	ENCONTRO 4	- Processos sociorrelacionais - convivência, comunicação, conflitos, emoções, acordos - Desproteções relacionais - discriminação/preconceito - Estratégias para lidar com conflitos, violências - Relações de qualidade com crianças e adolescentes	- Mapear, conhecer e ampliar redes - Fortalecer as interações familiares - Ampliar autoconfiança, autoestima e autorrespeito - Reconhecer potencialidades e necessidades para a melhoria da convivência familiar e comunitária	2 EU-TU: RECONHECIMENTO DAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS
	ENCONTRO 5			
	ENCONTRO 6	- Vínculos, rede de apoio familiar e comunitária - Perspectivas de futuro - Necessidades e potencialidades para uma convivência protetiva	- Ampliar estratégias espontâneas e criativas para novas formas de comunicação e convivência - Refletir sobre as relações étnico-raciais, situações de intolerância/ discriminação/ preconceito - Buscar estratégias para melhorar as relações	3 EU-OUTROS: RECONHECIMENTO DA REDE
	ENCONTRO 7			
ETAPA 2	ENCONTRO 1	- Acolhida e acordos de convivência - História de vida e convivência familiar - Desafios da convivência: desproteções, conflitos, comunicação, acordos familiares - Afetos, sonhos, desejos - autoconhecimento e autoconfiança	- Promover a convivência familiar e comunitária - Compartilhar estratégias para melhorar a qualidade das relações - Fortalecer vínculos familiares e comunitários - Oferecer espaço de escuta e expressão de sentimentos	1 CONVIVÊNCIA: EU E MINHA FAMÍLIA
	ENCONTRO 2			
	ENCONTRO 3	- Identidade, pertencimento e convivência - Rede de apoio - Importância dos vínculos eletivos - Reconhecimento afetivo, autoconfiança e estima social	- Mapear, conhecer e ampliar redes - Proporcionar espaço de escuta e de reconhecimento - Reconhecer potencialidades - Aumentar autoconfiança e autoestima	2 CONVIVÊNCIA E AUTOCONFIANÇA: EU E MINHA REDE
	ENCONTRO 4	- Importância da expressão de sentimentos - Reconhecimento e valorização do outro - autoconfiança e estima social - Direitos, proteção social e convivências que protegem - Encerramento e avaliação dos encontros	- Ampliar estratégias para melhorar a convivência e prevenir desproteções - Proporcionar espaço de expressão e reconhecimento social - Realizar uma retrospectiva dos encontros e da convivência grupal	3 CONVIVÊNCIA, RECONHECIMENTO AFETIVO E RECIPROCIDADE
	ENCONTRO 5			
DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS - ETAPAS AQUECIMENTO INESPECÍFICO > AQUECIMENTO ESPECÍFICO > AÇÃO > COMPARTILHAMENTO DESENVOLVIMENTO DAS FASES DA MATRIZ DE IDENTIDADE				
Formato: intervenção em grupo; etapa 1-1h30min; etapa 2- 2h Procedimentos/materiais: especificados em protocolo contendo detalhamento dos encontros				

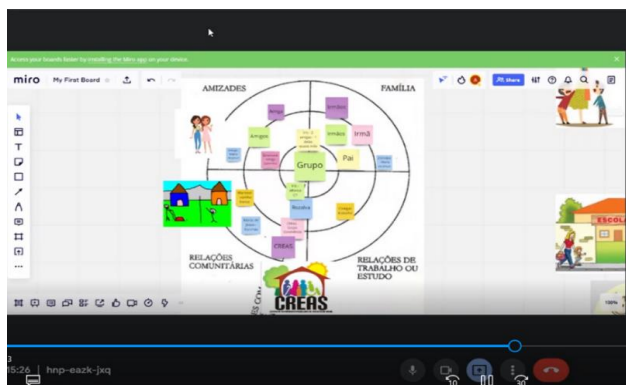
Recursos e materiais

Além dos recursos relacionados, para os grupos *online* utilizamos recursos e métodos de ação com foco sacionômico para ambientes virtuais (Nery, 2021). Nesse contexto, “os vínculos sofrem a mesma interferência de elementos caóticos do coinconsciente que ocorrem na realidade social” (Nery, 2021, p.109). Portanto, o contexto virtual nos exigiu a manutenção de um aquecimento do grupo em vários momentos. Para tanto, utilizamos ferramentas que permitem a criação de painéis interativos e colaborativos pensando nas diversas possibilidades de participação (chat, enquetes em aplicativos, quadros brancos, como Padlet e Miro exemplificados na Tabela 3). Isso nos permitiu construções coletivas. Em alguns encontros, utilizamos músicas/vídeos, contos literários e fotos como recursos de resgate das memórias afetivas, das emoções e das histórias de vida das/os participantes. Essa utilização de várias possibilidades de recursos tecnológicos precisa ser cuidadosa para que não se sobressaia à escuta e à acolhida do outro. Com um cuidado ético e acolhedor, ferramentas de uso *online* ajudam a construir pontes afetivas e canais de comunicação mais horizontais. A Tabela 3 mostra exemplos de algumas ferramentas que utilizamos no contexto *online*.

Tabela 3

Alguns recursos colaborativos para a ação grupal no contexto virtual

<i>Representação do uso de aplicativos virtuais</i>	<i>Descrição</i>
	Padlet — quadro branco colaborativo para construções coletivas, o qual foi usado de forma compartilhada com o grupo por meio do compartilhamento no Google Meet.



Miro – quadro branco colaborativo para construções coletivas. Na foto, apresentamos a construção de um mapa de rede do grupo. A partir da ação e das narrativas, elaboramos o mapa com as/os participantes.



Uso da ferramenta Padlet para apresentação de imagens compartilhadas em um aquecimento do grupo *online*.

Para o grupo presencial, os recursos e os materiais utilizados visam ao trabalho coletivo manual/artesanal, que atende ainda a métodos baseados em arte (Boydell et al., 2016), como processo e produto. Assim, além do uso de colagens em desenhos, usamos vídeos/curta-metragens, fotos, contos e outros recursos para construir um espaço e a ação que priorizasse o lúdico.

Avaliação dos grupos

Ao final de cada encontro, as avaliações foram realizadas de forma dialógica no compartilhamento e fechamento dos encontros. Além disso, fizemos uma avaliação final por meio de uma breve entrevista norteada por um roteiro de entrevista (Apêndice C) nos dois primeiros grupos *online* e enviamos um questionário para o último grupo *online* e o presencial. Apresentaremos os resultados das avaliações no penúltimo capítulo desta tese após os seguintes capítulos que trazem resultados da análise da sociodinâmica dos grupos.

Uma soma de interAções para construir tecnologias de convivências

Os encontros grupais foram orientados tanto pela estrutura, técnicas e leituras socionômicas (Moreno, 1975/2014), quanto por uma abordagem sistêmica, guiada pela

matriz de identidade grupal, em que foram considerados os aspectos das microrrelações/microssistemas, dos mesossistemas e dos macrosistemas (Bronfenbrenner, 2011). Durante os encontros, cada participante teve a oportunidade de explorar o autorreconhecimento examinando características, como potências/forças, recursos e demandas, conforme proposto por Bronfenbrenner (2001). Ressalte-se que houve a oportunidade de se analisar principalmente o contexto vivido e as questões macrosistêmicas, como a falta de acesso a direitos e a desproteções históricas, exacerbadas pelo contexto de crise provocado pela pandemia da COVID-19. Isso nos instigou a pensar em estratégias para lidar com as relações desprotetivas que perpetuam posturas de subalternidade e falta de reconhecimento de cada indivíduo. Tais estratégias emergiram mediante processos proximais, interações no próprio grupo, ou seja, pela convivência (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Além disso, o vínculo grupal e a oportunidade de experimentar novas respostas criativas e espontâneas diante de conflitos e dos desafios da convivência social contribuíram para ampliar as relações com o grupo e com os serviços, gerando mais possibilidades de proteção social.

Nesse contexto, construir tecnologias de convivência, isto é, um conjunto de métodos, técnicas e recursos para trabalhar convivência enquanto processo sociorrelacional, perpassou uma série de interações e ações (interAções), em que “contamos com” o outro (profissionais, usuárias/os, gestões de unidades, articulações entre CRAS e CREAS). Esse movimento de interações e planejamentos na esfera da cocriação gerou convivências e fortalecimentos de vínculos entre profissionais, serviços do CRAS e do CREAS, ampliando condições de melhoria na lógica das referências e das contrarreferências entre as proteções sociais em uma ética de cuidado de reconhecimento de atuações diversas que dão sentido ao trabalho desenvolvido.

Apresentamos, por fim, um modelo lógico (Figuras 5 e 6) das intervenções grupais, *online* e presencial, para a prevenção de desproteções relacionais e promoção de convivências

protetivas que possibilitem vínculos familiares e comunitários fortalecidos. Assim, é importante destacar que esse modelo lógico é resultado das experiências desenvolvidas em um sistema complexo do qual a construção em parceria com facilitadores e as vivências grupais fazem parte. Portanto, trazemos um retrato da estrutura da experiência vivida que pode ser adaptável a mudanças pelo contexto, o qual é formado por elementos que se comportam de maneira não linear (Campbell et al., 2000).

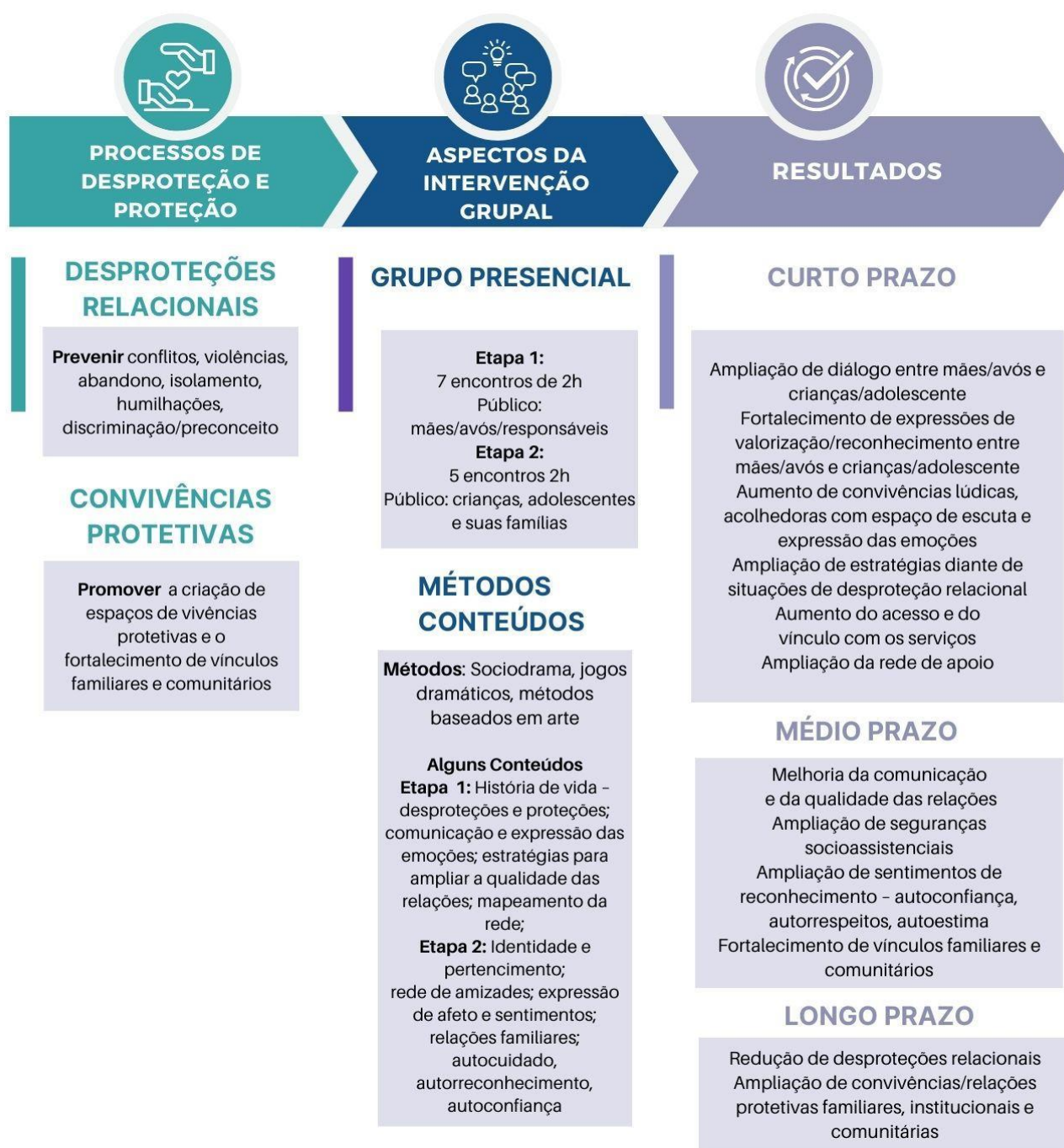
Figura 5:

Modelo lógico – intervenção grupal online com foco na convivência protetiva de crianças/adolescentes e suas famílias



Figura 6:

Modelo lógico – intervenção grupal presencial com foco na convivência protetiva de crianças/adolescentes e suas famílias



Capítulo 7

Grupos *online* com foco na convivência protetiva de crianças, adolescentes e suas famílias em tempos de crise

Esta etapa da pesquisa objetivou apresentar resultados do desenvolvimento de intervenções grupais *online* com foco na prevenção de desproteções relacionais e na promoção de convivências protetivas de crianças, adolescentes e seus familiares. Assim, apresentamos os resultados referentes ao desenvolvimento, aos temas emergentes e à análise da sociodinâmica de três grupos que aconteceram na modalidade *online* em três momentos diferentes da crise sanitária causada pela COVID-19: no auge dessa pandemia, no final e após o contexto de distanciamento social. Os grupos tiveram como participantes famílias atendidas pelo Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Considerando o contexto da pesquisa e a modalidade *online*, os grupos tiveram foco maior parental tendo sido convidados para participar os membros da família que são considerados responsáveis/cuidadores de crianças e adolescentes – mães, pais, avós.

A partir de um olhar com destaque na dimensão relacional, nos sistemas e nos vínculos sociais, analisamos os temas que mais sobressaíram nos três grupos *online* com foco nas convivências protetivas e na segurança de convívio. Esse bloco de resultados está estruturado em quatro seções além desta breve introdução: 1- método, especificando para esta pesquisa-ação, mediante grupos *online*, o contexto, a amostra de participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta de dados e a técnica de análise dos dados; 2- resultados e discussão realizada a partir da análise temática dos dados que dialogam com a literatura levantada nesta tese; 3- algumas considerações sobre esta etapa da pesquisa.

Método

A pesquisa-ação (Thiollent, 1985) foi o método utilizado para realizar esta etapa da pesquisa com foco no referencial e no método sociodramático para o desenvolvimento do grupo considerando a possibilidade de investigação sociológica das histórias narradas e das construções inter-relacionais desenvolvidas ao longo dos encontros. Dessa forma, trazemos a pesquisa qualitativa para identificar a complexidade do tema e como possibilidade de construir um espaço para o oferecimento de uma ação interventiva comunitária e de qualificação dos profissionais envolvidos (Lordello & Costa, 2013). Assim, os resultados são validados por processos construídos colaborativamente no coletivo, as temáticas que ofertam respostas para questões de pesquisa surgem da interação grupal e a ação promove mudanças e buscas por estratégias para problemas complexos da realidade com um viés pedagógico e político (Costa & Lordello, 2021). Além dos dados produzidos pela pesquisa-ação, trabalhamos com dados quantitativos e qualitativos referentes às entrevistas estruturadas com o uso de questionário para uma acolhida inicial e posterior identificação das/os participantes.

Seguindo a base da pesquisa-ação, realizamos três grupos, sendo cada um com oito encontros que aconteceram de forma *online* por aplicativo de videoconferência *Google Meet*, que foram conduzidas conforme as Resoluções nº 010/05 e nº 004/20 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), bem como orientações para atendimento remoto excepcional em razão do contexto pandêmico conforme orientação do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. Foi possível ainda realizar em dois grupos um encontro de fechamento presencial, considerando a possibilidade de encontros presenciais seguindo as normas de uso de máscaras e cuidados em razão do contexto pandêmico.

Contexto

A pesquisa foi realizada no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), envolvendo dois Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e um Centro de

Referência de Assistência Social (CREAS). Quanto aos CRAS, cada um está localizado em uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal (DF), atendendo famílias em situação de desproteção social, as quais residem nas regiões onde estão localizados esses centros. Já o CREAS, embora localizado em uma RA, atende cinco RAs do DF, sendo duas delas referenciadas pelos dois CRAS supracitados. É importante ressaltar que as RAs são subdivisões territoriais administrativas do DF, com seus respectivos limites geográficos que definem tanto ações governamentais, quanto a oferta de serviços públicos. Essas RAs apresentam características diversas, mas todas são áreas regularizadas, urbanizadas, com a presença de equipamentos públicos, como escolas, Unidades Básicas de Saúde (UBS) e CRAS. Uma característica convergente dessas RAs se refere à desigualdade de renda entre as famílias que residem nesses territórios, havendo quadras com maiores contextos de risco.

É relevante destacar o contexto temporal em que aconteceram esses grupos *online*, considerando que a pesquisa foi realizada em diferentes momentos da pandemia ocasionada pela COVID-19³. Assim, o primeiro grupo aconteceu no auge da pandemia, iniciando-se no mês considerado mais letal: abril de 2021, quando houve um aumento de 23% no número de óbitos, sendo contabilizadas cerca de 400 mil mortes no Brasil desde o início dessa crise sanitária. Neste primeiro grupo, vivenciamos o distanciamento social, com fechamento de creches, escolas e limitações de atendimentos presenciais ofertados pelo SUAS no DF. O segundo grupo iniciou-se em setembro de 2021 quando as escolas já haviam retornado parcialmente, funcionando na modalidade presencial, em que a primeira dose da vacina de COVID-19 já estava em estágio avançado, o número de óbitos por dia estava diminuindo e o Brasil contabilizava 570 mil mortes. Ressalta-se que as escolas públicas no DF só retornaram totalmente para as aulas presenciais em novembro de 2021. O terceiro grupo iniciou-se em

³ Dados do Ministério da Saúde - COVID-19 NO BRASIL: <https://infoms.saude.gov.br/extensions/COVID-19.html/COVID-19.html.html>

junho de 2022, momento em que já havíamos retomado totalmente às atividades presenciais, o uso de máscara já não era obrigatório para pessoas sem sintomas de COVID-19 e o Brasil contabilizava cerca de 670 mil mortes.

Participantes

Ao todo, participaram dos três grupos 39 pessoas, sendo 12 mulheres no primeiro, 12 mulheres no segundo e 13 mulheres e dois homens no terceiro. Para a seleção das/os participantes, consideramos aquela/es que estavam iniciando acompanhamento ou que já eram acompanhadas/os pelo CRAS ou pelo CREAS, ou seja, participando de atendimentos regulares com intervenções mediadas por um tempo determinado com foco nas demandas levantadas de forma dialógica pelas famílias e equipe de profissionais. Outro critério para a participação se referiu à seleção de famílias que tivessem em sua composição familiar crianças e/ou adolescentes, considerando o foco do grupo na promoção de um espaço onde fossem trabalhados temas relativos a convivências protetivas de crianças, adolescentes e suas famílias. A seguir, serão apresentados alguns dados sociodemográficos das/os participantes, os quais foram obtidos por meio de uma entrevista estruturada breve e pela consulta ao Sistema de informações/prontuário eletrônico. As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam as/os participantes por grupo cujos nomes apresentados são fictícios a fim de proteger suas identidades e manter o sigilo das informações.

O primeiro grupo foi constituído por mulheres, a maioria atendida e acompanhadas pelo CRAS em uma comunidade/RA, sendo que apenas duas delas eram atendidas pelo CREAS no início do grupo. Ao longo dos encontros, o CREAS passou a acompanhar uma das participantes que vinha sendo atendida pelo CRAS porque foi identificado que ela estava sofrendo violência doméstica. Uma forte característica das participantes deste grupo estava no interesse de estarem próximas dos serviços já que estávamos em um momento de intenso distanciamento social e o acesso aos serviços tornou-se mais difícil neste período. Nas entrevistas, muitas levantaram

demandas sobre a necessidade de ampliação de renda, a vontade de investimento em si, de empreender e de aprender em grupo. Por isso, o nome escolhido foi Tecer Redes. Além disso, outro tema levantado nas entrevistas se referiu à possibilidade de compartilhar questões envolvendo o papel parental porque essas mulheres expressaram se sentir sozinhas diante dos muitos desafios do cuidar, especialmente devido à convivência ampliada com os filhos em razão do fechamento das escolas e de outras atividades externas. A Tabela 1 traz características das participantes deste primeiro grupo: mulheres, em sua maioria negras, com até três filhos e a maioria sendo a única provedora e responsável pela criação dos filhos.

Tabela 1

Participantes do Primeiro Grupo Online (Tecer redes)

Nome	Idade	Cor*	Escolaridade	Composição familiar	Ocupação/renda familiar
Ana Júlia	45	Branca	Ens. Médio	1 filha (2 anos) e companheiro	Artesã/R\$300,00
Eva	44	Preta	Ens. Fundamental Incompleto	3 filhos (4, 8 e 15 anos)	Diarista/R\$600,00
Bete	37	Branca	Ens. Fundamental	2 filhos (4 e 6 anos)	Serviços gerais/ 1s.m.
Dora	35	Parda	Não alfabetizada	1 filha (17) e 1 filho (10) e companheiro	Autônoma/bico/R\$800,00
Flora	40	Parda	Ens. Fundamental	1 filha (11 anos)	Desempregada/R\$0,00
Iracema	37	Preta	Ens. Médio	2 filhos (3 e 5 anos) e companheiro	Autônoma/bico/ 1s.m.
Hilda	25	Preta	Ens. Médio	1 filha (5 anos)	Autônoma/bico/R\$200,00
Nina	37	Parda	Ens. Médio	3 filhas (5, 11 e 15 anos)	Manicure/R\$800,00
Odara	38	Parda	Ens. Fundamental	2 filhas (6, 10 anos)	Autônomo/bico/R\$500,00
Quitéria	43	Branca	Ens. Fundamental	1 filho (10 anos)	Artesã/R\$400,00
Yara	51	Parda	Ens. Fundamental Incompleto	2 filhas (7 e 17 anos) 1 filho (19 anos)	Autônomo/bico/R\$600,00
Zoraide	35	Preta	Ens. Fundamental incompleto	1 filho (9 anos)	Desempregada/R\$0,00

*O quesito cor está descrito conforme as participantes se autoidentificaram.

No segundo grupo, denominado ConViver (Tabela 2), todas as mulheres estavam em acompanhamento pelo CREAS devido a vivências envolvendo situações de violência/violação

de direito notificadas. Das 12 participantes, nove trouxeram vivências de violência contra mulher e nove foram notificadas pelo Conselho Tutelar por situações envolvendo inseguranças de convívio (conflitos, violência, negligência) sofridas por suas crianças/adolescentes. Nas entrevistas de acolhida, identificamos a demanda do grupo por compartilhar os sofrimentos vividos na parentalidade e nas desproteções relacionais cotidianas. A maioria delas trouxe, em seus históricos de vida, violências de gênero e conflitos em relação à (não) divisão dos exercícios parentais com seus ex-companheiros, além de outras inseguranças, como de renda e autonomia, as quais acabam ampliando desproteções. Duas participantes vieram encaminhadas pelo setor psicossocial do Ministério Público devido a conflitos com os ex-companheiros, notificações de contextos de violência contra criança/adolescente e perda de vínculo com os filhos adolescentes. Elas foram as únicas participantes que não apresentaram insegurança de renda, tendo como destaque a insegurança de convívio como foco do encaminhamento para atendimento pelo CREAS. Nesse grupo, vemos uma maioria de mulheres negras (pretas e pardas), com ensino médio, a maioria com um ou dois filhos. Esse grupo foi encerrado em dezembro de 2021, quando estávamos começando a retomar de forma mais ampla as atividades presenciais, o que possibilitou um último encontro presencial.

Tabela 2

Participantes do Segundo Grupo online (ConViver)

Nome	Idade	Cor	Escolaridade	Composição familiar	Ocupação/renda familiar
Cora	26	parda	Ens. Médio	1 filha (1 anos)	Desempregada/R\$0,00
Cecília	43	parda	Ens. Fundamental incompleto	1 filha (12 anos) 1 filho (3 anos)	Desempregada/R\$0,00
Clarice	43	branca	Ens. Médio	1 filho (11 anos)	Autônoma/bico/R\$400,00
Rachel	27	parda	Ens. Médio	1 filho (4 anos) e 1 filha (2 anos) companheiro	Do lar/3 salários mínimos (s. m.)
Conceição	38	parda	Ens. Médio	2 filhas (7 e 17) e 1 enteada (4 anos)	Autônoma/bico/R\$150,00
Rita	41	parda	Ens. Fundamental incompleto	1 filha (3 anos) 1 filho (17 anos)	Vendedora/R\$700,00
Clara	42	parda	Ens. Fundamental incompleto	1 filha (4 anos) e 1 filho (7 anos)	Diarista/R\$400,00

Lya	42	preta	Ens. Médio inc.	2 filhas (4 e 16 anos)	Diarista/R\$400,00
Matilde	27	parda	Ens. Médio	3 filhas (3, 6 e 11 anos)	Vendedora/1 s. m.
Vitória	43	preta	Ens. Médio	2 filhos (6 e 11 anos)	Autônoma/bico/R\$600,00
Noemi	47	branca	Ens. Médio	1 filha (23), 1 filho (15), 1 neta (6)	Cuidadora de idoso/ 1 s.m.
Vera	55	parda	Ens. Médio	1 filho (11 anos)	Téc. Adm/ 3 s. m.

O terceiro grupo, denominado ConViver 2 (Tabela 3), teve como participantes 13 mulheres, a maioria negra, e dois homens negros. Desse grupo, 10 pessoas eram atendidas pelo CREAS e cinco pelo CRAS. Das atendidas pelo CREAS, duas vieram encaminhadas pelo Ministério Público em razão de situação de violência contra criança/adolescente, sendo três encaminhados para o CREAS em razão de conflitos com ex-companheiros, o que afetava a segurança de convívio das crianças/adolescentes, e, por fim, cinco encaminhados pelo Conselho Tutelar em razão de violências física, sexual e/ou psicológica vivenciada pelas crianças/adolescentes. As famílias atendidas pelo CRAS foram convidadas para participar com o intuito de prevenir desproteções relacionais e/ou por haver criança/adolescente enfrentando dificuldades na dimensão da convivência familiar e/ou comunitária. Esse terceiro grupo apresentou mais participantes com escolaridade maior que os anteriores, sendo predominantemente de níveis médio e superior. Além disso, esse foi um grupo realizado de forma apenas *online*, pois a maioria das/os participantes informou não poder participar presencialmente, sendo que quatro trabalhavam, três disseram não ter condições financeiras de ir com frequência ao CREAS, duas afirmaram ter dificuldades de locomoção e os demais participantes preferiram a forma *online*.

Tabela 3

Participantes Terceiro Grupo Online (ConViver 2)

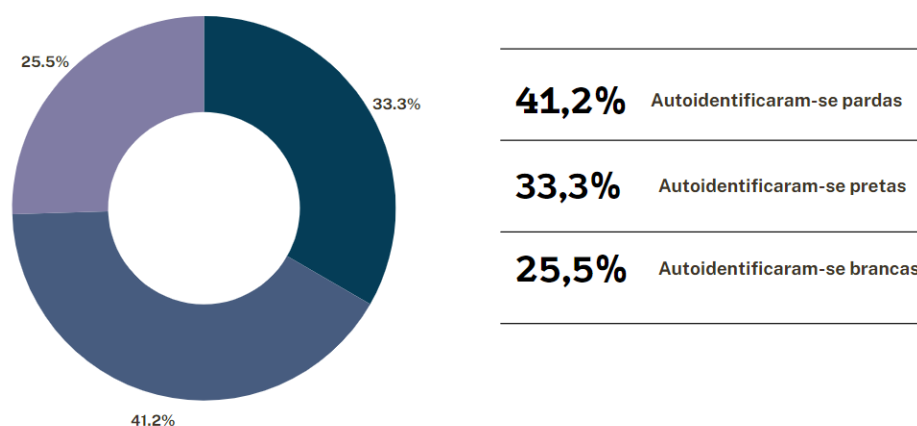
Nome	Idade	Cor	Escolaridade	Composição familiar	Ocupação/renda familiar
Dulce	29	parda	Ens. Médio incompleto	1 filha (11) 2 filhos (7 e 2 anos)	Desempregada/ R\$0,00
Nise	27	parda	Ens. Médio	1 filha (7) 1 filho (5)	Autônoma/Bicos/R\$400,00

Chica	39	preta	Ens Fundamental	2 filhos (2 e 7 anos)	Desempregada/R\$0,00
Bertha	32	preta	Ens. Médio	3 filhas (9, 11, 16) e 1 sobrinho (12)	Desempregada/R\$0,00
Tarcila	46	branca	Ens. Superior	1 filha (13) 2 filhos (11 e 10)	Autônoma/Bicos /R\$800,00
Carmen	38	branca	Ens. Fundamental incompleto	1 filho (5 anos) e 2 filhas (7 e 13 anos)	Desempregada/R\$0,00
Paula	41	branca	Ens. Médio	1 filha (12) 3 filhos (9, 12 e 14) e companheiro	Artesã/ R\$5 s.m.
Elen	28	parda	Ens. Médio	1 filho (5 anos)	Desempregada/R\$1000,00
Hebe	45	branca	Ens. Médio	1 filho (16 anos)	Autônoma/Bicos/R\$200,00
Zuzu	23	preta	Ens Fundamental	3 filhas (8,11 e 14)	Desempregada/R\$0,00
Carlos	49	preta	Ens. Médio	1 filho (12 anos) 2 enteados (20 e 21)	Vendedor/R\$3 s.m.
Thais	27	preta	Ens. Superior	1 filho (5 anos)	Desempregada/R\$0,00
Manoel	41	preta	Ens. Médio	1 filho (11 anos)	Vendedor/R\$ 2 s.m.
	36	parda		1 filho (10), 1 filha (17) e 1 sobrinho (23)	Cuidadora de idosos/R\$800,00
Mariele			Ens. Médio		
	27	branca		1 filha (11) e 1 filho	Autônoma/bico/R\$1000,00
Daiane			Ens. Médio	(6)	

Visando analisar coletivamente o perfil das/os participantes, levantamos alguns dados dos três grupos para uma análise geral. Os grupos possuíam uma faixa etária ampla, entre 25 e 55 anos, sendo que 25 estavam iniciando acompanhamento pelo CREAS e 14 estavam sendo atendidas/acompanhadas pelo CRAS. Do total das/os participantes, 74,5% (29) pessoas são negras (pardas e pretas) conforme Figura 1.

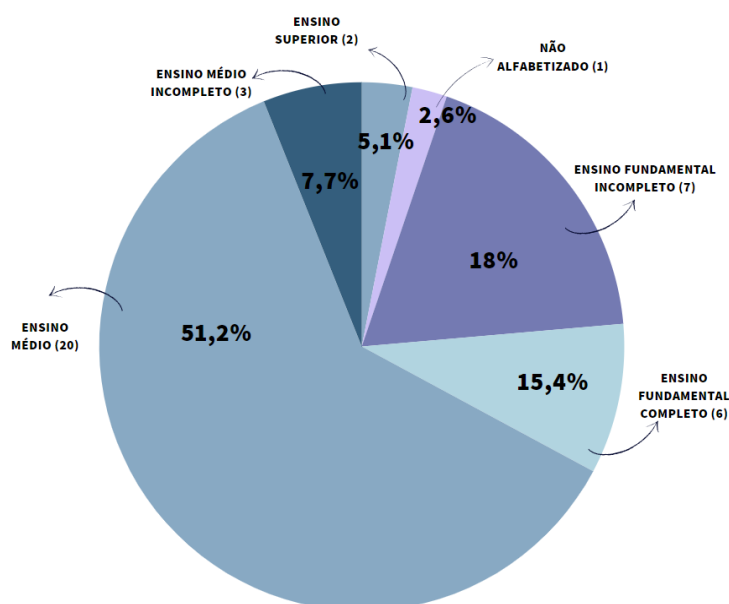
Figura 1

Cor das/os Participantes dos Grupos online



Quanto à escolaridade (Figura 2), das/os 39 participantes, a maioria tem ensino médio completo, sendo 20 pessoas com essa escolaridade, seguindo sete com ensino fundamental completo, seis com ensino fundamental incompleto e, por fim, duas pessoas com ensino superior completo. Segundo um estudo do Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS, 2023), o perfil de beneficiários do bolsa família vem mudando ao longo dos anos, com um aumento de pessoas com ensino médio. Esses dados vão variando conforme cada região do Brasil. Por isso, é importante ressaltar o contexto de realização dos grupos, pois se trata de regiões urbanas do DF, onde a escola e as condições de permanência são mais acessíveis em comparação a áreas rurais e outras regiões.

Figura 2
Escolaridade das Participantes dos Grupos Online

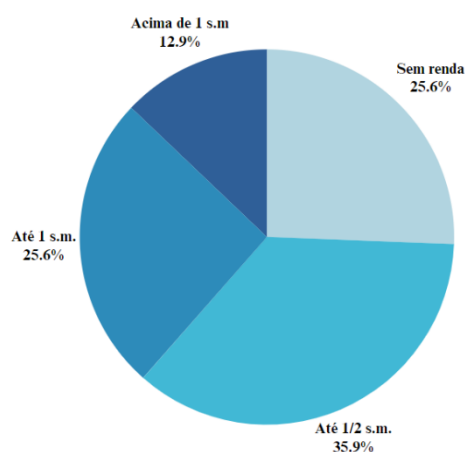


Quanto à segurança de renda, a maioria das famílias recebe benefício pelo programa de transferência de renda Bolsa Família, sendo que 82% das/os participantes dos grupos (32 famílias) são chefiadas por mulheres. A Figura 3 mostra a faixa de renda das/os participantes desconsiderando o recebimento do benefício referente ao programa bolsa família. Nesse sentido, verificamos que a maioria das famílias vem se mantendo de forma mínima pelo

recebimento de benefício de transferência de renda. Quanto à condição de moradia, 90% (37) das/os participantes residem em moradia alugada ou cedida.

Figura 3

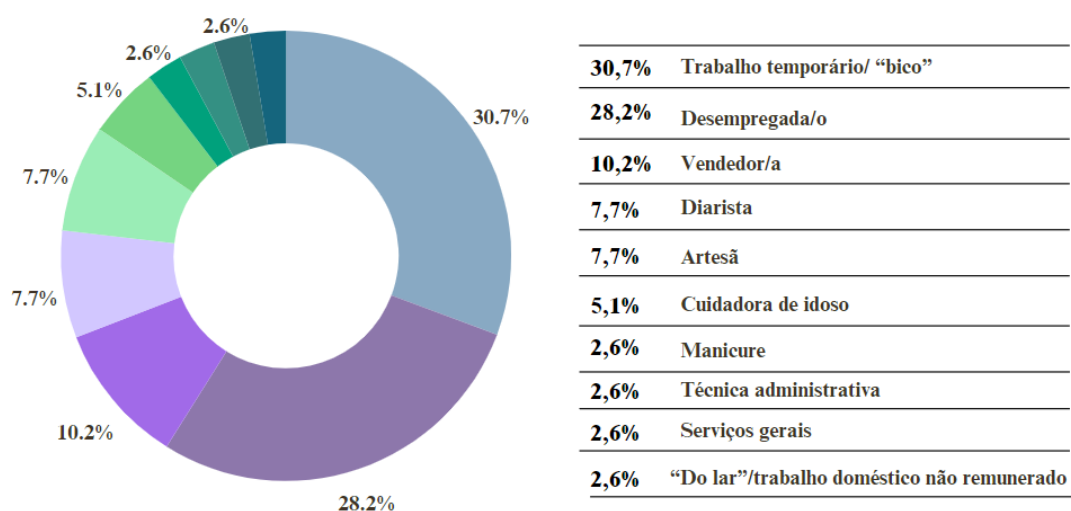
Faixa de Renda das/os Participantes dos Grupos Online



Sobre a ocupação, conforme Figura 4, verificamos que a maioria do grupo está desempregada ou trabalha em condições precárias, declarando-se como trabalhadoras autônomas que desenvolvem trabalhos temporários/“bicos”, sem contrato, como atividade laboral.

Figura 4

Principal Ocupação Autodeclarada das/os Participantes dos Grupos Online



Os dados de escolaridade, renda e ocupação nos mostram que, ainda que seja um grupo cujos membros predominantemente alcançaram o Ensino Médio, a insegurança de renda e a falta de emprego ampliam riscos e desigualdades sociais. Sobre isso, é preciso ressaltar o fenômeno de educacionalização do social, em que a educação é apontada como instância de solução para uma variedade de problemas sociais (Hillesheim & Lasta, 2019). A maior ocupação identificada foi o trabalho temporário, declarado pelas participantes como “bicos”. Esse tipo de ocupação atende a uma configuração da lógica neoliberal, em que “o indivíduo responsável se protege a si mesmo, assume os riscos que toma e se constrói mobilizando seus próprios recursos” (Castel, 2010, p.193). Essa engrenagem pode trazer a exaltação do sujeito como empresário de si vestido em uma roupagem de empreendedorismo, retirando a responsabilização do Estado em prover de fato estratégias de empregabilidade e acesso a direitos. Embora poucas mulheres tenham declarado o trabalho não remunerado, informando serem “do lar”, isso não é citado como trabalho por muitas delas, que se desdobram em múltiplas jornadas de trabalho, incluindo o doméstico. Segundo informações do Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (Dieese)⁴, mediante dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE, no 4º trimestre de 2023, as mulheres representavam a maioria dos desocupados (54,3%), sendo que 35,5% delas eram negras e 18,9%, não negras. Ressalte-se que a pandemia afetou mais esse quadro. A população negra é maioria entre as inserções informais de trabalho: 41,0% são mulheres ; 43,2%, homens. As mulheres negras representam a maioria de trabalhadores domésticos sem carteira de trabalho assinada no Brasil. É importante olhar para a dimensão do trabalho de uma forma complexa, pois isso afeta dimensões de mobilidade social e cultural, condições de saúde física e psíquica e as dinâmicas relacionais (Alves et al., 2021). Além dessas questões, outras problemáticas sociais que vão além da escolaridade e da renda se referem à dimensão relacional

⁴ Dados Dieese <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/mulheres2024.pdf>

e à ampliação de contextos de desproteção e violências sofridas, cujas marcas ganham enorme relevo, principalmente numa perspectiva de gênero e de raça, como percebemos nos dados demográficos das/os participantes e veremos a seguir com os resultados qualitativos.

Procedimentos e instrumentos

A seleção das/os participantes foi realizada mediante indicação das especialistas/trabalhadoras do CRAS e do CREAS (conforme descrito no capítulo 7), as quais conduziram os grupos com a pesquisadora. Para a realização dos grupos *online*, fizemos uma entrevista breve com questões mais estruturadas (Apêndice B), visando levantar informações iniciais e explicar como seria a participação nos grupos. Além disso, verificamos as dificuldades quanto ao acesso às Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), as quais são os acessos a equipamentos (computador ou celular) e à internet, bem como questões relativas ao letramento digital das/os participantes. Esse processo de inclusão digital será apresentado no próximo bloco de resultado, considerando ter sido essencial para a pesquisa e também para o processo de vínculo, acolhida e espaço de convivência. Para melhor comunicação, abrimos um grupo de mensagens instantâneas, pelo WhatsApp, por meio do qual enviamos convites semanais lembrando dos encontros e de outras informações necessárias. O grupo era aberto, possibilitando troca de informações entre as/os participantes.

Após esse procedimento inicial, cada um dos grupos teve oito encontros de cerca de 1h30min, os quais aconteceram de forma *online* por aplicativo de videoconferência *Google Meet*. Além disso, realizamos um encontro presencial de fechamento com o grupo Tecer Redes e com o grupo ConViver. O encontro de fechamento do terceiro grupo ConViver 2 ocorreu de forma *online*, pois não encontramos uma data comum para que a maioria dos participantes pudesse comparecer presencialmente. É relevante ressaltar que todas as famílias participantes foram atendidas ou acompanhadas ao longo do grupo de forma particularizada,

presencialmente ou de forma remota, pelas equipes do CRAS ou do CREAS. Enfim, realizamos uma avaliação dos grupos no último encontro e fizemos uma entrevista breve com alguns participantes ao final do processo.

Análise de dados

Para anotações dos dados, os grupos foram registrados em arquivos de vídeo, cujos dados gerados foram transcritos posteriormente. Para tanto, utilizamos o *software* de análise qualitativa MaxQda (2023). Além disso, também registramos os encontros de processamentos teórico-vivenciais realizados pela equipe, considerando a leitura das dinâmicas grupais e a coprodução de cada encontro. Como já vimos no traçado metodológico geral desta tese, utilizamos para analisar os dados a análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2006, 2013; Guest et al., 2012; Riessman, 2008). Ademais, essa análise é feita com um olhar socionômico e conta com as informações produzidas pelo método de ação sociodramático, que traz os resultados que refletem uma diversidade de aspectos, falas, diálogos, cenas, construções coletivas pelo grupo. Além dos passos da análise temática, realizamos um processo de reflexividade fornecido no Apêndice G, mostrando uma autorreflexão da pesquisadora para o processo de análise dos dados da pesquisa (Olmos-Vega et al., 2023).

Resultados e Discussões

Análise temática dos grupos

A Tabela 4 apresenta categorias que abarcam os principais temas e subtemas gerados com o conteúdo significativo no conjunto de dados das interações grupais (falas, expressões, produções do grupo). Ressalta-se que buscamos uma análise com diversas fontes de referência, não nos restringindo apenas ao aspecto verbal, mas, sobretudo, destacando as diversas formas de interação e de convivência trazidas por todos os grupos. Considerando o foco na interação grupal e nos temas protagônicos levantados pelas/os participantes, a análise não traz um

significado para a quantidade de falas ou registros sobre o tema, mas para o impacto e as respectivas reverberações no grupo. Ademais, ao realizarmos os passos da análise temática, lemos, releamos os dados de cada encontro e optamos fazer codificação sistematicamente em todo o banco. Em seguida, consideramos que havia extratos para cada código em diferentes encontros, ou seja, as falas, as expressões e as discussões sobre desproteções, sobrecargas e estratégias para ampliar qualidade das relações aparecem em diversos momentos nos três grupos. Isso evidenciou uma conexão das temáticas a partir do desenvolvimento do grupo. Assim, optou-se por um olhar no banco de dados seguindo temáticas protagônicas que vão surgindo ao longo do grupo. Ao final da análise temática, realizamos uma análise do processo grupal. Para as narrativas apresentadas nos resultados e na discussão, utilizaremos as seguintes representações para os grupos e encontros: G1 – Grupo 1 Tecer Redes; G2 – Grupo 2 ConViver; G3 – Grupo 3 ConViver 2; para os encontros, E1 a E8.

Tabela 4

Temas e Subtemas Gerados pela Análise Temática Reflexiva.

Temas	Subtemas
Tema 1: Desproteções relacionais	1.1 Inseguranças de convívio transgeracionais. 1.2 Convívio, conflitos e violências nas relações 1.3 Desigualdades de gênero, sobrecarga e o papel de cuidar –“Eu sou mãe, eu sou multiuso” 1.4 Isolamentos, pandemia e ampliações de desproteções. 1.5 Violências estruturais – Preconceitos e discriminações
Tema 2: Estratégias para ampliar convivências protetivas	2.1 Recursos para ampliar a qualidade das relações com os filhos 2.2 Rede significativa de apoio 2.3 Potência de proteção – autoestima, autoconfiança e autorrespeito
Tema 3: O grupo online promotor de convivências	3.1 Criação de espaço de convivências protetivas “Só vim porque era <i>online</i> ” 3.3 O grupo promotor de vínculo comunitário e com os serviços 3.4 Convivências protetivas e participação no grupo <i>online</i>

Tema 1: Desproteções relacionais

Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores (Freire, 1987, p. 31)

Ao longo dos encontros dos três grupos, as diversas formas de despreteções e opressões vivenciadas nas relações cotidianas foram destaque nas falas das/os participantes. As despreteções de convívio, como vimos anteriormente, são situações vivenciadas nas interações cotidianas familiares, comunitárias, institucionais, com marcas históricas, culturais, transgeracionais em uma complexidade que afeta a vida das pessoas. São formas de convivência e de relações que fragilizam os vínculos sociais e a dignidade do sujeito, ampliando suscetibilidades a riscos, a violações de direitos e aos contextos de violências. Nesse sentido, as situações de conflitos, isolamento, confinamento, preconceito/discriminações e violência foram temas manifestados em situações vividas nas dinâmicas relacionais.

Muitas participantes trouxeram aspectos de despreteções relacionadas às suas vivências desde a infância, configurando-se *inseguranças de convívio transgeracionais (1.1)* que vão se repetindo ao longo do tempo, constituídas por marcas sociais e culturais que incidem nas estruturas de padrões relacionais familiares (Falcke & Wagner, 2014). Uma das participantes relatou sobre essas marcas de despreteções que geram novas despreteções, mas, ao narrar, também falou de reconhecimentos e possibilidades de mudanças ao longo do tempo:

Eu tive muitos problemas quando tive a minha primeira filha porque eu estava praticamente vendo o que vivi quando tive a minha infância: muita violência. Eu caí em depressão pós-parto porque o pai dela me abandonou quando eu estava grávida. Eu tive sérios problemas. Mas aí, depois, com o meu segundo filho, fui analisar umas coisas e procurei não praticar as coisas que pratiquei com a minha primeira filha; tipo bater, ela apanhou muito. Então, pessoas que não fazem falta pra mim são a minha mãe, a minha avó. Não faz falta, porque eu tinha e era como se eu não tivesse. Depois da minha

filha, eu ficava imaginando assim: “quando eu tiver o segundo filho, eu vou curar disso.... (Noemi, G2, E6)

Esses aspectos vinculares que mantêm uma homeostase na dinâmica relacional familiar, com condutas conservadas, marcadas pela revivência de cenas de violência e uma indiferenciação entre o eu e o outro, bloqueiam possibilidades de potenciais criativos e o *status nascendi* de uma conduta libertadora, colocando o sujeito em uma conduta alienadora com a qual submete o outro (Nery, 2014). A reedição de abandonos em fases do ciclo de vida e a responsabilização de um autocuidado da mulher desde a infância nos trazem profundas reflexões sobre a estrutura social em uma perspectiva de políticas do cuidado e de ações sociátricas (que tratam das relações grupais), com foco no trabalho reprodutivo não remunerado e nas questões de gênero, temáticas que foram protagônicas ao longo dos encontros grupais. Nos primeiros encontros dos três grupos, trabalhamos a primeira fase da matriz de identidade, em que se trabalha o eu-comigo, as histórias de cada participante, as quais podem ser contadas, lembradas, conforme o grupo vai conduzindo mediante tecnologias de convivência na ação, no uso de linha da vida e nas narrativas diversas. Nesse sentido, o processo de narrar histórias de vida tem uma dimensão interventiva, marcada pela escuta afetiva do grupo, e, ao contar a história, quem conta vai recriá-la, produzindo uma leitura sobre as experiências vividas e criando ressignificações (Gaulejac, 1996; Nogueira et al., 2017). Esse processo traz novas possibilidades de relações mais protetivas e a compreensão da sociodinâmica vincular por meio das interrelações e reaprendizagem coletiva, as quais podem ser caminhos para uma cocriação da qualidade das relações. Isso é reconhecido por Noemi como uma estratégia de cuidar de si a partir da construção de novos vínculos: “se eu tivesse procurado ajuda, hoje eu vejo que, na época que fiquei grávida, eu realmente precisava de ajuda, um outro olhar, precisava me encontrar. Hoje eu me permiti buscar ajuda estando aqui” (Noemi, G2, E6).

Esse relato é reforçado por muitos outros em vivências semelhantes e nos mostra a necessidade de espaços de acolhida para falar dos sofrimentos, das subjetividades e das identidades que, muitas vezes, foram constituídas em histórias de desproteção. A sociodinâmica grupal, por meio de uma dinâmica sociátrica que inclui a fala, as cenas e os métodos de ação, vai desvelando a necessidade de resgatar identidades marcadas por anos de desproteções relacionais. Nesse sentido, os encontros sociodramáticos possibilitaram ao grupo experimentar o que Honneth (2009) traz como reconhecimentos intersubjetivos, recíprocos, que não foram vividos, muitas vezes, na infância, na esfera do amor, da atenção ao bem-estar do outro e das necessidades individuais. Ao vivenciar isso em uma realidade suplementar e no vínculo grupal, há possibilidades de ampliar a autoconfiança de quem traz os vazios de vínculos afetivos.

Assim, além de reconhecer histórias de vida das/os participantes, por sentimentos e por conteúdos coinconscientes e coconscientes que vão mostrando a sociometria do grupo (Moreno, 1975/2014), o contexto grupal e dramático possibilita reflexões e estratégias para novas estruturas das relações sociais. Isso amplia reconhecimentos ligados à noção de direito, de reconhecimento do outro enquanto membro da coletividade, que tem direito à garantia de proteção social com foco na dignidade humana, o que acarreta autorrespeito (Honneth, 2009) e laços de cidadania (Guimarães et al., 2020). Esses espaços de ressignificação são relevantes diante da circularidade da transmissão transgeracional no núcleo familiar que sustenta traumas de vivências individuais e coletivas, mudanças nos padrões de coesão familiar e de comunicação que fragilizam a qualidade das relações, a saúde mental de gerações subsequentes (Souza et al., 2023).

No grupo, algumas participantes conseguem buscar uma identidade enquanto mães e mulheres reconhecendo suas histórias e as estruturas que vão constituindo as relações de desproteção: “eu não vou passar uma criação violenta para os meus filhos, né? Mas,

infelizmente, muitos ainda falam: se eu tive essa criação, meus filhos também vão ter” (Matilde, G1, E2). Esse raciocínio conservado e com crenças limitantes é reproduzido por Manoel a partir de um olhar linear, em que ele afirma: “eu apanhei na infância, mas eu acredito que isso me ajudou a crescer e a ser uma pessoa melhor” (G2, E2). Em alguns momentos, esse participante traz falas do que ficou conhecido pela figura do chamado “cidadão de bem”, a qual é baseada em uma cultura atrelada à defesa de valores anacrônicos, mas que, na verdade, expressa uma patologia social de uma pseudo cidadania brasileira carregada de hierarquia moral e do discurso belicista, ampliando “fraturas sociais constitutivas das intensas desigualdades de gênero, raça e classe” (Costa, 2021, p. 5). Essa figura do “cidadão de bem” tem aberto espaços de ativismos religiosos e ideológicos conservadores que reforçam a anacrônica “pedagogia da vara” nas relações cuidador-criança (Deslandes et al., 2023).

Essas conservas culturais, que nos mantêm presos a palavras e ações, possibilitando reedições de contextos desprotetivos, podem ser reavaliadas quando oportunizamos espaço de ação no “como se” em um processo interacional. Em um dos encontros, ao construirmos um contexto dramático em que o grupo pudesse voltar à infância e sentir o vivido, criando uma cena temida na infância que envolvesse as interações desprotetivas, os sentimentos de medo, raiva, tristeza e ódio se sobressaíram. Na realidade suplementar, a criança ferida, hoje o “cidadão de bem”, conseguiu perceber a complexidade das marcas e de todos os fatores que circundam o que o constitui no aqui-e-agora. É possível também analisar as dinâmicas de poder centradas em vínculos assimétricos com condutas autoritárias e de subordinação ou dependência (Nery, 2014). Manoel, por exemplo, relata “hoje eu não bateria no meu filho com uma mangueira, poderia ter me controlado, bater pode resolver algumas coisas, mas traz consequências” (G3, E2). O grupo o acolhe, nomeia, expressa e concretiza sentimentos por meio de uma cena interacional/dialógica. No momento do compartilhamento do encontro, refletimos sobre as questões macro e microsociais que nos levam a padrões desprotetores de

condutas afetivas e sobre possibilidades de cocriações de novas cenas mais protetivas. Há então lembranças das cenas que trazem registros de proteção ainda que permeadas de violências estruturais:

Eu lembro que minha mãe ficou desempregada, separou do meu pai, aí a gente não tinha nada pra comer em casa. Ela saía para vender churrasquinho, aí ela trazia churrasquinho pra casa e falava "podem comer, amanhã quando eu for trabalhar eu como". E sempre tinha um chocolate e um beijo, o beijo na testa" (Cora, G1, E2)

A naturalização da violência ao longo dos anos também é destaque entre participantes do grupo 2, apresentando com identificações importantes de que é possível repensar:

Com a informação que eu tenho hoje, vejo que eu errei muito com a criação do mais velho, eu segui o que eu vivi. Hoje vejo com outros olhos as necessidades das crianças, a violência tá muito naturalizada, uma criança cai e a gente já fala "vai, bora, levanta, não sei o que", e com um adulto a gente fica cheio de cuidado, né? E o adulto tem mais maturidade para se autorregular, diferente da criança. A gente quer que simplesmente ela resolva sozinha os problemas! A gente quer o impossível! Então eu acho que melhorei (Rachel, G2, E5).

Apesar dessas reflexões, algumas participantes trazem várias marcas que vão construindo identidades e formas de convivência baseadas em relações de poder especialmente entre adultos e crianças/adolescentes nas quais percebemos um *convívio permeado por conflitos e violências cotidianas (1.2)*. Assim, as relações de violência são reproduzidas nos contextos domésticos por uma complexidade de situações, incluindo a sobrecarga, as inseguranças de renda, a autonomia e a falta de acesso a informações e serviços. Todos esses são fatores que ampliam desproteções relacionais na infância e na adolescência, trazendo crenças, como relata Clara: "eu acho que tem que dar uns tapas, bater para aprender que no

mundo tem coisa pior, porque na hora que a polícia bater eu vou perguntar: Meu tapa doeu? Não. Então agora aprendeu o que é doer.” (G2, E4).

As desestruturas sociais, a maneira como somos desrespeitados institucionalmente, levam-nos à falta de reconhecimento de cidadania, de direitos (Torres & Ferreira, 2019; Torres, 2016). Então, Clara é uma mãe que carrega uma cena temida e que prepara o filho para algo pior, como se a desgraça já estivesse predestinada. Essa é uma cena temida de muitas mães nos três grupos, especialmente daquelas que vivem em contextos de riscos e inseguranças diversas e sofrem com o racismo estrutural. Esse medo é reflexo dos dados de mortes violentas, “enquanto 67,1% das vítimas de 0 a 11 anos são negras, esse percentual sobe para 85,1% na faixa etária de 12 a 17 anos, evidenciando que a desigualdade racial é parte estruturante da problemática das mortes violentas no país” (Reinach & Barros, 2023, p. 200). Outra expressão da morte social e física de jovens no Brasil diz respeito ao juvenicídio (Costa, 2021; Valenzuela, 2015) relacionado ao conceito de necropolítica (Mbembe, 2018), que traz em seu âmago todas as formas de desproteção social, relacional, econômica que marcam corpos e territórios juvenis.

Esse contexto desprotetivo e de medo na vida de crianças e adolescentes se apresenta nas comunidades e na vida doméstica. Em uma ação dramática, por meio da técnica de imaginação guiada, na realidade suplementar, foi possível que participantes assumissem o papel dos filhos, construíssem cenas temidas e pudessem pensar em novas possibilidades. Ao compartilhar a experiência de estar no lugar dos filhos, o medo é o sentimento mais presente. Uma participante diz “sim, a criança precisa ter medo dos pais” (Matilde, G2, E4) e a assistente social traz uma reflexão que move o grupo: “a gente tem medo quando a gente não tem nada estabelecido, não tem lei, não tem direitos, e aí, de repente, a gente é pego no susto, é pego num tapa que a gente não esperava, a gente não tava preparado”. Então uma participante

responde “é preciso ter acordos, né? Diálogo, respeito e, se há conflito, pode haver soluções” (Nina, G 2, E4).

O tema sobre conflitos e violências cotidianas emerge do contexto grupal que abre espaço para acolher as vivências de uma forma espontânea, receptiva às realidades tal qual elas se apresentam no momento. Assim aconteceu no meio de um dos encontros, cujo tema protagônico, a partir dos emergentes grupais, trouxe a discussão sobre disciplina e práticas coercitivas, em que uma participante entrou quando o grupo já havia começado e disse: “desculpa ter entrado agora, pois eu acabei de passar por essa experiência. Eu tive muita raiva, muita, muita, muita chateação com a minha filha e eu só lamento, porque eu bati nela e ela tem 17 anos. Entrei porque confio no grupo, precisava” (Conceição, G2, E4). Ela relata que precisou tomar remédios para se acalmar e explica que o gás de cozinha havia acabado e tudo isso ampliou fragilidades na dimensão relacional: “foi preocupação, não tava conseguindo raciocinar ... eu tô recebendo apenas o auxílio emergencial e o gás tá cem reais, mas eu me sinto muito vulnerável quando bato nela” (Conceição, G2, E4). O grupo a acolhe em uma escuta implicada, compartilha cenas que trazem reciprocidade, os participantes pensam em novas cenas e desfechos com estratégias e reflexões, ampliando a sociometria grupal e a tele (Moreno, 1975/2014). É importante ressaltar que as inseguranças de renda e a pobreza não têm uma relação linear com as questões de desproteção relacional, mas estão recursivamente implicadas em processos que ampliam vulnerabilidades ao longo do ciclo de vida (Juras & Costa, 2016; McGoldrick & Shibusawa, 2012), considerando ainda a falta de condições de prover as necessidades daqueles que precisam de cuidado. Nesse sentido, é preciso fazer antes de tudo uma leitura da desproteção do Estado em todas as dimensões e como elas incidem no cotidiano relacional das famílias e comunidades. Como apontaram Xavier e Zanello (2018, p.1) em uma pesquisa com mães ofensoras no CREAS, “as mulheres estão sobrecarregadas pela ausência de participação do Estado, da família extensa e dos pais”, o que contribui para dinâmicas violentas

contra crianças/adolescentes. Obviamente é preciso considerar a complexidade e as contradições de todos os processos envolvidos nas dinâmicas relacionais familiares e que, muitas vezes, as famílias podem oferecer em determinado momento mais risco do que proteção (Mendes et al., 2020)

Os conflitos também aparecem na divisão do papel de cuidar e na dificuldade de distinção entre conjugalidade e parentalidades de mães e pais separados (Martins & Costa, 2016). Em razão disso, as situações de perda de vínculos, isolamentos de crianças/adolescentes de um dos genitores, violências intrafamiliares, principalmente contra a mulher, são cenas e discussão em alguns encontros:

A adolescência já é difícil, aí com um pai alienando, botando um contra outro, fica mais difícil ainda, por isso eu entreguei meu filho para o pai. Para me atingir, ele usou o meu filho, ele usou psicologicamente. Porque você (o pai) não atinge machucando. Através do meu filho, ele me atingiu. (Conceição, G2, E4).

Conforme o relato de Rachel, os conflitos e violências geram rupturas: “como a convivência estava insuportável, então eu disse ‘prefiro que você fique lá com o seu pai, então’ (G2, E5). Daiane fala das marcas de desproteção deixadas ao longo do tempo no filho: “eu nunca falei mal do pai dele, eu não fazia como ele, né? “Olha, seu pai é seu pai, né?”. Mas assim, é muito conflitante, é muito difícil. Gente, é muito ruim. Até hoje eu vejo consequências disso que ele vive desde os três aninhos, hoje ele tem sete.” (G3, E4). Nesse sentido, as questões não resolvidas na relação dos pais afetam a comunicação e a qualidade das relações, influenciando diretamente o bem-estar físico e mental das crianças (Mendes & Bucher-Maluschke, 2017).

O participante Manoel também expressa os conflitos e diz estar no grupo por causa da ex-companheira: “ela me denunciou e a briga é constante: meu filho acompanha a confusão” (G3, E5). Percebe-se a recursividade de violências domésticas e de situações complexas que

permeiam a relação entre conjugalidade e parentalidade envolvendo falhas comunicacionais, processos de triangulação e confusões nos papéis conjugais e parentais (Juras & Costa, 2016). Essa temática teve um protagonismo nos três grupos, sobressaindo-se nos grupos 2 e 3, trazendo por ambos um processo de cocriação de tentativas de estratégias para minimizar conflitos tais como: 1) tentar não ampliar conflitos quando não há possibilidades de diálogo, afastar-se ou tentar formas de comunicação mais diretas e objetivas; 2) tentar estabelecer fronteiras familiares claras, buscando compreender o papel de pai/mãe e buscar adaptações diante das adversidades; e 3) “perder para ganhar” (Rachel, G2), ou seja, afastar-se dos filhos, em alguns momentos para tentar apaziguar conflitos e, gradualmente, tentar retomar a relação, especialmente quando o filho é adolescente, demonstra o interesse por estar com um dos pais e houver conflitos judiciais intermináveis. Aqui há um movimento diante da complexidade das relações que ocorrem por meio de processos paradoxais de ordem, desordem e organização (Morin, 2011), em que os atores envolvidos nem sempre conseguem alcançar o que é desejado, mas alcançam o possível para mitigar desproteções.

A complexidade do subtema anterior tem relação ainda com um dos pontos que mais apareceu durante todos os encontros e que poderia ser um dos maiores temas protagonicos dos três grupos – *as desigualdades de gênero, a sobrecarga e o papel de cuidar (1.3)*. São inúmeras as falas, e as expressões das participantes podem ser expressas pelo que Hilda traz: “eu sou mãe, eu sou multiuso” (G1, E2). As desigualdades de gênero e a sobrecargas no trabalho doméstico/reprodutivo não remunerado são construídas nas histórias dessas mulheres desde mais novas e, no grupo, elas nos trouxeram várias reflexões sobre a importância de repensar isso com os filhos:

Você vê tanto essa diferença entre a mulher e o marido quanto entre a filha e o filho, né? Que a filha em comparação com o filho tem muito mais tarefas pra desempenhar.

É tão cultural isso, tipo, de a gente "ah, a mulher tem que fazer", que às vezes eu fico culpada de estar dividindo (Paula, G3, E3).

O trabalho doméstico não remunerado ainda carrega um padrão social em que se espera que as mulheres sejam responsáveis de forma naturalizada por seu gerenciamento e execução (Federicini, 2019; Garcia & Marcondes, 2022). Esse trabalho não é reconhecido, e as desigualdades de gênero persistem cristalizadas com cenas que o colocam invisibilizado no “lugar do não fazer nada” como relatou Noemi: “ele me dizia: como você não trabalhava fora, só ficava em casa, ‘sem fazer nada’, então você já adianta logo tudo porque aí você fica o resto do dia assistindo televisão e batendo papo” (G2, E3).

Nessa perspectiva, da divisão sexual do trabalho, os dois únicos homens participantes do grupo 3 ficaram em silêncio em vários momentos. Mas um deles trouxe em sua história o abandono do filho e de dois enteados pela ex-companheira, o que o fez assumir o trabalho doméstico e de cuidar. Nesse sentido, ele relatou como é reconhecido socialmente por isso: “as pessoas falam como se eu fosse quase um herói” (Carlos, G3, E3). Isso mostra como as práticas convencionais de divisão do trabalho doméstico se mantêm (Garcia & Marcondes, 2022; Souza & Guedes, 2016).

A sobrecarga e a desigualdade no cuidar são tão marcantes que geram diversas desproteções, incluindo o abandono material e afetivo paterno. Em um dos encontros que possibilitava um momento de troca com as crianças, uma mãe perguntou ao filho de 4 anos qual o principal sonho dele, e ele respondeu: “eu acabei de perguntar pro meu menino aqui ainda agora; ele disse que o sonho dele é passar um dia com o pai!” (Clara, G2, E6).

Como veremos adiante, a sobrecarga foi ainda mais intensificada pela pandemia, e o grupo *online*, por um lado, foi um espaço de convivência e de apoio, mostrando também a face das multitarefas enfrentadas, principalmente pelas mulheres. Em alguns momentos, foi perceptível, nos três grupos, a atenção dos participantes ter se dividido no ambiente online e

doméstico, com uma série de tarefas e preocupações, como mostrou Noemi: “vou deixar o celular aqui carregando aqui enquanto eu lavo a louça ali, enquanto o grupo vai começando, já já vou participando mais”. (G2, E2). Na mesma dinâmica, Chica disse: “eu tava aqui tentando me livrar de uma briga ali dos meninos com os brinquedos pra ver se eu conseguia falar, que tava a maior 'zoada', eles se pegando!” (G3, E3). Apesar dessa ampliação, as participantes reconheceram a necessidade de priorizar algum momento do dia para pensar em um autocuidado, avaliando que o grupo foi um espaço importante: “é corrido, mas eu me sinto bem aqui: é onde eu paro e penso em outras coisas, penso em mim” (Nina, G1, E7).

Como já vimos, é preciso considerar que, no período pandêmico, houve ainda mais sobrecarga, especialmente para mulheres no trabalho doméstico e de cuidado não remunerado (Garcia & Marcondes, 2022), ampliados pelo isolamento, confinamento, falta de rede de apoio e intensificação na convivência familiar. Assim, foram temas recorrentes *o Isolamento na pandemia e ampliações de desproteções (1.4)*. Especialmente nos dois grupos que vivenciaram momentos intensos da crise pandêmica, várias participantes relataram sobre a intensidade do convívio e como o isolamento afetou as relações, como vemos o relato de Odara:

A minha filha está precisando urgente voltar para a escola e aí, na parte da tarde, fazer alguma outra atividade. Porque esses dois anos, assim, ela ficou bem diferente. Então, eu fiquei muito estressada com ela, não vejo a hora de as aulas dela voltarem pra gente até parar de brigar. (Odara, G1, E3).

Nesse sentido, várias pesquisas apontaram para o aumento dos riscos de desproteções relacionais, conflitos intrafamiliares e contextos de violência em razão da sobrecarga parental, estresse, ansiedade e outros problemas de saúde mental, bem como desproteções sociais com a diminuição de renda, falta de acesso a serviços e bens necessários (Coelho & Conceição, 2024; Letorneau et al., 2022, Silva & Barros, 2021). A convivência intensa e a falta de rede ampliam dificuldades e, ao mesmo tempo, o grupo foi visto como rede de apoio: “essa pandemia foi

muito ruim. Então, pra mim, o grupo tem me ajudado. Aqui me sinto mais orientada: tenho com quem compartilhar as dificuldades” (Iracema, G1, E2).

Nesse período pandêmico, as participantes relatam acerca da sobrecarga ocasionada pelo fechamento das escolas (Li, et al., 2023): “o que está mais difícil é que ultimamente eu tô sendo professora do meu filho!” (Nina, G1, E2). A falta de renda também marca desproteções: “tá uma situação muito sofrida, né? Principalmente pra quem vive de faxina, né? Me pergunto o que farei (Cecília, G2, E1).

Por fim, outra forma de desproteção relacional se referiu a situações vivenciadas por participantes quanto a *Violências estruturais e relacionais – Preconceitos e discriminações* (1.5). O racismo foi trazido como tema logo no primeiro grupo, no qual uma das participantes solicitou que um dos encontros fosse voltado para esse tema. Ela ressaltou as dificuldades enfrentadas, os traumas cotidianos das macro e microagressões, os receios de como a filha crescerá diante dessa desproteção e em como gostaria que o grupo aprendesse sobre tudo isso: “é... sobre os caminhos que a gente tem pra poder agir quando a gente identificar uma situação de preconceito, onde pode procurar ajuda, onde pode fazer denúncia, eu acho que isso é bem importante para agregar no grupo” (Hilda, G1, E2). Cora também trouxe suas preocupações sobre a temática “eu sou parda e enfrento racismo e dói saber que um dia minha filha vai sair de casa e vai enfrentar também” (G2, E5).

O fato de anunciarmos nas acolhidas que falaríamos sobre as relações familiares e comunitárias e elencarmos algumas desproteções que vivemos cotidianamente abre um espaço para as participantes trazerem temáticas que as afligem e que são relevantes nas suas vivências. Hilda, na primeira oportunidade, trouxe-nos o tema sobre letramento racial com vistas a analisar as estruturas raciais e pensar estratégias de enfrentamento ao racismo (Schucman, 2020). A ampliação de espaços e acesso às informações com foco no letramento racial contribui para “o desenvolvimento de identidades políticas racializadas; mesmo que tardiamente, esses

passam a se (re)conhecerem como negros e lutar pelo resgate de suas ancestralidades afrodiaspóricas” (Augusto & Conceição, 2024, p. 551).

Esse tema nos trouxe o compartilhamento de sofrimentos subjetivos e materiais diante das situações de preconceito e de discriminação vivenciadas. Hilda contou sobre seu sofrimento e sobre a falta de reconhecimento em um processo seletivo do qual participou: “Tenho certeza que eu não fui escolhida pela minha cor. Fiquei muito triste por isso. Falaram que não tinha mais vaga, mas, em seguida, minha vizinha fez a entrevista e foi escolhida; ela era branca” (G1, E6). Essa narrativa provocou no grupo a reflexão sobre o pacto da branquitude enquanto manutenção de privilégios em detrimento da exploração e da subalternidade de pessoas negras (Bento, 2022; Augusto & Conceição, 2024; Silva & Arruda, 2023).

As participantes relataram que não encontram muitos espaços para falar sobre esse tipo de desproteção relacional. A pesquisa desenvolvida por Andrade e Pereira (2019), com uma amostra de gestoras e usuárias em oito CRAS do DF, mostra que o público atendido pelo CRAS é majoritariamente composto de mulheres negras, mas essas mulheres relataram que nunca participaram de ações relacionadas às questões de gênero e de raça. Essa pesquisa ressalta, ainda, que a Política de Assistência Social carece de espaços que trabalhem a temática e normativos que problematizem, e não apenas citem os eixos gênero e raça. A revisão de literatura de Alves *et al.* (2021) também corrobora a invisibilidade do trabalho com temáticas sobre relações raciais no âmbito do SUAS. Assim, considerando que mulheres negras são a maioria no SUAS, a abordagem interseccional entre gênero, raça e classe é uma categoria analítica imprescindível (Akotirene, 2019) que não pode ser negligenciada quando se trata de ações que envolvem a Política de Assistência Social (Alves *et al.*, 2021).

Dentro desse subtema, situações foram vivenciadas no próprio grupo como espaço de relações que também podem trazer conflitos e desvelar condutas sociais reproduzidas no universo grupal. Vivências de intolerância religiosa marcaram o primeiro e o terceiro grupo.

No caso desse último, uma situação mudou a dinâmica, pois, ao mesmo tempo, trouxe possibilidades de ação e de novas respostas. Em um aquecimento inicial, colocamos o clipe da música do Emicida “Quem tem um amigo, tem tudo”, e uma das participantes verbalizou: “eu gosto de tudo nesse grupo, mas não gostei da música; ela fala de religiões que não aceito, não acredito” (Paula, G3, E5). Paula se referiu a religiões de matriz africana como umbanda e candomblé. Após sua fala, houve um desconforto no grupo e a psicóloga que facilitava abriu um espaço para reverberações da fala (solilóquios): “Como o grupo se sente quando escuta Paula trazer sobre o não aceitar algumas religiões?” O grupo se calou, houve uma tensão, mas Paula respondeu “é que eu fui criada com uma crença”. Uma participante falou o que sentia: “eu me senti ofendida”. A facilitadora perguntou: “Quem mais sentiu algo? O que veio na cabeça?”. Carlos diz: “é, precisamos respeitar”.

Após trabalhar a temática intolerância religiosa e espaços de tentativas para novas lógicas e cocriações diante da diversidade de crenças, Paula afirmou: “eu preciso desbloquear o que eu penso, eu preciso mudar”. Então, outra participante se levantou e disse que “é preciso se predispor a entender, a conhecer, respeitar sem pré-julgamentos (Daiane, G3, E5)”. Assim, um grupo como esse é uma potente possibilidade para analisar dinâmicas de poder constituídas e que se constituem nas desproteções relacionais estruturais, como é o caso do racismo, da intolerância religiosa e de tantas outras formas de discriminação e de preconceito. Como traz Naffah Neto (1979), “os papéis sociais, com sua estrutura e dinâmica próprias, repetem e concretizam, num âmbito microsociológico, a estrutura de contradição e oposição básicas que se realizam num âmbito maior entre papéis históricos constituída pela relação dominador-dominado” (p. 209). Assim, como esse autor traz, ao construirmos coletivamente análises microsociológicas com o grupo, possibilitamos a compreensão macrosociológica de seus aspectos estruturais.

Tema 2: Estratégias para ampliar convivências protetivas

O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro (Paulo Freire, 1982 p.29)

Considerando que a proposta central do grupo o posiciona como protagonista na abordagem dos conflitos emergentes durante as interações, os desafios de pensar as desproteções relacionais vividas também trouxeram construções coletivas que abordaram temas sobre os *recursos que ampliam a qualidade da relação com os filhos (2.1)*. Como traz Chica, ao ampliar noções de autocuidado, autoconfiança e ao proporcionar o olhar de cuidado para o outro, ou seja, em uma dinâmica de reconhecimento afetivo: “Meu filho vivia estressado e era muito difícil; aí eu descobri que era eu que estava estressada; eu fui tentando me cuidar, mudar rotina e agora ele está menos estressado, nossa relação também melhorou” (G3, E5). O fator tele nas dinâmicas relacionais, referente às relações que proporcionam uma percepção recíproca entre as pessoas e um encontro genuíno (Moreno, 1975/2014), viabiliza “a coerência de condutas, a realização ou a reformulação dos projetos dramáticos no vínculo e possibilita a cocriação” (Nery, 2014 p.121).

As estratégias são aprendizados constantes e trocas na possibilidade do estabelecimento de um vínculo a partir de formas de comunicação que possam criar uma dinâmica relacional com maior qualidade, como trouxe Fabiana, a qual buscou formas de manter o vínculo com o filho que já não mora com ela:

Eu acho muito legal se aproximar pelos meios que eles usam, né? Às vezes é no WhatsApp, às vezes é no Instagram, às vezes é numa cartinha, eu cansei de escrever cartinha pra ele, entendeu? A gente tem que ter essa consciência, ‘em o que eu posso contribuir?’ Porque um relacionamento é isso, é um contribuindo com o que pode, né? (G2, E3).

A compreensão das práticas de poder na lógica dos vínculos assimétricos, como de mães/pais e filhos, somados com o fator tele e as condutas afetivas, pode trazer complementação de papéis mais saudáveis, buscando homeostase sociopsíquica (Nery, 2014). Como ressaltou Paula, “a relação com os filhos é tudo uma questão de contribuição, né? A gente contribui com o que pode, olhando para as necessidades deles, e eles, assim, retribuem também, contribuem com o que eles podem”^[P.P.]_[SEP] Bertha concluiu: “É união, né? É união, um ajudando o outro mesmo.” (G3, E7).

Esse movimento vincular é uma tentativa de cocriação por meio dos recursos existentes aprendidos no cotidiano das relações e que podem trazer uma melhoria na qualidade da convivência. Como trouxe Clara diante de uma possibilidade de ampliar uma coparentalidade mais assertiva, “Sabe, depois que comecei a participar do grupo, tenho pensado na minha relação com o pai da minha filha e hoje eu tenho tentado estabelecer uma comunicação. Tem dado certo, falo o que preciso, respiro fundo e não tivemos mais tantas discussões” (G2, E7). A fluência vincular, com capacidades de negociação e comunicações não violentas, pode garantir os melhores interesses da criança/adolescentes (Mendes et al., 2020, Mendes & Ormerod, 2019)

A *Rede de apoio* (2.1) aparece diversas vezes como uma estratégia para ampliar proteções, como trouxe Odara: “eu até me surpreendi com vocês, eu já moro em Brasília há muitos anos, e eu nunca tinha tido esse acompanhamento, me senti amparada” (G2, E6). Ao trabalharmos o átomo social (Moreno, 1975/2014) e o mapeamento da rede (Sluzki, 1997) nos grupos, inicialmente, muitas participantes trazem uma função de apoio material, mas poucas falam da rede enquanto suporte de cuidado e afeto. Há uma lógica colonializada no conceito de rede de apoio como se a rede tivesse de ser útil materialmente. Então, foi um exercício mapear a rede material de apoio e também a rede afetiva. Isso fica claro no primeiro mapeamento feito por Lya: “só tenho uma amiga, caso precise de algo, e vocês aí do CREAS”

(G2, E6). Após construirmos juntas as diversas funções da rede, o mapa vai se ampliando quando Lya vai compreendendo haver outras pessoas, incluindo os filhos, as quais podem ser companhia social, apoio psicológico e afetivo (Sluzki, 1997). As redes significativas vão se modificando conforme o ciclo de vida e as necessidades presentes. Esses fatores também podem ser sinais da qualidade das relações e de elementos de proteção (Seibel et al., 2017). Outra questão é o destaque para as instituições na rede de famílias em situação de desproteção, pois há um grande papel ocupado pelas relações institucionais. Nesse sentido, é preciso nos atentar quando a maioria das relações está ligada a serviços sociais e quando há a perda de laços sociais por serem fatores essenciais de desigualdade (Paugam, 2019).

A melhoria da qualidade das relações é fortalecida ainda por marcas de reconhecimento, valorização e estima a partir do olhar e do incentivo do grupo. Foi possível perceber *a potência de proteção – autoestima, autorrespeito e autoconfiança (2.3)* quando Dora expressou: “Quero saber ler e escrever. Eu não tinha muita fé antes, mas agora tô tendo; vocês me mostraram meu potencial” (G1, E7). Outra participante relatou sobre o reforço do grupo para seu autocuidado: “O grupo me mostrou o tanto que eu sou boa. Hoje eu me vejo mais confiante e minhas relações em casa ficaram melhores, pois estou melhor comigo mesma” (Clarice, G3, E7).

Nesse sentido, a estima social e o reconhecimento do grupo contribuíram para um projeto de emancipação e de ampliação da autonomia. A partir do reconhecimento nas relações, ao resgatar autoconfiança, autorrespeito e autoestima, o sujeito pode articular uma boa relação consigo mesmo, formando uma identidade segura (Spinelli, 2018). Quando o reconhecimento intersubjetivo acontece em dinâmicas télicas, de reciprocidade, que se constroem no cotidiano das relações e no lugar dos conflitos, há possibilidades para o diálogo: “O papel de mãe é isso, gente, a relação. A convivência é uma via de mão dupla. Do mesmo jeito que a gente escuta os filhos ou a gente reconhece eles, a gente espera ser reconhecida no que fazemos e nas nossas dificuldades” (Chica, G2, E7).

Esse reconhecimento é fundamental na vida de crianças, de adolescentes e de quem cuida, pois isso amplia convivências protetivas e vínculos. Nas palavras de Honneth (2003, p. 272), "os indivíduos se constituem como pessoas porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades". Esse é um processo que diz de vínculos afetivos, de cidadania e de solidariedade, trazendo autorrelações práticas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima (Honneth, 2003). Nessa lógica do reconhecimento, Noemi (G2), ao contar para o grupo sobre a capacidade e o reconhecimento do filho, relata sobre como o vínculo dele com a escola se ampliou e como as relações em casa melhoraram:

O sonho dele é se formar nessa universidade (Harvard), né? Tanto é que ele tem um caderninho anotado. É porque eu não sei falar o nome dessa universidade. Ele já tem, assim, tudo programado! O professor de português dele falou com ele assim: "João, pelo seu histórico escolar, suas notas, você vai conseguir, você é ótimo", ele já fez inglês e está no francês, fez um simulado e gabaritou a prova. É incrível, todos falando do potencial dele. Me sinto realizada como mãe.

Tema 3: O grupo online promotor de convivências

Precisávamos de uma pedagogia de comunicação com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo” (Freire, 2019, p. 142).

A decisão de realizar um grupo *online* a partir da necessidade do contexto, especialmente nos dois primeiros grupos, trouxe-nos muitos aprendizados importantes sobre o formato do grupo e a sua complexidade. Apesar dessa divisão de múltiplas atividades em alguns momentos, o ambiente *online* permitiu a participação de muitas/os que não conseguiriam ir no presencial, como uma participante disse “*só vim porque era online*” (3.2). O formato remoto, em que é possível entrar estando em casa ou no trabalho, não pagando transporte, foi a única forma de acesso para muitas/os participantes. Como trouxe Ana Júlia,

“tava atrasada porque a criança estava chorando! É muito pequena ainda; se fosse presencial, eu nem viria. Também não teria dinheiro pra ir” (G1, E1). Carlos, por exemplo, conseguiu um horário e uma sala no trabalho para participar, mas ressaltou que não conseguiria se fosse presencial: “eu agradeço ser *online*, estou aprendendo muito. Se não fosse assim, eu não teria conhecido o grupo e o serviço do CREAS” (G3, E7).

Embora o espaço remoto tenha limites em relação a uma interação e à comunicação de uma forma mais livre sociometricamente entre os membros, ou seja, a oportunidade de escolher com quem conversarei durante o grupo, de sentar próximo, de fazer um lanche e conversar mais livremente, os participantes expressavam sobre os vínculos formados e a identidade grupal. Houve o *fortalecimento de vínculos comunitários e com o serviço (3.3)*, em que muitos momentos participantes buscavam saber dos outros. Algumas participantes marcaram encontros fora do grupo, trocaram experiências e informações no grupo de mensagens instantâneas WhatsApp. Assim, esse espaço tinha uma comunicação para além dos encontros. Como trouxe Ana Júlia, “conheci pessoas muito legais nesse grupo. Ontem fui até levar um sabão que eu fiz na casa da Iracema; conheci ela um pouco mais” (G1, E5).

A proximidade com os serviços e o reconhecimento também foram importantes no contexto do grupo *online*. Isso possibilitou conhecer as realidades enfrentadas pelo serviço e as profissionais que estão à frente dos acompanhamentos e atendimentos:

Eu fiquei muito feliz que o CRAS contratou esse novo pessoal (se referindo aos estagiários que participavam), porque as meninas estavam sobrecarregadas! (risos) Sejam bem-vindos, viu? Vamos nos ver muitas vezes. (Eva, G1, E1).

Ainda bem que a gente tem o CRAS. Quando eu cheguei lá na primeira vez, na frente da Psicóloga, eu comecei a chorar, nunca havia nem falado. A depressão era tão grande... eu estava tão fraca. Eu sei o tanto que está sendo importante participar desse grupo, quando não podemos sair de casa, eu melhorei muito (Quitéria, G1, E5).

Há na dinâmica das relações grupais: uma validação existencial (Nery, 2014) na qual os participantes têm lugar para manifestar conflitos e percebê-los diante das complexidades coletivas. A sessão sociodramática “repete a imperfeição do universo, o caos necessário para que alguma ordem se apresente” (Nery, 2014). Assim, o contexto *online*, ainda que cheio de imperfeições, foi uma realidade possível para essas famílias, trazendo espaços de cocriação e reflexão crítica das dinâmicas relacionais. Ainda assim, apesar de o contexto digital nem sempre atender a todas as situações apresentadas pela realidade de quem precisa ter acesso à Política de Assistência Social, é preciso haver noção da necessidade de ampliação de processos de inclusão sociodigital, principalmente diante de todas as suas contradições, pois os processos de inclusão sociodigital colocam em evidência as desigualdades sociais e amplia percepções de injustiça social (Coelho & Conceição, 2021; White 2020).

Os processos de reconhecimento e vínculo trouxeram discursos de *convivência protetiva na participação grupal (3.4)*, mostrando repercussões na vida das pessoas que participaram e da comunidade que as circundam: “eu sempre fui uma pessoa mais isolada, assim, né? Mas hoje, me sinto mais apoiada. Depois que estou participando desse grupo, eu me vi mais participativa até onde eu moro” (Eva, G1, E7). O grupo trouxe um espaço de acolhida e possibilitou, por meio do sociodrama *online*, ações com foco nas relações intergrupais e no trabalho com as questões coletivas (Moreno, 1993). Além disso, o grupo foi um espaço de rede e de reconhecimentos afetivos, o qual reverberou na dinâmica familiar: “eu fico ansiosa pra chegar logo na quarta-feira pra poder dividir um pouquinho, pra poder ouvir, e é um momento assim que pra mim tá sendo importante! Eu pude pensar na relação com meus filhos. Aqui em casa todos perceberam” (Nina, G1, E7).

Além de repercussões afetivas e subjetivas, o grupo trouxe possibilidades de novas ações, como trouxe Ana Júlia: “Um passo de cada vez. Nossa! Passou rápido: eu acho que foi uma oportunidade, eu comecei cursos *online*. Eu estou animada, vou fazer um curso de como

fazer bijouterias e aqui me deu um ânimo, eu aprendi que posso entrar em atividades *online*, eu tive coragem”. Outra participante trouxe ao longo do grupo seu desejo por fazer Francês, e que o grupo a orientou a buscar vaga em uma escola de línguas, “eu sou apaixonada por francês, liguei e já sei como farei!” (Cora, G2, E8). O participante Carlos avaliou o grupo como relevante para a interação com os filhos “somos quatro homens em uma casa. Falar sobre o que tratamos aqui é difícil. Vejo que preciso estar atento aos sentimentos, principalmente do meu mais novo. Os encontros me fizeram pensar se eles estão emocionalmente bem” (G3, E8).

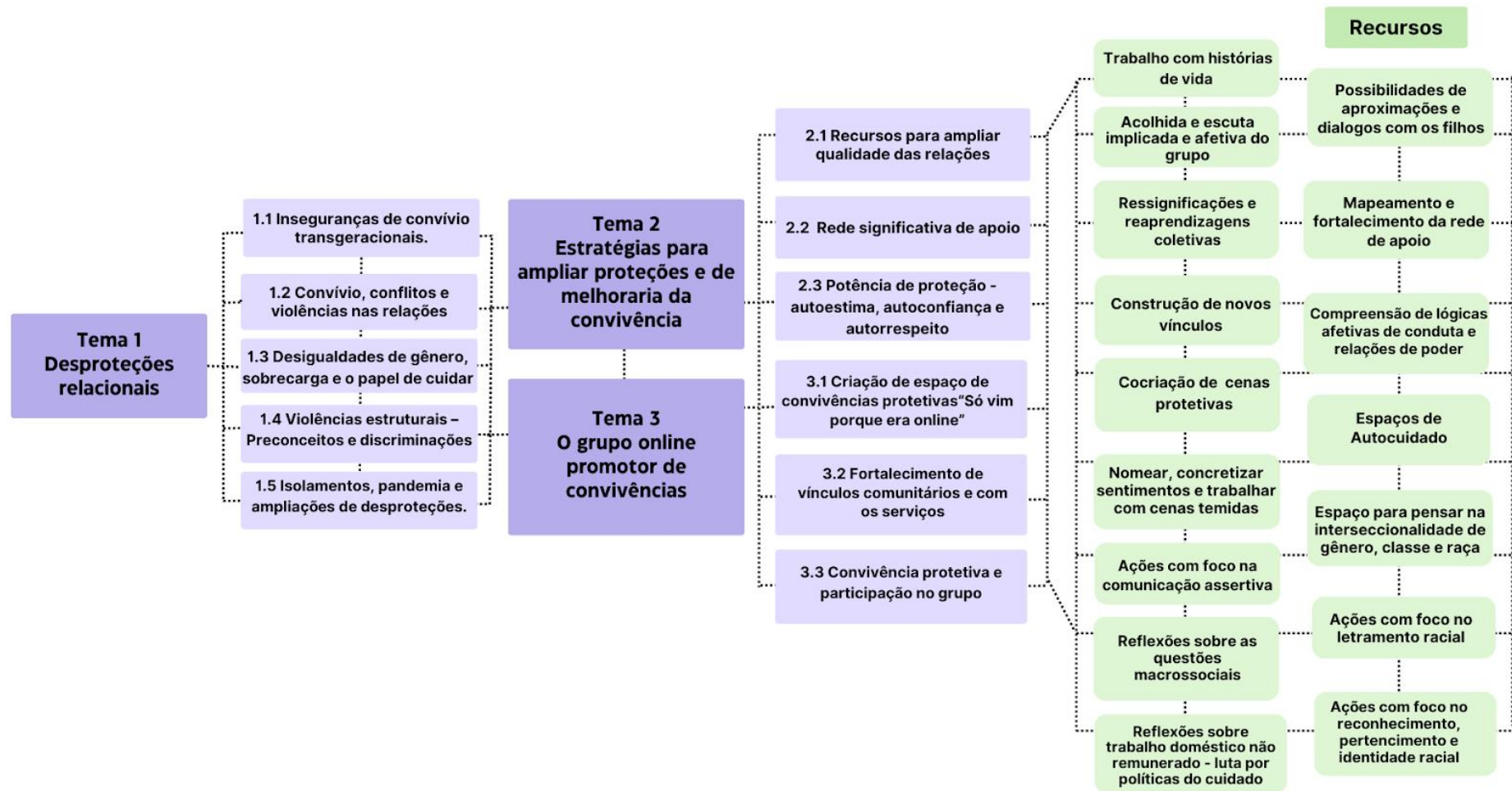
O reconhecimento do grupo evidenciou a importância de "dispositivos de proteção intersubjetiva que asseguram as condições de liberdade objetiva e subjetiva" (Honneth, 2009, p. 274). Nesse sentido, foi possível vislumbrar novas formas de autorrealização positiva e de autonomias construídas intersubjetivamente.

Mapa Temático – Temas e Recursos Emergentes da Sociodinâmica Grupal

A Figura 5 apresenta um mapa temático com os temas e recursos importantes que emergiram do grupo para o trabalho com foco na segurança de convívio na perspectiva do trabalho grupal. A emergência dos temas acompanha as etapas dos encontros, a proposta grupal e as fases do grupo. Nesses grupos *online*, foi possível perceber um processo de indiferenciação onde cada participante trouxe suas histórias de vida, processos identitários, conflitos afetivos e cenas que envolviam exercícios de poder. As reflexões, as identificações com cada história e os compartilhamentos conduzem o grupo a uma diferenciação horizontal. Em seguida o grupo vai construindo estratégias e ações em conjunto, formando um autogerenciamento coletivo e possibilitando reciprocidades temáticas e vinculares (Knobel, 2012).

Figura 5

Mapa Temático – Temas e Recursos Emergentes da Sociodinâmica Grupal



Algumas considerações

A riqueza, a complexidade e a quantidade de dados gerados por esta etapa da pesquisa podem ser vistas por um caleidoscópio de análises e perspectivas. Optamos aqui por uma análise da sociodinâmica do grupo a partir das histórias de vida e da interação grupal, produzindo temas que foram recursivos no contexto social, grupal e dramático. Esses temas aproximaram os três grupos de uma realidade social construída historicamente e nos últimos tempos de crise sanitária. Em tempo, exploraremos uma avaliação dessa etapa no penúltimo capítulo desta tese, mas é importante ressaltar a possibilidade de outras análises para uma agenda futura.

Os resultados e as discussões apresentados neste capítulo trouxeram identificações de dramas coletivos na dimensão relacional e possibilidades temáticas importantes para um trabalho social com famílias focando na qualidade das relações e nas interações mais protetivas. Seguindo a lógica do contexto vivenciado, alguns temas foram mais emergentes, sendo que, nos dois primeiros grupos, a temática da pandemia e do distanciamento social recebeu mais destaque, colocando o espaço do grupo como rede de apoio e possibilidade de encontros fora das rotinas de isolamento.

Para além da dinâmica grupal e dos efeitos da participação do grupo, levantamos alguns aspectos interessantes que podem ser considerados dados secundários desta pesquisa-ação, os quais podem ser explorados em uma agenda futura:

- O fortalecimento do vínculo formado entre os profissionais e entre os serviços CRAS-CREAS. Esse vínculo trouxe manifestações de reconhecimento e ampliação de estima social importantes processos para o desenvolvimento do papel profissional e a constituição das relações intersubjetivas.
- A participação e a permanência de homens no acompanhamento dos serviços ofertados pela Política de Assistência Social é um dado a ser explorado. Isso ocorreu no terceiro

grupo, em que os dois homens que participaram relataram que o formato do grupo *online* possibilitou a eles o acesso, aproximando-os dos serviços ofertados dos quais eles relataram não ter nenhum conhecimento. Essa participação obviamente precisa ser problematizada e estudada pensando, ainda, nos reforços sociais e na própria política em reafirmar “a noção da irresponsabilidade masculina frente à reprodução, ao cuidado(...) e com o trabalho doméstico” (Campos, Cavalcante, & Nascimento, 2019), o que os deixa, muitas vezes, em um lugar ao mesmo tempo confortável do não participar, mas também fora da lógica de responsabilização e de planejamentos por uma política do cuidado.

- A construção de uma possibilidade de acompanhamento grupal *online* em uma realidade precária tanto do ponto de vista estrutural dos serviços quanto na falta de acesso das famílias. Essa situação precária nos oportunizou espaços de escuta implicada e atendimentos necessários no período de crise pandêmica e social. Portanto, é uma possibilidade de atendimento para famílias que não conseguem chegar aos serviços por diversos motivos, mas tem o acesso digital. Além disso, é preciso pensar que o acesso às Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs) é uma forma de proteção social considerando que diversos direitos, oportunidades e relações acontecem mediante as conexões digitais.

No próximo capítulo, apresentaremos alguns resultados do processo de inclusão digital que possibilitou que muitas pessoas participassem dos grupos *online* apresentados neste capítulo.

Capítulo 8

O processo de inclusão sociodigital - construindo um protocolo junto com as famílias⁵

A exclusão digital aponta para um abismo onde, de um lado, estão as formas de atuações remotas propostas pela literatura para intervenções em momentos de distanciamento social e crise e, de outro lado, famílias em situação de desproteção social sem acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Assim, é preciso ressaltar que a exclusão digital se destaca como mais uma faceta da desproteção social. Esse nos parece um ponto crucial que atravessou as principais estratégias de proteção no momento crítico da pandemia, mas também em acessos a serviços e garantias de direitos em momentos pós pandêmico, colocando as famílias que não têm acesso a TICs em um abismo de desproteção (Coelho & Conceição, 2021). Portanto, pensar na inclusão, para além do acesso a dispositivos digitais, é buscar garantir acesso a outros bens sociais, ou seja, olhar a inclusão como também sociodigital (Coelho & Conceição, 2021; Sorj & Guedes, 2005).

Diante disso, os resultados apresentados neste capítulo são referentes ao processo de inclusão sociodigital para que as famílias convidadas a participar dos grupos *online* pudessem efetivamente participar. Assim, os resultados desse processo nos possibilitaram identificar algumas estratégias para a inclusão sociodigital de famílias em grupos *online* de intervenção psicossocial.

Método

Por meio da pesquisa participativa, pesquisa-ação (Thiollent, 1985), realizamos o processo de inclusão sociodigital mediante entrevistas individuais, treinamentos para acesso ao ambiente virtual e ao longo dos sete encontros grupais em uma coprodução com as famílias buscando estratégias para que pudessem participar dos grupos *online*.

⁵ Capítulo enviado para publicação aguardando parecer na revista Estudos de Psicologia (Campinas)

Contexto e participantes

O processo de inclusão sociodigital aconteceu ao longo do desenvolvimento dos grupos *online* com foco na prevenção de desproteções relacionais e na promoção de convivências protetivas. Assim, desde o convite pela equipe de CRAS e CREAS para a constituição dos três grupos *online* (descritos no capítulo anterior que especificou o contexto da participação – Capítulo 7) até o final dos encontros realizamos ações voltadas para inclusão sociodigital – atendimento por telefone/WhatsApp, envio de áudios e instruções sobre a participação em aplicativo, verificação de condições e recursos para a participação no ambiente virtual, apoio no manejo do ambiente virtual, encontro formativo sobre mídias digitais, entre outras ações. Em relação ao acesso a meios digitais, as/os 39 participantes (12 mulheres no primeiro, 12 mulheres no segundo e 13 mulheres e dois homens no terceiro) tinham acesso a pelo menos a um aparelho celular na família, sendo que três tiveram inicialmente problemas com celulares que estragaram ou só permitiam a execução de ligações simples e, às vezes, com muitas dificuldades. Sobre acesso à internet, 17 participantes tinham acesso próprio por meio *wi-fi*, sete tinham acessos divididos com vizinhos, amigos ou parentes, 13 acessaram o grupo por pacotes de dados móveis e duas contaram com apoio para o acesso por pacote de dados em alguns encontros. Por fim, apenas seis mulheres e um homem já haviam participado de alguma reunião em chamada de videoconferência.

Registro e análise de dados

As ações voltadas para a inclusão sociodigital foram registradas mediante diário de campo (treinamento dos participantes que solicitaram orientação, registros dos encontros e momentos grupais voltados para inclusão digital, contatos por WhatsApp, registros ao longo do processo grupal). Os encontros grupais *online* foram gravados e posteriormente transcritos. Os resultados foram gerados com base na análise temática (Braun & Clarke, 2006) dos dados

dos grupos *online* e do diário de campo para registro de narrativas e expressões relacionadas ao processo de inclusão digital e de percepções da pesquisadora.

Resultados e discussão – Análise temática

Os resultados se dividem em cinco temas, que culminam com a construção de processos relevantes para a inclusão sociodigital para que famílias, especialmente em desproteção social, participassem de espaços *online* de convivência e ampliassem acesso ao universo digital. A Figura 1 apresenta os temas gerados conforme o conteúdo significativo no conjunto de dados.

Figura 1

Temas gerados sobre o processo de inclusão sociodigital



Tema 1 – Desafios para inclusão sociodigital

Além das desigualdades vividas historicamente, nesses últimos anos, tornaram-se mais visíveis as desigualdades digitais (Reisdorf & Rhinesmith, 2020). Esse quadro de desafios não se resume a uma necessidade decorrente apenas do distanciamento social, mas à necessidade de acessos a bens e serviços que estão cada vez mais ligados ao meio digital, pois estar fora dessa sociedade digital é estar excluído não só digitalmente, mas também socialmente. Esse tema engloba os principais desafios identificados para a inclusão sociodigital: acesso às TCIs e aos aparatos técnicos (celular/computador/tablet); acesso à internet; mapeamento de rede de apoio para inclusão digital; letramento digital (Neves, 2017); desproteções sociais que sejam

barreiras para o acesso digital; e, por fim, a inserção em serviços que visem à garantia de proteção social.

Quanto ao acesso, algumas participantes logo na entrevista já expressavam preocupação diante da possibilidade de conseguir instalar aplicativos de videoconferência em razão das condições dos aparatos tecnológicos possíveis e condições de acesso à internet. Algumas relataram: “meu celular é muito antigo, não consigo baixar mais nenhum tipo de aplicativo” (Cora); “só tenho um celular em casa, o meu quebrou e estou usando o da minha filha” (Cecília); “não tenho acesso ao wi-fi e nem sempre consigo colocar crédito” (Hilda).

O acesso às TCIs é certamente o primeiro passo para o processo de inclusão digital, e o grande desafio é que pensar nisso macroestruturalmente depende de uma agenda política que vise à universalização do acesso digital. Todavia, é possível pensar em estratégias locais e pontuais para algumas ações que mitiguem situações de desigualdade digital (Reisdorf e Rhinesmith, 2020). Nesse sentido, o suporte social, o mapeamento e a articulação com redes de apoio e de mobilização sociocomunitária são relevantes para o acesso a aparelhos eletrônicos e à internet (Asmar et al., 2020). Essa articulação com as redes promoveu vínculos de apoio comunitário significativos para algumas participantes. Ao questionarmos sobre isso, uma participante disse: “não tenho acesso em casa, mas conversei com minha vizinha e vamos dividir; estava precisando mesmo dessa internet; então vai ser bom pra mim: acabei me aproximando dela” (Odara); “o celular que vocês conseguiram [equipe do CREAS em articulação com a rede comunitária] vai me ajudar porque é difícil ficar sem comunicação; o meu tinha quebrado; vou estar no grupo, acho que vai ser bom pra mim e minha filha; sou muito sozinha; com o celular, vou até conseguir vender as marmitas fitness que faço” (Rita).

Em relação ao letramento digital, enquanto habilidades de manuseio, compreensão e comunicação em ferramentas digitais (Neves, 2017), tivemos a escolaridade como desafio, pois, ao identificarmos participantes sem ou com baixa escolaridade, adaptamos a comunicação

realizada por meio de telefonemas, áudios pelo *Whatsapp*, instruções e treinos por chamadas de vídeo. Todavia, constatamos que esse foi um processo não apenas de suporte para informações sobre a inserção no contexto digital, mas um auxílio emocional (Asmar et al., 2020) e reconhecimento social das participantes com a possibilidade de superação de alguns limites. Nessa perspectiva, Dora relata: “não estudei; meu sonho é voltar a estudar; às vezes, tenho vergonha, mas estou feliz de estar aqui, de ter conseguido participar, de conseguir entrar nesse grupo a distância: eu senti que eu posso mais”.

Quanto às desproteções sociais, encontramos desafios ligados à insegurança alimentar, de renda, sobrevivência, autonomia e convívio. O olhar para necessidades materiais/objetivas e subjetivas nos apontou outros aspectos importantes para a participação de grupos *online* para além do momento de distanciamento social. O atendimento remoto foi relatado como sendo mais fácil para famílias que não podem custear passagens e para mães que se sentem sobrecarregadas com a rotina do cuidar e que também não têm com quem deixar os filhos para participar de ações presenciais. Assim, percebemos que a possibilidade de ações *online* pode ser mais uma opção e escolha das famílias enquanto forma de atendimento e acompanhamento no SUAS. Uma participante ressaltou: “ainda bem que posso participar de casa pelo telefone: não teria dinheiro para ir ao CREAS; também não tenho condições nesse momento de levar meus filhos” (Nise). Nesse sentido, não se trata apenas de acessos objetivos, mas de uma noção de reconhecimento social das necessidades reais de um grupo de pessoas e da oferta de escuta e de possibilidades no plural, não se limitando a uma nova modalidade de acesso a serviços. Por outro lado, sabemos que a oferta de serviços digitalmente se reflete nas contradições do modo de produção capitalista, o acesso não é viável para todas as famílias (Saraiva & Campos, 2024) e, portanto, é relevante ressaltar a necessidade de ofertas que considerem a diversidade e as necessidades das pessoas atendidas.

Apesar dos desafios, muitas/os participantes destacaram sobre a possibilidade de acesso ao mundo digital, a segurança de acolhida com a oferta de serviços e a proximidade entre as famílias e os equipamentos do SUAS: “ter celular agora vai me ajudar a ganhar dinheiro; preciso disso pra trabalhar; preciso aprender a vender nas redes sociais: vou fazer um *instagram*... como terei contato com vocês, fica mais fácil um atendimento; preciso de um benefício” (Rita). “tem sido difícil sozinha com meus filhos; sinto que no grupo posso contar com vocês nesse momento que está difícil encontrar presencialmente” (Tarcila).

Nesse processo, foi essencial avaliar a segurança de convívio das famílias, se havia um espaço minimamente adequado para essa participação *online* e que isso não colocasse em risco as participantes. Esse é um desafio que exige um cuidado da equipe para garantir atendimentos particularizados e manejo adequado dos temas abordados nos grupos *online*, priorizando ações lúdicas que visem a identificações coletivas e vínculos entre as/os participantes. Avalia-se que nem toda situação pode passar por essa forma de intervenção e, por isso, é essencial pensar em ofertas em formatos diversificados que atendam à demanda e às necessidades das famílias e territórios. Como apontamos, esse processo não é pensar de forma linear ou dicotômica, em uma modalidade ou outra, ou seja, presencial ou *online*, mas é pensar na soma de possibilidades (Coelho & Conceição, 2021).

Por fim, ao analisar os dados, percebemos que um dos primeiros passo para o início de uma intervenção grupal, de forma *online*, com participantes em desproteção social, seja compreender nossas próprias pré-concepções, limitações e incertezas sobre as habilidades e condições para que essas famílias participassem de ações em ambientes digitais, bem como sobre a possibilidade de construção de vínculos e garantia de proteção nesses contextos. Ao nos inserir em redes de proteção e em espaços de discussão sobre as crises ocasionadas pela pandemia da COVID-19, a questão do acesso digital trazia como discussão a crença da quase impossibilidade de ofertas *online* às/aos usuárias/os atendidas/os pelo SUAS. Assim,

inicialmente, subestimamos a capacidade de acesso das pessoas às TCIs, bem como a nossa capacidade de sermos suporte social para a inclusão (Asmar et al., 2020). Portanto, identificar esse acesso no território de vivência das/os participantes e ter uma escuta implicada foi essencial para compreender a real demanda para inclusão sociodigital e as nossas capacidades conjuntas de criar espaços de encontro *online*. É relevante ressaltar que, quando colocamos as expectativas no campo do impossível, subestimamos possibilidades de reconhecimento social e deixamos de oportunizar acessos.

Tema 2 – O aquecimento digital e o suporte social para a inclusão sociodigital

Enfrentadas algumas barreiras quanto aos aparatos tecnológicos, abordamos um tema que aponta para alguns aspectos trazidos pelas participantes, os quais reforçam uma trajetória importante para as primeiras inserções no ambiente *online*: o aquecimento digital e o suporte social para inclusão (Asmar et al., 2020). Assim, na lógica metodológica da intervenção sociodramática, usamos o termo aquecimento para a preparação dos membros do grupo para a ação, utilizando diversos recursos (Nery et al., 2006). Para isso, indo além dos aquecimentos próprios de cada encontro, realizamos, antes de tudo, um aquecimento digital, em que enviamos mensagens de áudio pelo *Whatsapp* convidando o grupo e explicando como a próxima reunião aconteceria – enviamos também tutoriais sobre o aplicativo de videoconferência. Além disso, após cada entrevista, marcamos um encontro individual com as participantes que necessitavam de instruções para entrada e manuseio no aplicativo Google Meet.

Nesses encontros instrucionais, as participantes informavam onde mais precisavam de apoio e relatavam crenças limitantes quanto ao manuseio de ferramentas *online*. Uma das participantes se surpreendeu com a rapidez com que aprendeu: “nossa! fiquei emocionada, achei que era muito complicado; não tenho muito estudo, mas você vindo aqui comigo acho que vai dar certo” (Cecília). Outra relatou: “entrei uma vez em uma reunião da escola, mas

minha filha é que entrou e me chamou, mas agora quero aprender” (Eva). A emoção foi um processo mútuo entre participante-pesquisadora/facilitadora, fato que trouxe reconhecimento também mútuo quanto à potencialidade das participantes e à capacidade de atuação da própria equipe de profissionais. Isso traduz o sentimento de reconhecimento da atuação profissional, e como pode gerar autoconfiança e abertura para ações espontâneas e criativas.

Nesses encontros, auxiliamos as participantes informando como elas poderiam manusear o aplicativo de videoconferência, em que, sobretudo, como destaca Asmar et al. (2020), fomos suporte emocional enquanto rede que acreditou na habilidade delas em acessar ambientes digitais. A partir desse encontro, já iniciamos vínculos entre facilitadoras-participantes, em que nos tornamos uma rede significativa para a inclusão sociodigital. Em um desses encontros, uma participante comenta: “nunca pensei que conseguiria entrar em algo assim; conversar assim nos vendo a distância; você pode até conhecer minha casa; agora podemos fazer atendimento; assim fica mais fácil” (Yara). Esse contato foi entendido como uma segurança de acolhida. Nele, conseguimos nos aproximar, ouvir as necessidades e reconhecer as habilidades das participantes. Nesse processo, algumas delas puderam contar com o suporte dos filhos, que acessavam aplicativos digitais na escola e possuíam habilidades nesse universo *online*. Essa troca já foi um espaço natural de ampliação da convivência familiar tendo sido incentivada pela equipe de facilitadoras. Toda essa rede reforça o quanto o suporte social pode ser uma via de desenvolvimento de autonomia e habilidades (Asmar et al., 2020), ampliando o letramento digital.

Tema 3 – Vínculo e engajamentos em espaços de convivência *online* – espaço de reconhecimento social

Esse tema capta aspectos relevantes para um maior engajamento nos encontros *online*. Buscamos nos aproximar inicialmente do que cada participante tem mais facilidade de acesso, como traz uma das participantes: “eu já conhecia um aplicativo que usam na escola da minha

filha; participei de algumas reuniões nesses últimos meses por causa da pandemia” (Matilde). Assim, ao constataremos nas entrevistas que as escolas estavam utilizando o aplicativo de videoconferência Google Meet, nós o adotamos. O mapeamento com as participantes de pessoas significativas de suas redes sociais de apoio, as quais pudessem ser comunidades de aprendizagem para cada uma, foi importante nesse engajamento digital. Uma das participantes traz, em um dos seus relatos, suas dificuldades: “se eu não lembrar de como faço alguma coisa aqui nesse negócio, tipo pra falar no microfone, chamo alguém aqui de casa pra ajudar, esses meninos sabem tudo” (Cecília). Outra relata: “em alguns encontros, vou para a casa de uma amiga; lá consigo mais internet e um apoio” (Dora). Assim, fortalecemos vínculos não só entre participantes, mas na própria comunidade.

Quanto às escolhas tecnológicas que fizemos, a tecnologia precisa estar a serviço do vínculo e não o contrário. Ao longo das intervenções, compreendemos que existem ferramentas que, quando utilizadas com foco na interação, dão conta de promover o vínculo nos espaços virtuais. Usar ferramentas que simulam quadros brancos ou de colaboração é útil, por exemplo, para fazermos uma construção conjunta de acordos de convivência do grupo ou para podermos desenhar um mapa de rede comum de todo o grupo. Usar *chat*, enquetes interativas, pode ser um canal de comunicação para quem não deseja se pronunciar verbalmente em algum encontro.

O engajamento nesses espaços *online* vai sendo construído em cada encontro, mas ele se inicia com os primeiros suportes para a entrada nesse universo e na escolha de métodos participativos. Quando apostamos nas habilidades das participantes, o resultado pode ser melhor que o esperado. Nos últimos encontros de um dos grupos, as participantes mostraram alguns trabalhos pessoais, empreendidos artesanalmente por elas, e como esses trabalhos poderiam lhes garantir segurança de renda. Nessa apresentação, uma das mulheres que não era alfabetizada fez um vídeo com a ajuda da filha, compartilhou-o com o grupo e depois enviou

uma mensagem: “eu nem imaginava participar de um grupo *online* e hoje gravei um vídeo do meu trabalho e vou divulgar no *Instagram*: aprendi muita coisa” (Dora).

Tema 4 – Inclusão sociodigital e convivência que gera proteção e acesso a direitos

A participação em espaço de convivência possibilitou que algumas participantes acessassem outros serviços e cursos de forma *online*. Nesse tema, captamos relatos que demonstram como aspectos da inclusão sociodigital e de convivência geraram acesso a outros serviços e ampliam a proteção. Após um dos grupos, uma das participantes comunicou que já estava integrando outro grupo *online*, cuja finalidade era apoiar mulheres que sofreram violência doméstica: “estou em mais dois cursos; depois que eu vi que consegui entrar nesse grupo com vocês, passei a buscar cursos e outros grupos” (Ana Júlia). Assim, o grupo foi também um espaço de aprendizagem para a inserção em novos contextos digitais, e as participantes puderam se sentir socialmente apoiadas (van Deursen et al., 2014) não apenas em termos digitais, mas também na garantia de direitos e proteção social.

Quanto ao desenvolvimento de espaços de proteção de convívio e prevenção a situações de violência, compreendemos que, ao buscar um espaço de acolhida onde se geram vínculos saudáveis de convivência e reconhecimento social, é possível ampliar a qualidade das relações de convívio, a sociabilidade das pessoas e também a capacidade protetiva das famílias (Sposati, 2016). Nesse sentido, o olhar para as próprias desproteções fez com que algumas participantes olhassem para as desproteções de crianças e de adolescentes que estão sob seus cuidados. Uma das participantes ressalta: “o grupo tem me feito pensar na relação com meus filhos; eu fico muito nervosa; aprendi que preciso olhar pra mim também pra cuidar deles” (Noemi). Para que essa proteção de crianças, adolescentes e suas famílias seja garantida, é relevante instalar condições de acesso a serviços, benefícios e programas que garantam proteção e segurança não só de convívio, mas de renda, sobrevivência e autonomia (Sposati, 2016). Assim, é essencial

esse olhar sensível à dignidade da pessoa humana e suas necessidades materiais e subjetivas, em uma sociedade de mercado, cujos acessos são digitais. Uma participante, em uma avaliação final dos encontros, traz um relato sobre os espaços de convivência protetiva mostrando reflexos da acolhida e convivência no grupo:

Participar desse grupo foi bom porque preciso de atendimento, do benefício; mas foi bom mesmo porque antes eu não falava muito, não sabia ouvir também; aqui eu me senti ouvida; agora meu relacionamento com meu filho e até com o meu ex-companheiro, pai dele, melhorou: passei a dividir algumas tarefas (Clara).

Tema 5 – Limites e possibilidades diante da exclusão sociodigital

Há limites quanto à inclusão sociodigital, pois estamos percorrendo sobre diversos “Brasis”, com enormes desigualdades socioeconômicas e de acesso digital. Embora dados da última pesquisa TIC domicílios 2023 (CETIC-BR, 2021)⁶ apontem que 84% dos domicílios no Brasil tenham acesso à internet, apenas 67% das classes D/E dispõem do serviço e, muitas vezes, estão subconectados, com baixa qualidade do serviço e sem acesso amplo à internet *wi-fi*.

Esse tema traz análise de dados captados nas entrevistas sobre os limites e as possibilidades diante da exclusão sociodigital. Uma das mães ressalta a dificuldade que foi acompanhar o ensino remoto sem celular: “estava sem celular; minha filha não conseguia entrar na aula; eu ia pegar os materiais na escola, mas estudar com ela era difícil” (Conceição); “o grupo tem sido tão importante; mas nem sempre dá certo: minha internet nem sempre funciona” (Mariele). Essas e outras limitações trazem pontos de falha ao trabalhar no contexto digital, em que a qualidade de acesso e as condições nem sempre são favoráveis.

⁶ Pesquisa sobre TIC Domicílios 2023 realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Acesso em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2023/domicilios/A4/>

Ressalta-se que, em um primeiro contato, identificamos pessoas que não conseguiram participar dos encontros grupais por diversas dificuldades ou por análise de que, nesse momento, a participação *online* não seria segura e adequada. Das famílias convidadas, duas não permaneceram por dificuldades na qualidade do acesso, necessitando, portanto, de intervenções presenciais. Alguns pontos que favoreceram a inclusão foram desenvolvidos localmente, com a compreensão das possibilidades do território onde atuamos. Ademais, é preciso se fazer viável a possibilidade de outras formas de atendimento e de inclusão das famílias sem colocar tudo em uma lógica de “digitalização e plataformização da vida” (Saraiva & Campos, 2024). Por outro lado, é relevante discorrer sobre a garantia de direitos de acesso, inclusive tecnológicos e virtuais, com letramento crítico diante dos paradoxos do mundo digital, para que universalmente as pessoas também tenham preservados direitos de escolha. Enfim, entendemos ser fundamental uma análise macroestrutural dessa exclusão sociodigital e uma agenda política para garantir o direito de acesso às TCIs.

A construção de um Protocolo para o processo de inclusão nos grupos *online*

As categorias temáticas nos apontaram ser possível elencar alguns aspectos que podem ser importantes para a inclusão sociodigital e para o acesso de indivíduos e famílias a grupos ou a serviços ofertados remotamente. Assim, a partir das análises dos dados e dos temas apresentados, sistematizamos um protocolo com etapas que utilizamos no processo de inclusão digital.

Tabela 13

Protocolo de Inclusão Sociodigital para Participação nos Grupos Online

Etapas	Procedimentos importantes
---------------	----------------------------------

Identificação da demanda e dos desafios para inclusão sociodigital	Realizar entrevistas para identificação de: - acesso às TCIs/aos aparatos técnicos, acesso à internet; - letramento digital e autonomia de uso, tipos ou meios de uso e nível de habilidades; - mapeamento das redes de apoio social para o acesso; - desproteções sociais que sejam barreiras para o acesso digital e a inserção em serviços que visem a garantia de proteção social.
Acesso às ferramentas de TCIs	- Articular com a rede local sociocomunitária possibilidade de disponibilização de ferramentas necessárias (celular, computador); levantar espaços comunitários próximos à moradia das famílias que disponibilizem possíveis acessos a equipamentos de TCIs; - mapear pessoas da rede significativa de cada participante que possam ser suporte social e garantir acessos.
Letramento digital e manuseio de aplicativos e acesso a serviços	- Buscar formas de comunicação que garantam a compreensão de todos para o acesso a ambientes virtuais; - realizar momentos de aquecimento digital com treinamentos e ambientações para o acesso e a busca de maior autonomia de uso de ferramentas <i>online</i>; - disponibilizar suporte social para inclusão – facilitadores autossuficientes que ofereçam o suporte emocional, instrucional e informativo; - mapear pessoas da rede significativa de cada participante que possam ser suporte social auxiliando no manuseio de aplicativos e acesso a serviços; - treinar as equipes que atuam na oferta de serviços de proteção social para serem facilitadores autossuficientes.
Engajamento e manutenção nos grupos <i>online</i>	- Manter um canal de comunicação constante, como, por exemplo, o uso de aplicativos de mensagens instantâneas; - escolher recursos acessíveis e que facilitem a interação; - manter um suporte ao longo do trabalho com os grupos online; - buscar ampliar a autonomia de uso por meio de processo de educação permanente e criação de comunidades de aprendizagem.
Apoio social para outros contextos digitais	- Estimular a participação em outros contextos de inserção digital; - fornecer materiais de apoio e divulgação de cursos, acesso a programas e serviços digitalmente.

Algumas considerações

É preciso destacar que, mesmo servindo como apoio e diretriz, estar digitalmente incluído vai muito além do desenvolvimento de um protocolo: é preciso ter acesso, ilimitado e com qualidade, a ferramentas de Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs), o que não é ainda uma realidade brasileira, especialmente no caso de famílias em desproteção social. Por isso, é imprescindível manter em foco a necessidade de se trabalhar em rede de mobilização

para que agendas políticas busquem soluções concretas para esse primeiro ponto, como, por exemplo, pensar a universalização do acesso e investir em espaços públicos gratuitos – lugares onde pessoas de diversas origens possam ter acesso à internet, computadores e ajuda para acessar os serviços de que necessitem.

Assim, não há emancipação digital como fim em si, pois não é possível vê-la descolada de outros processos de autonomia e promoção social. A realidade nos obriga a trazer a dimensão da "digitalidade" para o processo de socialização e subjetivação dos indivíduos porque, cada vez mais, esse "novo" código de linguagem atravessa nosso cotidiano, desde o agendamento para providenciar uma documentação básica, até cursos e trabalhos de grande complexidade. É imperativo que essa dimensão digital seja trabalhada nas relações sociais. Apesar disso, faz-se necessária uma leitura crítica aos intensos processos de automação e de como isso molda nossa subjetividade e nos conduz a um uso acrítico e desenfreado de ferramentas tecnológicas que ampliam a exclusão e empobrecem a lógica de trabalho (Saraiva & Campos, 2024). Lidar com os paradoxos do mundo de inclusão/exclusão digital e os inúmeros desafios que esse contexto nos apresenta deve estar no horizonte das atuações profissionais visando à democratização de acessos e análise da sociabilidade produzida pelos meios digitais.

Nesse sentido, para além da criação de comunidades de aprendizagem, discorreremos sobre a criação de comunidades de vivência, de acessos, de trocas que são espaços que podem gerar convivências protetivas. Por fim, os dados neste capítulo apontam que o vínculo estabelecido com as participantes e o desenvolvimento de ações de inclusão sociodigital são fundamentais para a identificação das principais dificuldades e para o desenvolvimento de estratégias de engajamento para a participação das famílias em intervenções *online*. A partir da inclusão sociodigital, foi possível a participação em espaços de convivência protetiva, a melhoria na qualidade das relações familiares e comunitárias, a aproximação com os serviços

ofertados pela Política de Assistência Social, mostrando que a inclusão digital é também proteção social.

Diante da perspectiva de ofertas plurais e da necessidade de ampliação de escuta e de acolhida dos públicos diversos atendidos nas políticas sociais, apresentaremos no próximo capítulo resultados de uma intervenção presencial com foco na convivência protetiva e na interação de crianças, adolescentes e suas famílias.

Capítulo 9

ConViver – grupo multifamiliar presencial com foco na convivência protetiva de crianças, adolescentes e suas famílias

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo mostrar os resultados do processo de desenvolvimento de um grupo/intervenção presencial com foco na prevenção de desproteções relacionais e na promoção de convivências protetivas de crianças, adolescentes e suas famílias. O grupo foi dividido em dois momentos: o primeiro, teve foco parental, com sete encontros e a participação de famílias atendidas pelo SUAS – mães e avós; o segundo momento teve foco multifamiliar, com quatro encontros, havendo participado crianças e adolescentes, com suas responsáveis que estiveram no primeiro momento.

Partindo do referencial sistêmico e socionômico com foco no campo das relações e convivências sociais, analisamos os temas que mais sobressaíram nos dois momentos da intervenção, com destaque nas convivências protetivas e na segurança de convívio. Este bloco de resultados está estruturado em quatro seções, além desta breve introdução: 1) método abrangendo o contexto, a amostra de participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta de dados e a técnica de análise dos dados; 2) resultados e discussão a partir de uma análise temática da primeira e da segunda etapa do grupo; 4) algumas considerações sobre esta etapa da pesquisa.

Método

A pesquisa-ação (Thiollent, 1985), pesquisa participativa de abordagem qualitativa, foi o método utilizado para realizar esta etapa da pesquisa com referencial e método sociodramático para o desenvolvimento do grupo, bem como métodos baseados em arte em ambientes comunitários (Coemans & Hannes, 2017). Além dos dados produzidos pela pesquisa-ação, trabalhamos com dados quantitativos e qualitativos referentes às entrevistas

estruturadas para uma acolhida inicial e posterior identificação das/os participantes (Apêndice B).

Contexto

Essa última etapa da pesquisa foi realizada no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal (DF), a qual é atendida por um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e por um Centro de Referência de Assistência Social (CREAS). Participaram do processo de coprodução e facilitação do grupo três profissionais do CREAS (uma psicóloga, uma profissional do direito e uma profissional de nível médio) e três profissionais do CRAS (duas psicólogas e uma assistente social). O CRAS e o CREAS localizam-se em RAs diferentes. Diante disso, a equipe do CREAS se deslocava semanalmente para a realização dos encontros grupais no espaço físico do Centro de Convivência localizado na mesma área do CRAS. A comunidade em que aconteceu a intervenção grupal, uma RA do DF, tem um território com aproximadamente 42.500 habitantes, considerada pequena em comparação com outras regiões do DF. Há na região uma desigualdade de renda entre as famílias que residem nesses territórios, havendo quadras residenciais com maiores contextos de risco e vulnerabilidade com famílias que residem em ocupações irregulares ou moram em imóveis alugados e estão vivendo em situação de pobreza, cerca de 13.500 com perfil de baixa renda, inscritas no Cadastro Único.

Participantes

Ao todo, participaram do grupo 38 pessoas, abarcando 14 famílias – 14 mulheres, quase todas negras, com ensino médio, desempregadas, provedoras e principais responsáveis pelo cuidado de suas crianças/adolescentes, 17 crianças e sete adolescentes. Para a seleção das famílias, consideramos aquelas que estavam iniciando acompanhamento ou que já eram acompanhadas pelo CRAS ou pelo CREAS. Das 14 famílias, três eram acompanhadas pelo CREAS por situações de violência/ruptura de vínculos (violência contra criança, violência

doméstica e reintegração familiar) e 11 referenciadas/acompanhadas pelo CRAS. Das 11 famílias encaminhadas pelo CRAS para o grupo, ao longo dos encontros, três passaram a ser acompanhadas pelo CREAS em razão de identificação de situação de violência doméstica vivida pelas mulheres. A seguir, serão apresentados alguns dados sociodemográficos das/os participantes, os quais foram obtidos por meio de questionário e/ou entrevista breve e pela consulta do Sistema de informações/prontuário eletrônico. A Tabela 1 apresenta os principais dados das participantes do grupo que foi denominado ConViver. Ressalte-se que os nomes apresentados são fictícios a fim de proteger suas identidades e manter o sigilo das informações.

Tabela 1

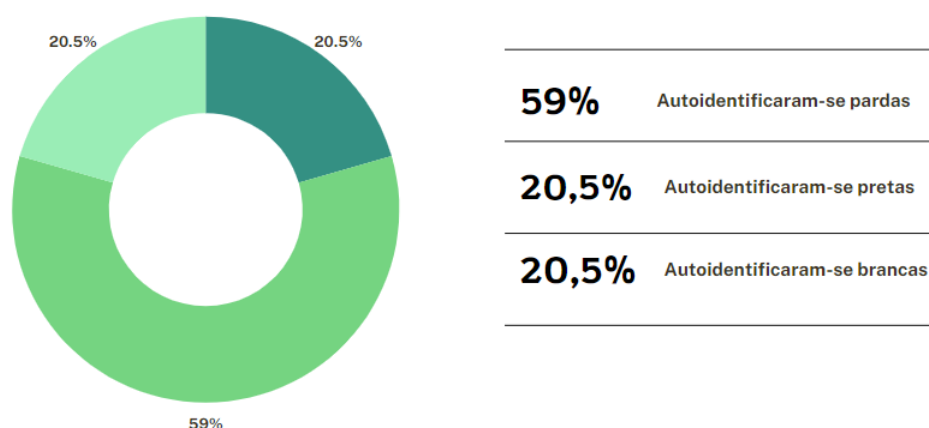
Participantes do Grupo Multifamiliar ConViver

Nome Vínculo com a criança/ adolescente	Idade	Cor*	Escolaridade	Ocupação/renda familiar	Criança/adolescente participantes do grupo (Idade, cor e escolaridade)
Bárbara/mãe	44	Preta	Ens. Médio	Serviço temporário/bico/ R\$300,00	Elio, 6 anos, pardo, ens.o fundamental incompleto
Camila/mãe	45	Parda	Ens. Médio	Desempregada/ R\$0,0	Elen, 17 anos, parda, ens. médio
Carla/mãe	51	Parda	Ens. Superior	Desempregada/ R\$0,0	Mara, 11 anos, branca, fundam incompleto. Marco, 10 anos, branco, fund. inc
Carolina/mãe	32	Parda	Ens. Fundamental incompleto	Serviço temporário/bico/ R\$900,00	Mike, 16 anos, pardo, médio incompleto. Caio, 12 anos, pardo, fund. inc. Luan, 9 anos, pardo, fundam. incompleto. Guto, 11 anos, pardo, fundam. incompleto. Luz, 5 anos, pardo
Eva/mãe	47	Branca	Ens. Médio	Diarista R\$400,00	Laura, 14 anos, branca, ens. médio incompleto. Liz, 8 anos, branca, ens. fundam. incompleto.
Fátima/mãe	22	Preta	Ens. Médio	Desempregada 1s.m. - companheiro	Lais, 3 anos, preta (sobrinha)

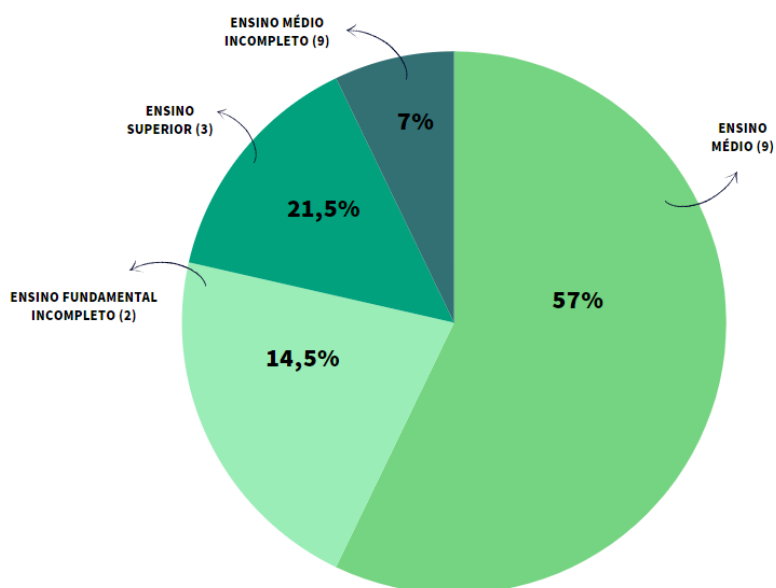
Gabriela/mãe	40	Preta	Ens. Médio	Desempregada/ R\$0,0	Saul, 1 ano, pardo Vic, 11 anos, preta, ens. fundam. incompleto
Jenifer/mãe	44	Parda	Ens. Superior	Desempregada/ R\$0,0	Luna, 17 anos, preta, ens. médio incompl.
Larissa/avó	61	Preta	Ens. Fund. incompleto	Desempregada/ R\$0,0	Luca, 7 anos, preta, ens. fundam. incompleto Mel, 5 anos, parda Luan, 1 ano, pardo
Madalena/mãe	33	Parda	Ens Superior	Desempregada/ R\$0,0	Lia, 2 anos, branca
Rita/mãe	32	Parda	Ens. Médio	Desempregada/ R\$0,0	Davi, 7 meses, branco
Joanne/avó	62	Branca	Ens. Médio	Aposentada/ 1 s. m.	Luiz, 10 , pardo, ens. fundam. incompleto (neto) João, 13 , pardo, ens. fundam. incompleto(neto)
Benedita/mãe	32	Parda	Ens. Médio	Desempregada/ R\$0,0	Bia, 13 anos, parda, ens. fundam. incompleto Cris, 10 anos, parda, ens. fund. inc.
Janaina/mãe	29	Parda	Ens. Médio incompleto	Desempregada/ R\$0,0	Giulia, 11 anos, parda, ens. fundam. incompleto .Júnior, 8 anos, pardo, ens. fundam. incompleto Joca, 2 anos, pardo

*O quesito cor está descrito conforme as/os participantes se autoidentificaram

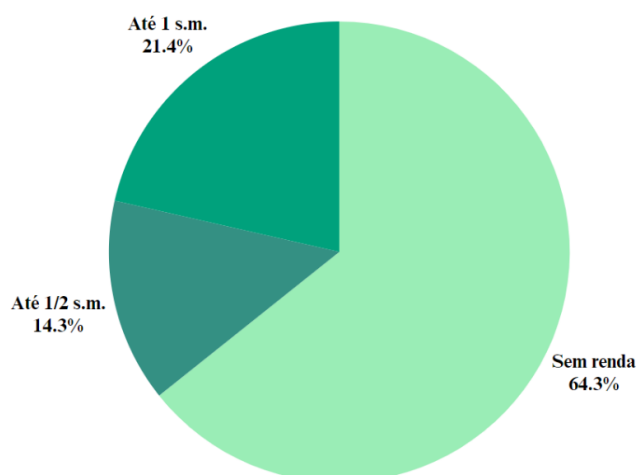
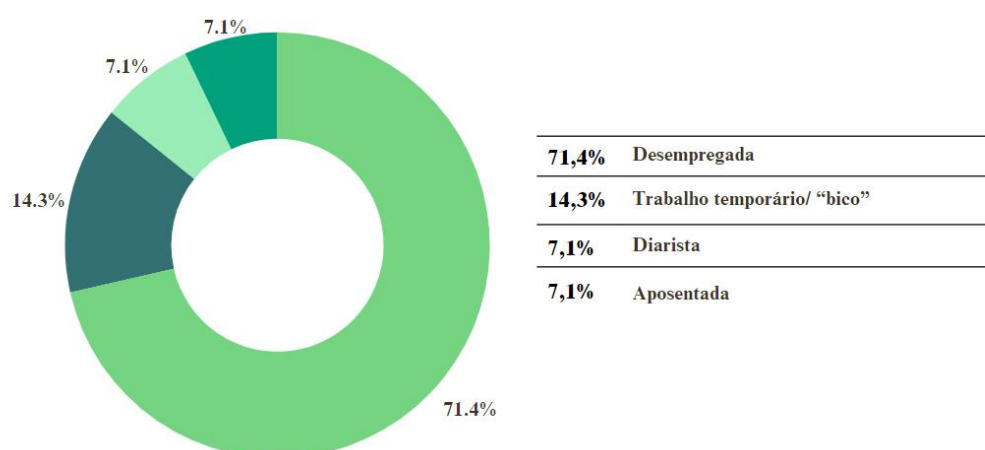
A faixa etária das/os participantes era bastante ampla, mulheres entre 22 e 62 anos, crianças de 0 a 11 anos e adolescentes de 12 a 17 anos. Do total dos participantes, 79,5% (31) eram pessoas negras (pretas e pardas) conforme Figura 1.

Figura 1*Cor das/os Participantes*

Quanto à escolaridade (Figura 2), das 14 participantes, destaca-se o perfil das que têm ensino médio completo, sendo oito pessoas com essa escolaridade, três com ensino superior completo, dois com ensino fundamental incompleto. As crianças e os adolescentes apresentaram escolaridade condizente com sua faixa etária. Uma vez que a maioria são crianças de até 11 anos, a escolaridade predominante é o Ensino Fundamental incompleto. Como discutido no capítulo anterior, a escolaridade das famílias atendidas pela Política de Assistência Social vem se ampliando, bem como a inserção de mulheres negras com maior acesso ao ensino superior, com sistema de cotas e programas sociais (Alves et al., 2021). Em relação às crianças e adolescentes, o programa de transferência de renda Programa Bolsa Família (PBF) trouxe um impacto positivo na escolaridade dos estudantes beneficiários. Uma pesquisa realizada por Martins e Ruckert (2022), em uma região brasileira com alunos de nível médio, comparando desempenho escolar de beneficiários com não-beneficiários, mostrou que as condicionalidades educacionais do PBF possibilitou a esses alunos um desempenho similar ao dos demais que não estão em condição de pobreza.

Figura 2*Escolaridade das mulheres participantes*

Apesar de a maioria das mulheres terem ensino médio, todas vivenciam inseguranças de renda e apenas uma delas não está inserida no PBF: Fátima, cuja renda familiar per capita ultrapassa a prevista pelo programa. A Figura 3 mostra a faixa de renda das famílias desconsiderando o recebimento do benefício referente ao programa Bolsa Família. Quanto à ocupação, a maioria estava desempregada no momento em que ocorreu o grupo (Figura 4). Quanto à condição de moradia, 86% (12) das famílias residem em moradia alugada ou cedida. Diante desses dados, destacamos que apenas uma participante vivia com o companheiro provedor da família, as demais são principais provedoras da família, residindo apenas com os filhos e/ou netos. A maioria das famílias vive hoje apenas com o valor do benefício Bolsa Família, entre R\$600,00 e R\$800,00, e com o recebimento de programas voltados para a segurança alimentar.

Figura 3*Faixa de renda das famílias***Figura 4***Principal ocupação autodeclarada das mulheres***Procedimentos e instrumentos**

A seleção das/os participantes foi realizada mediante indicação das especialistas do CRAS e do CREAS, as quais conduziram os grupos com a pesquisadora. Como preparação da equipe, realizamos um encontro para discutir o referencial metodológico e teórico para a base dos encontros grupais. Após isso, realizamos reuniões iniciais de forma remota e presencial com a equipe do CRAS e do CREAS. Após cada encontro, as profissionais se reuniam para realizar um processamento e análise da sociodinâmica do grupo e planejar o encontro seguinte

conforme necessidades levantadas. Organizamos um grupo no WhatsApp (aplicativo de mensagens de texto, chamadas de voz e de vídeo) para facilitar a comunicação entre participantes e facilitadoras. Para a realização dos grupos, fizemos uma entrevista individual breve com questões mais estruturadas (Apêndice B) visando levantar informações iniciais e explicar como seria a participação no projeto.

O grupo aconteceu entre agosto e novembro de 2023, em duas etapas: *Etapa 1* – realizamos sete encontros com foco na convivência protetiva com as responsáveis familiares mães/avós, em uma perspectiva de fortalecer convivências comunitárias, com os serviços e buscar atender as seguranças afiançadas pelo SUAS; *Etapa 2* – realizamos o grupo com as famílias das participantes da primeira etapa (crianças, adolescentes e mães/avós), com cinco encontros de 2h de duração. Nesse contexto, é relevante ressaltar que todas essas famílias foram atendidas ou acompanhadas durante e posteriormente ao período em que o grupo aconteceu de forma particularizada, presencialmente pela equipe do CRAS ou do CREAS. Dessarte, realizamos uma avaliação do grupo no último encontro, em que crianças, adolescentes e responsáveis puderam avaliar com a equipe o processo, os efeitos de curto prazo e a aceitabilidade da proposta. Por fim, ressalta-se que, no próximo capítulo desta tese, discorreremos um pouco mais sobre a avaliação final.

Análise de dados

Para análise dos dados, as duas etapas do grupo foram registradas em arquivo de áudio, em diário de campo, registros fotográficos e, posteriormente, esses dados gerados foram analisados mediante o *software* de análise qualitativa MaxQda (2023). Além disso, também compilamos os dados dos encontros de processamentos realizados pela equipe, considerando a leitura das dinâmicas grupais e a cocriação de cada encontro. Como já dito no traçado metodológico geral desta tese, para tratamento dos dados utilizamos a análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2006, 2013; Guest et al., 2012; Riessman, 2008). Ademais, a análise

é feita com um olhar sicionômico e conta com as informações produzidas pelo método de ação sociodramático, que trazem os resultados que refletem uma diversidade de aspectos, falas, diálogos, cenas, construções coletivas pelo grupo. Além dos passos da análise temática, realizamos um processo de reflexividade (Olmos-Vega et al., 2023), ou seja, a autorreflexão da pesquisadora que autoconscientemente faz críticas, avalia suas percepções, seus sentimentos, sua história, seus valores e como esses elementos influenciam os processos de análise dos dados da pesquisa. Esse relato de reflexividade é fornecido no Apêndice G.

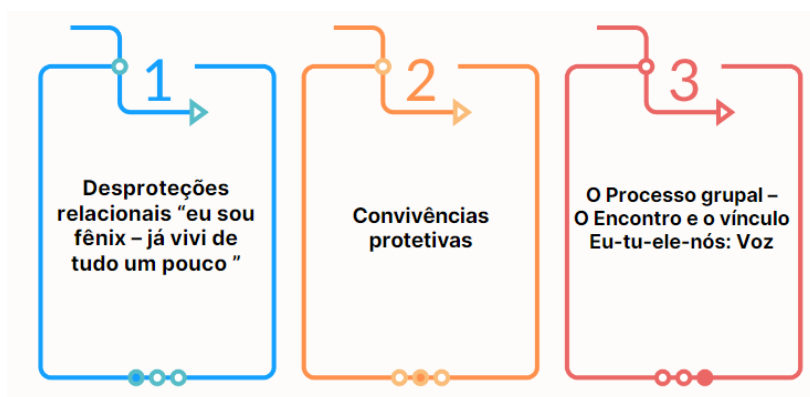
Resultados e Discussões

Primeira etapa do grupo – ConViver

A Figura 5 apresenta os grandes temas gerados com o conteúdo significativo no conjunto de dados das interações grupais (falas, expressões, produções do grupo). Ressalta-se que fizemos uma análise mais geral dessa primeira etapa do grupo presencial considerando que muitas temáticas são convergentes com as apresentadas no grupo *online*, o que nos mostra que os temas trabalhados são ancorados nas vivências coletivas. Diante disso, trouxemos algumas convergências com os dados apresentados no capítulo anterior e especificidades deste grupo presencial.

Figura 5

Principais grandes temas gerados nos encontros grupais



Desproteções relacionais “eu sou fênix – já vivi de tudo um pouco”

A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes, recolhe em si as vozes mudas caladas, engasgadas nas gargantas (Conceição Evaristo, 2017, pp. 24-25).

“Eu sou a fênix, já vivi de tudo um pouco, das violências, eu já tentei morrer várias vezes, mas estou aqui e estou amando (...) O CRAS ajudou a salvar minha vida”. Essa foi a fala de Larissa, 61 anos, ao ouvir outras participantes do grupo contarem suas histórias de desproteções relacionais e sociais, mas trazendo esperança pelo vínculo e a convivência protetiva com a rede de serviços. Os temas protagônicos que giraram em torno das desproteções relacionais ao longo dos encontros nos mostraram que há uma concomitância de situações de conflitos, violências contra mulher e contra criança, abandonos, isolamento, vivências de preconceitos e discriminações que acontecem concomitantemente na vida de muitas famílias. Essas vivências falam de uma complexidade formada na intersubjetividade das relações em um contexto socioeconômico, cultural, político, transgeracional e sistêmico (Esteves de Vasconcelos, 2002). A amplitude do tema, quando trazemos para esta tese um trabalho com prevenção a desproteções relacionais, nos mostra o quanto tudo acontece na vida das pessoas ao mesmo tempo: a mulher sofre violência doméstica, sofre com racismo e questões de gênero e a criança sofre com tudo isso. Por vezes, fazemos recortes, mas há uma raiz cultural e histórica de violências estruturais interseccionais que acontecem no cotidiano e se apresentam nas falas das pessoas de forma entrelaçada.

Nesse sentido, as vivências não atendem aos planos desenhados pelas políticas públicas que nos orienta a classificar qual tipo de violência sofrida, se é um caso para o CRAS ou o CREAS atender, se o caso se “encaixa” no grupo de violência contra mulher ou contra criança. O que é preciso ressaltar aqui é a problematização de se tentar pensar linearmente, com um tempo e um tipo de violência delimitado para determinada atuação. Neste grupo, ficou perceptível a vivência em vários tipos de desproteções relacionais, em que os relatos de

violência contra a mulher seguem acompanhados por relatos de violências infantojuvenis. Diante disso, as crianças e os adolescentes, além de presenciarem a violência, encontram-se mais vulneráveis a sofrerem violência (Carneiro et al., 2017). Um estudo desenvolvido por Kulka et al. (2020) mostra que os efeitos da violência doméstica afetam a saúde mental da mãe e é um preditor para estresse pós-traumático, problemas de internalização, ansiedade/depressão e problemas afetivos de seus filhos. Há então uma polivitimização de crianças e adolescentes, uma ocorrência simultânea de violências contra mulheres e crianças, sendo que estas últimas podem sofrer maus-tratos ou serem testemunhas das desproteções relacionais vividas pela mãe:

Eu sofri muita violência doméstica, meus filhos sofriam. Depois que me separei, eles iam para a casa do pai, ficaram um tempo lá e passaram fome, apanhavam, sofriam muito. Hoje nem chamam o pai pelo nome. Agora eu luto por eles, não me calo. (Carla).

Outra participante traduz o direito de não mais silenciar diante das agressões já sofridas e pela proteção dos filhos “Sou taxada de bruxa pela minha ex-sogra e meu ex-companheiro porque corro atrás de direitos, mas eu sou uma pessoa amada, enquanto eu estiver respirando correrei atrás do direito deles” (Eva). São muitas violências estruturais que convocam essas mulheres a buscarem direitos, ainda que com todas as barreiras impostas, na maioria das vezes, pelo próprio Estado:

Eu caminho muito com minha filha, que é PcD (Pessoa com Deficiência), atrás dos direitos dela, do tratamento. Eu vou procurando, faço o possível. Fico preocupada. Fui chamada pra trabalhar, mas não tenho coragem de deixar ela sozinha. Eu tive oportunidade, mas como eu vou, meu coração fica apertado. (Camila)

As desproteções carregam, além do abandono do Estado, violências e preconceitos no caminho, como trouxe Camila: “é difícil essa inclusão que todos falam. Eu já briguei muito na escola, na rua, é preconceito para todos os lados”. O capacitismo foi pauta de discussões e de pensar novas possibilidades pelo grupo, assim como questões de gênero e raciais que

atravessam o cotidiano das participantes. Nesse sentido, o grupo proporciona um espaço de partilha para as vozes que foram silenciadas nas dinâmicas da interação social das participantes com instituições e nas suas relações diárias, demonstrando a importância das “gramáticas do reconhecimento” na promoção da alteridade e da reciprocidade (Moreira et al., 2022, p. 3950). Por meio desse espaço, o grupo pratica a escuta ativa, acolhe as vozes marginalizadas e colabora na formulação de estratégias para garantir o acesso aos direitos e às políticas públicas. Como Camila trouxe para Benedita “eu sei te dizer os caminhos para chegar no postinho, que dia você vai, como você vai fazer”. O grupo segue compartilhando saberes próprios de como garantir segurança de acolhida quando as instituições não são capazes estruturalmente e, muitas vezes, não ofertam lugar de escuta e sensibilidade. O direito de ter direito e autonomia, como apontam Moreira et al. (2022), é atravessado pelo caminho percorrido nas interações sociais que geram ações e sentimentos nas dimensões do “autorrespeito”, da “autoestima” e da “autorrealização”.

Nesse mesmo sentido, o racismo também foi pauta de vários diálogos e ações cujo foco é a proteção: “minhas netas já sofreram racismo; fui na escola; eu falo sobre preconceito com minhas netas; eu defendo muito elas” (Larissa). As interseccionalidades se mostram no grupo e nas vivências, em que ser mulher, negra e estar em insegurança de renda é algo colocado por Joanne como um desafio a ser enfrentado para que a próxima geração tenha direitos: “eu já sofri muito preconceito de entrar na loja e a pessoa dizer ‘você não tem dinheiro pra comprar isso’; hoje luto pelos meus netos; sei o que é preconceito”.

Além das desproteções atuais, as mulheres trouxeram muitas marcas de desproteções transgeracionais, abandonos na infância, violências e silenciamentos que trazem histórias de vínculos frágeis com a família de origem e uma rede de apoio diminuta. Isso marca as vozes de seus filhos e mudanças na forma de educar de algumas participantes “eu tenho tentado quebrar a maldição da violência; isso é maldição: eu apanhava dos irmãos, apanhava da minha

mãe” (Madalena). Apesar disso, questões culturais e sociais ainda são fortes: “uma palmada no momento certo funciona; eu quebrei um rodo nas costas do meu filho” (Madalena). A dinâmica do sociodrama permitiu ao grupo trabalhar com conflitos gerados pelas opiniões divergentes e pensar formas espontâneas e criativas enquanto dispositivos de mudança. Nesse sentido, o drama moreniano (Moreno, 1975/2014) atende à filosofia das diferenças e converge a lógica da complexidade com a possibilidade de repensar caminhos diversos, por meio do dispositivo de criação grupal, diante das lógicas sociais desprotetivas.

O grupo também trouxe um tema importante para pensar a política do cuidado: as avós que cuidam de crianças e adolescentes. Desde o primeiro encontro, emergiram muitas lembranças de abandono, mas também muito afeto pelos cuidados das avós. Além disso, as duas avós participantes trouxeram temas protagônicos de proteção para as crianças e adolescentes em vários encontros. Uma delas mora sozinha, entretanto solicitou a participação porque cuida muito das netas: “eu quero uma vida melhor para elas; eu sofri de tudo já; esse grupo vai me ajudar a pensar em mim e nelas” (Larissa). A outra avó (Joanne), trouxe uma quebra aos pensamentos lineares sobre perpetuações transgeracionais da violência, relatando que está morando com dois netos e se preocupa muito:

Um deles é revoltado, é porque a mãe abandonou e eu vim por ele. Não penso que filho estraga se a mãe mostrar afeto” não estraga! Eu nunca bati. Quem acredita nisso está errado! Eu vi minha filha bater nos meus netos, eu chorei, eu fiquei triste. Então eles vieram morar comigo, porque ela não educa sem bater.

Esse é um tema importante de ser abordado considerando que há poucos estudos no Brasil que tratam das novas configurações familiares, em que as avós têm um papel importante no cuidado dos netos. Isso se dá em uma diversidade de situações, desde sentimentos de satisfação por causa da proteção em razão de violências, até desproteções diversas na companhia dos genitores (Bragato et al., 2023). Em uma pesquisa realizada com 392 idosos,

Bragato et al. (2023) constataram que a maioria das cuidadoras eram mulheres, avós, sendo 16,2% em situação de pobreza e os motivos para que essas avós cuidem dos netos são diversos, tais como: as questões das atividades laborais dos genitores, as desproteções relacionais das crianças somadas à falta de apoio do Estado na ausência de direitos, como a inserção de vagas em creches públicas.

Em outra fase do ciclo de vida, há as “mães de primeira viagem”, em que uma mulher grávida, uma com bebê de seis meses e duas com crianças de 1 ano trazem o drama da falta de apoio efetivo e do reconhecimento na construção desse novo papel. As participantes ressaltaram o drama de sobreviver em uma sociedade onde os outros dão palpite, mas ninguém se compromete em ser rede de apoio. Isso é algo corriqueiro: “os palpites me incomodam, minha família, minha mãe, (todos) querem dizer como educo. Por que não vêm cuidar? Não vêm ajudar?” (Rita). “Eu tenho crise de ansiedade porque ninguém me ajuda, mas sempre estão lá pra dizer que o jeito que eu faço não é bom” (Madalena). Para Moreno (1975/2014), o papel é uma unidade que estrutura o “eu” e o “ele”, a qual vai se constituindo na relação com o outro, na relação mãe-bebê. Reconhecer essas fases e essa relação no grupo foi importante para essas mães que têm uma rede diminuta e com dinâmicas de complementação de papéis com suas famílias de origem, em que há relações conflitivas.

Já as mães de adolescentes trazem um misto de desafios entre “o pássaro livre pra voar ou o preso na gaiola”, como afirmou uma mãe que deixou o filho voar porque ele não a obedecia e era só conflito: “ele assustou quando eu soltei e então ele voltava e me dizia ‘mãe você não me ligou?’, era a atenção que ele queria; mas queria a independência também” (Camila) – a liberdade de descobrir os próprios voos. Outra mãe disse que ainda estava aprendendo, que sabia que a filha teve crises porque ficou isolada: “a superproteção e o medo também desprotegem” (Eva). O grupo trilhou seus caminhos tentando estratégias, buscando uma

homeostase com recursos possíveis – cada mãe vai tentando esse equilíbrio até que se aprenda a voar nas diversas fases do ciclo de vida.

Em síntese, fênix é um pássaro da mitologia grega que carregava cargas pesadas enquanto voava, quando morria entrava em autocombustão e depois ressurgia das próprias cinzas. Simboliza, ainda, a vida e seus ciclos e adversidades. Embora traga ares de esperança, o grupo refletiu em muitas ações que ser fênix é algo potente, mas também traz cansaço e desgastes. Isso é reforçado pelo relato de Madalena: “a sociedade coloca como se nós tivéssemos controle de tudo, nos cobra ser mulher perfeita, mãe perfeita”. Ao falar sobre as desproteções, o grupo discutiu alguns caminhos e percebeu que os pássaros que voam juntos, em bando, ajudando-se, podem gastar menos energia e alcançar voos mais longos.

Convivências protetivas – “Essa é a minha rede: a família sou eu e minha criança, os amigos e a comunidade são vocês e as instituições são o CRAS e o CREAS”

Em um mundo ideal, todos aprenderíamos na infância a amarmos a nós mesmos. Cresceremos seguros de nosso valor e merecimento, espalhando amor aonde quer que fôssemos (hooks, 2020, p. 107).

“Eu preciso dos meus netos e eles precisam mais de mim: dou minha vida por eles” é assim que Joanne se sente ao cuidar de seus netos: com vínculos de reciprocidade e amor numa esfera que gera reconhecimento e autoconfiança (Honneth, 2003). Por outro lado, há aquelas participantes que trouxeram o próprio grupo como lócus de convivência e de proteção, como relatou Madalena ao construir seu mapa de rede: “Eu saí fugida. Lá (eu) estava quase presa, pelo meu companheiro: ele me limitava a tudo. Hoje, essa é minha rede: a família sou eu e minha criança, os amigos e a comunidade são vocês e as instituições são o CRAS e o CREAS”.

Muitas famílias encontram um espaço de convivência que protege, com vínculos afetivos, de respeito, autocuidado nas relações familiares, como trouxe Carla: “eu deito e minha filha vem e me abraça; eu chamo pra ir na rua; só assim ela larga o celular; é uma atenção; eles

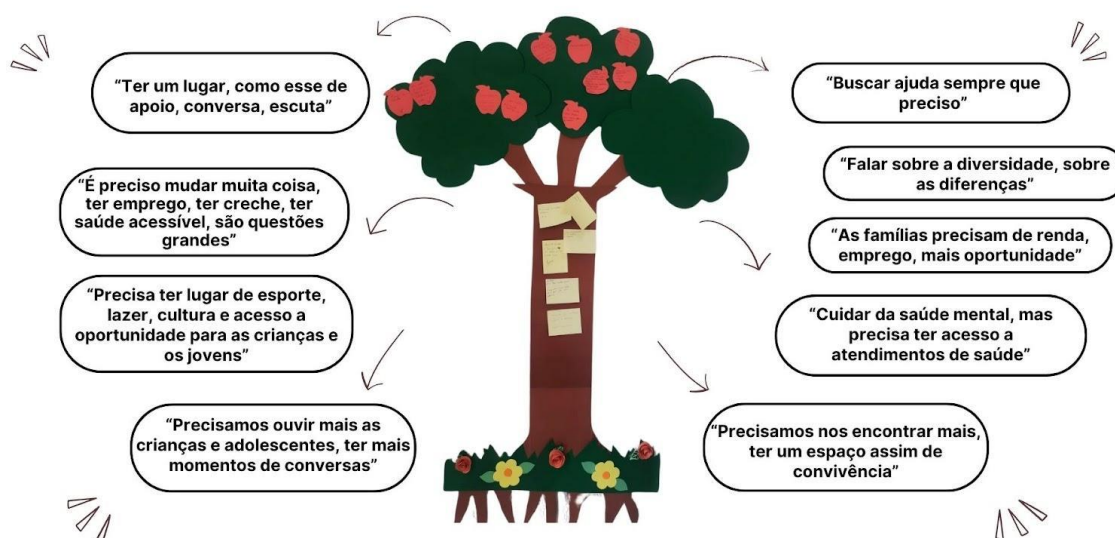
gostam de atenção”. Mas há uma necessidade de direitos atendidos, para além do afeto e de outros reconhecimentos que se somam e que precisam de uma rede de relações. Portanto, a convivência protetiva pode ser ampliada pela presença do Estado, especialmente quando há uma complexidade de desproteções materiais e subjetivas e as relações familiares e comunitárias estão fragilizadas. Nesse sentido, a proteção social humana, como aponta Torres (2016), não é resultante apenas da capacidade individual de superação de fragilidades, mas ocorre por meio do convívio social, de um conjunto de relações e acessos aos bens coletivos que possibilitam múltiplas formas de enfrentar desproteções. Isso é corroborado na fala de Madalena: “Hoje, eu preciso desse espaço; estou comendo porque vocês me incluíram nos programas: é o único lugar que eu estou conversando e falando sobre tudo o que eu vivi nos últimos tempos”.

Nesse sentido, dentre os sete encontros, o trabalho com a rede social significativa (Sluzki, 1997) e o átomo social (Moreno, 1975/2014) das participantes foi um ponto importante no grupo para a compreensão dos vínculos e uma análise das relações télicas, de reciprocidade, direito e acessos a bens e serviços. Assim, também foi significativa a construção de um mapa comunitário em uma perspectiva sociodramática, em que o grupo trouxe na ação as dinâmicas da comunidade e dos serviços pensando em como é possível atender as necessidades coletivas.

Outro movimento importante feito nos últimos encontros foi uma síntese de desfechos protetivos por meio de um diálogo entre a ação sociodramática e a construção em subgrupos de uma adaptação da árvore da vida (Carvalho, et al., 2022; Denborough, 2016). Conforme o exemplo na Figura 7, essa árvore traz consigo as vivências experienciadas no grupo, em que as raízes e as flores são as heranças, valores e histórias de vida, o tronco são as capacidades e as habilidades, os galhos/copa são as expectativas e sonhos, os frutos são as estratégias e recursos pensados coletivamente. Posteriormente, cada subgrupo compartilhou suas árvores e como ficou a floresta com as diversas possibilidades de recursos protetivos.

Figura 7

A árvore da Convivência com Algumas Estratégias de Proteção



O Processo grupal – O encontro e o vínculo eu-tu-ele-nós: Voz

estou deixando a porta aberta porque eu quero que o que é ruim saia e que vocês entrem (Carolina, participante do grupo).

Como percebemos no processo grupal, abordamos o tempo todo a dimensão das relações Eu-Eu, Eu-Tu, Eu-Tu-Ele, Eu-Nós e, a partir de uma perspectiva interacional, conseguimos dar voz aos dramas coletivos. Da mesma forma que a matriz de identidade no desenvolvimento é um processo de aprendizado relacional (Moreno, 1975/2014), no grupo, vivenciamos esse aprendizado em diversas etapas e ao longo dos sete encontros com aquecimentos, ações, compartilhamentos e construções coletivas, a partir dos objetivos sociais comuns.

É perceptível que o vínculo e o desenvolvimento vão acontecendo no grupo presencial de forma mais intensa e rápida em relação ao contexto *online*, considerando que o contexto grupal é atravessado por momentos de interação antes das etapas sociodramáticas, ao final, no momento do lanche e em escutas realizadas pela equipe. Nos primeiros encontros, trabalhamos com histórias de vida, com papéis sociais e com questões de gênero e parentalidade. Nos três

primeiros encontros, seguindo a primeira fase da matriz de identidade grupal (Knobel, 1996), foi possível a busca por espaços de acolhidas, identidade e o pertencimento de cada participante, os quais foram trabalhados em subgrupos que levaram o grupo a uma segunda fase de diferenciação horizontal. Assim, as participantes foram se conhecendo até chegarem a uma diferenciação vertical, em que relações mútuas foram impulsionadoras de momentos de síntese após as ações com a busca de estratégias comuns e coletivas para superar problemas cotidianos, buscando, assim, maior homeostase grupal. Como trouxe Bárbara: “vamos pensando juntas em como resolver as situações que trouxemos aqui, porque é algo que vou levar pra mim, para a relação com meu pequeno” (ela se referiu a uma situação desafiadora no contexto de estabelecimento de regras com o filho). Como traz Nery (2014), ao final de cada encontro do grupo, o clima afetivo avança em relação ao início pelas trocas co-consciente e co-inconscientes, as quais, no caso desse grupo, incrementaram as experiências resolutivas na maioria das vezes.

Apesar de etapas diferentes do ciclo de vida, há projetos que são comuns, especialmente o foco na qualidade das relações familiares. Ao longo das etapas grupais, o vínculo vai se estabelecendo por meio de um projeto dramático manifesto que, no caso desse grupo, foi a busca por uma rede de apoio protetiva, pela oferta de serviços que pudessem garantir direitos e pela ampliação de relações que trouxessem reconhecimentos e ampliassem autonomia. Na interação coletiva, foi possível um exercício de atualização da dinâmica afetiva sociométrica por meio das ações conjuntas em prol desse projeto dramático. Para isso acontecer, a tele grupal – ou seja, a troca afetiva, a reciprocidade – foi um fator eminentemente social, responsável pelas interações, pela coesão grupal e pela cocriação (Nery, 2014)

Considerando o objetivo deste estudo no campo de ampliação de espaços de convivências protetivas, o grupo possibilitou, no campo das ações diante das desproteções relacionais, identificar situações importantes vivenciadas pelas famílias as quais exigiam uma

atuação imediata do equipamento do CREAS em atendê-las. Assim, ao longo das narrativas e das histórias de vida, além das famílias já indicadas pelo CREAS, três começaram a ser acompanhadas por esse equipamento, que foi inserido na rede de proteção dessas famílias. Há um processo importante nesse movimento que se refere ao vínculo entre as equipes da proteção básica e as da proteção especial, o qual foi potencializado pelos encontros e propiciou trocas de saberes e conhecimentos dos serviços da proteção básica e média complexidade, atendendo à efetividade da referência e da contrarreferência entre os dois níveis de proteção (Batista & Couto, 2015). Nesse sentido, as famílias se sentiram acolhidas para compartilhar desproteções e foram prontamente atendidas em suas demandas, como trouxe Larissa: “Eu me sinto mais segura agora sendo acompanhada pelo CREAS; que bom que conheci vocês aqui no CRAS; a equipe daqui sempre me acompanhou bem, mas eu sei que eu preciso cuidar do que está acontecendo comigo agora.”

Portas foram abertas para novos encontros, como trouxe Carolina no primeiro encontro. Isso possibilitou a escuta das diversas vozes das participantes, pensando na lógica do encontro, no sentido conceitual moreniano (Moreno, 1975/2014), em que nos reconhecemos e reconhecemos o outro. A partir disso, do respeito à dignidade das pessoas, da valorização coletiva de suas histórias e escolhas, é possível construir um campo de ação com relações que ofereçam proteção social.

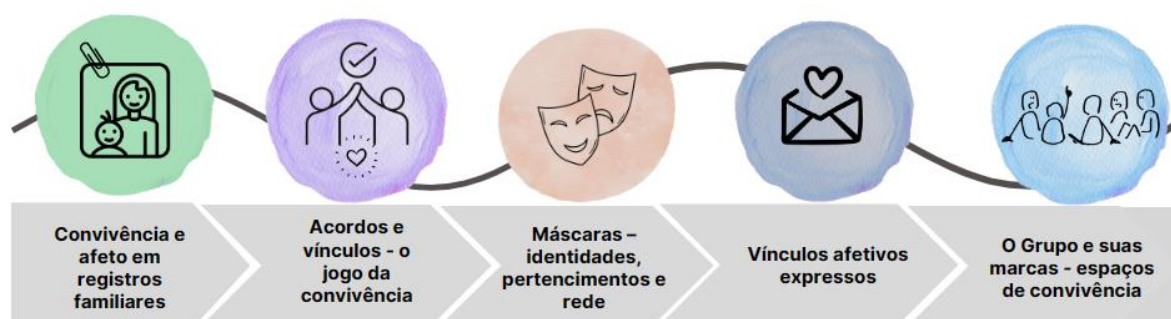
Segunda etapa - ConViver - Grupo multifamiliar com foco na convivência protetiva

Nesta seção, apresentaremos alguns resultados a partir das principais ações e etapas dos encontros com crianças, adolescentes e famílias. Como método, fizemos uma integração de métodos baseados em arte (uso de fotos, desenhos, confecção de máscaras) com o sociodrama para um trabalho com foco na convivência familiar e comunitária. Ao realizarmos a análise temática das narrativas e materiais construídos, verificamos que estes foram os principais temas desta etapa do grupo (Figura 8): vínculos afetivos, acordos de convivência, rede de apoio,

identidade e pertencimento, afeto e grupo como espaço de fortalecer vínculos. Abordaremos esses temas a partir de pontos que emergiram em cada encontro, os quais são temas que perpassam vários momentos e foram frequentes ao longo do trabalho.

Figura 8

Temas da Segunda Etapa do Grupo Multifamiliar ConViver



Fotoconvivência – Convivência e afeto em registros familiares

No último encontro do grupo com as mães/avós, havíamos solicitado que cada família fizesse uma seleção com fotos respondendo à seguinte questão “Como você vê a convivência na sua família?” e enviassem à equipe para que pudéssemos imprimir essas fotos para serem usadas posteriormente. Então, no primeiro encontro com toda a família, trabalhamos com aquecimento corporal e um jogo de integração. Depois, como ação principal, trabalhamos com as fotos sobre convivência em família. Cada família construiu sua história a partir das fotos com a ajuda de materiais (papel colorido, cola, tesoura, lápis de cor, figuras). Nessa etapa, as crianças participaram desenhando e colando, e os adolescentes contribuíram na construção da narrativa relacionada a questões como – “O que essa foto significa para vocês?”, “Que história essa foto conta?” “Quais sentimentos essa foto traz?”, “Crie um nome para a cena que você vê na foto”. Após esse momento, as famílias montaram um varal com os registros, a exemplo da Figura 9, podendo compartilhar suas histórias de convivência por meio de narrativas ou cenas.

Figura 9

Exemplo de Fotos do Encontro – Fotoconvivência



O uso do recurso de imagem no encontro auxiliou os participantes a articular e narrar suas experiências, trazendo o protagonismo para que as famílias compartilhassem entre si suas histórias evocadas pelas fotografias. Além do uso como instrumento facilitador da narração de vivências, as fotografias contribuíram com informações importantes para a compreensão da convivência familiar (Glaw et al., 2017; Trombeta et al., 2022).

Nesse encontro, as fotos trouxeram memórias de boas convivências, reforçando as histórias relatadas: passeios realizados em conjunto, torcida em um jogo de futebol, convivência no local onde as famílias moram, lembranças com uma rede de amigos. Os temas principais das memórias contadas foram: histórias de vida, comunicação da família, pedidos e acordos, convivências de qualidade. Esses temas trouxeram narrativas como a da família “fofura”: “Foi muito legal lembrar do momento em que torcemos para o Brasil ganhar, mas ele perdeu, mas a nossa família continuou animada” (Bárbara). “Minha mãe é muito animada, eu também gosto de ir para o parque e para o clube” (Elio). A mãe reforça que os passeios acontecem quando é possível, porque sair de casa é muito caro.

Revisitar os momentos que representam o bem-estar nas relações foi fundamental para o trabalho com foco na promoção das convivências protetivas e na qualidade dos relacionamentos. O espaço proporcionado pelo grupo permitiu diálogos sobre como as famílias experimentam e podem ampliar esses momentos positivos. A metodologia sociodramática, com abordagens ancoradas em uma visão sistêmica e dialógica, contribuiu para as relações que se organizam em torno das convivências, gerando movimentos em um contexto-sistema de

ampliação da conexão familiar e sentimento de pertencimento (Marra, 2023). A promoção de um funcionamento saudável nas famílias e indivíduos é influenciada pela qualidade da relação entre cuidador e criança/adolescente, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento infantil e contribuindo para a resiliência diante das adversidades que ameaçam o equilíbrio familiar (Masten, 2018). É importante destacar como adversidades e barreiras, por exemplo, inseguranças financeiras e outras situações de desproteção, podem interferir nos momentos de bem-estar, conforme observado por Bárbara quando falou sobre a falta de recursos. No entanto, durante as sessões em grupo, tornou-se possível explorar possibilidades e necessidades para a promoção de convivências protetivas e interações de qualidade.

Outras narrativas trouxeram situações de relações cotidianas e impasses de acordos e regras na convivência: “Nossa foto era comendo crepe, nós gostamos de sair para comer, nem sempre dá pra sair pra comer, mas é o que mais gostamos. Mas a Giulia agora só quer saber de sair só” (Janaina). A adolescente Giulia contou que gosta de sair: “queria sair mais sozinha, mas a minha mãe não deixa muito, eu quero ir para a quadra, ver meus amigos”. Então, a facilitadora perguntou para o grupo quais outras famílias têm impasses e precisam negociar saídas e, assim, o grupo seguiu trazendo experiências de como seriam esses combinados: uma família fala sobre horários acordados, idades em que os filhos começaram a sair. Nesse contexto, entre outros aspectos, algumas estratégias foram levantadas e compartilhadas coletivamente. Nisso, houve uma leveza e, ao mesmo tempo, uma tensão nesse primeiro encontro, próprio das primeiras fases da matriz de identidade grupal, em que os participantes, especialmente adolescentes, ainda trouxeram desconfianças e necessidades de se encontrar no contexto do grupo. Portanto, um trabalho inicial entre o grupo familiar e pequenos compartilhamentos foram cruciais, além de um fechamento com maior interação entre todas/os.

Algumas famílias nunca haviam tido uma foto revelada, especialmente aquelas compostas pela mãe e por seus bebês ou crianças nos primeiros anos da primeira infância. Ver suas fotos reveladas causou grande emoção. Essas mães fizeram o exercício de escrever e contar histórias em voz alta para os pequenos a partir dessas fotos. As imagens e o recurso de contar histórias foram importantes na integração dessas famílias na ação e na interação com as crianças. Em um estudo randomizado em creches brasileiras, com o uso de um programa de parentalidade focado na promoção da leitura, um grupo de pesquisadores identificou que ler em voz alta melhorou as interações pais-filho e o desenvolvimento infantil entre famílias de baixa renda no Norte do Brasil (Weisleder et al., 2018). Enfim, embora o grupo caminhe por fases do ciclo de vida diferentes, é notável essa importante interação intergeracional que propiciou trocas de experiências e de saberes.

Acordos e vínculos — o jogo da convivência

O vínculo perpassa a aproximação, o encontro, a autonomia e os reconhecimentos recíprocos, em que as demandas de cada parte da relação são acolhidas. Ao realizarmos um jogo dramático, o jogo de convivência (Apêndice I), com regras e equipes, cada família teve condições de se conhecer melhor, aproximar-se de todos e aprofundar os vínculos entre si. Nessa ação, em cada casa do jogo, era possível que mães e filhos compartilhassem histórias, gostos, curiosidades, saberes e trouxessem sensações de autoconfiança pela reciprocidade de afetos. Entretanto, nesse ambiente lúdico, também houve espaços para desacordos e pedidos de apoio.

Nesse sentido, ao longo da atividade, cada família jogava com uma equipe, a adolescente (Giulia) jogou sozinha enquanto sua mãe ficava mais distante, ela se empolgou jogando e caiu em uma casa com a seguinte questão: “Conte o que sua mãe faz/ou alguém da sua casa que você goste”. Então, a adolescente olhou para a equipe e prontamente sussurrou “não tem! não fale!”, a diretora rapidamente adaptou o jogo: “conte algo do seu dia que você

gosta de fazer”. A adolescente contou que gosta de sair, mas sua mãe não deixa. A genitora respondeu: “nem sempre são dias bons, estamos com muitos conflitos: ela quer sair e eu nem sempre permito, mas ela é uma menina muito esperta”. O diálogo foi expandido para os demais da equipe, cada um compartilhou sua resposta para a questão do jogo. Nesse sentido, buscamos uma coletividade para a resolução das questões focando o grupo enquanto protagonista e como ele acessava os conteúdos que vêm do jogo, desafios, dificuldades, pedidos e possíveis recursos.

Ao final do grupo, a adolescente e sua genitora buscam ajuda com a profissional que as acompanha e falaram de situações de risco vividas naquela semana. Percebemos que o grupo foi importante para o início de uma conversa porque pode abrir canais. Mas também sabemos que alguns deles precisam ser acompanhados de uma forma particularizada e a equipe necessita fazer essas leituras e ser um apoio à altura das necessidades levantadas. No fim, a adolescente compartilhou sobre a importância de ser ouvida, mostrando ainda a necessidade de a equipe estar em uma postura de cuidado e de escuta interessada naquilo que afeta o sujeito e também nos afeta enquanto profissionais (Carreteiro, 2020). O grupo também reforçou a necessidade de ofertas de serviços que vão caminhando de forma integrada e paralela ao grupo e, portanto, intervenções grupais ancoradas nessas ofertas previstas pelas políticas públicas são essenciais para a continuidade do atendimento de demandas diversas com foco na proteção, além de ser o ponto de referência para as famílias a qualquer tempo.

O jogo estimulou diálogos sobre os melhores amigos dos filhos e o nome de algum professor querido, valorização de escolhas dos participantes ampliando repertórios de conversas e convivências. Houve descobertas sobre os sonhos, as preferências e as expressões de afeto, como trouxeram Laura e Liz, sua mãe Eva: “a comida da minha mãe é a melhor, nós amamos! Minha mãe é muito legal”. O mesmo ocorreu com Elio ao responder uma questão

sobre sua mãe: “o que você faz quando sua mãe está triste?” “Eu dou amor pra ela, e, quando eu estou triste, eu posso chorar, mas minha mãe me ajuda”.

Por outro lado, outros conflitos apareceram como desafios que envolvem todo o funcionamento do sistema familiar, como é o caso dos conflitos e violências entre irmãos (Jensen et al., 2023). Luiz e João disseram que brigam muito e, para ajudar a avó, tentam não brigar, mas é uma tarefa muito difícil e a avó confirmou: “essa é uma das minhas maiores dificuldades, fico muito chateada”. O grupo conversou sobre a temática “briga entre irmãos” e como isso é um desafio entre as famílias, como confirmam Jensen et al. (2023), que fizeram em uma pesquisa com adolescentes em que o conflito entre irmãos piora o bem-estar familiar e outras relações sociais. Nesse sentido, crianças que sofrem negligências emocionais ou expostas a contextos de violência podem ter relações entre irmãos afetadas de diversas maneiras, podendo, em alguns casos, desenvolver relações hostis e com mais conflitos (Witte et al., 2020). Por outro lado, adversidades também podem confluir para sistemas de relações mais empáticas e, para uma maior qualidade nas relações, é importante investir em ações de fortalecimento de vínculos, enriquecendo convivências que busquem aproximação e melhoria na comunicação (Jensen et al., 2023).

Diante das diversas demandas que exigem estratégias para ampliar a qualidade nas relações, ao trabalhar de forma lúdica, é possível haver uma escuta e um olhar atento para as sociodinâmicas relacionais e para oportunizar espaços para que o grupo co-crie respostas espontâneas e criativas. Assim, neste encontro, foi possível perceber que os vínculos de parentesco podem proteger em uma dimensão afetiva, proporcionando autoconfiança e autoestima para a vida das crianças e adolescentes. Como traz Torres (2016), é essencial identificar e valorizar a presença afetiva de laços positivos. Nesse diapasão, é preciso também reconhecer que há situações em que os vínculos estão frágeis e que mapear essas relações familiares e comunitárias é um processo fundamental na perspectiva de prevenção a

desproteções relacionais. Há muitas adversidades que podem alterar os papéis relacionais e a condição de proteção das famílias e indivíduos. Apesar disso, atributos vinculares que incluem um apego seguro a um cuidador confiável e, mais tarde, com vínculos eletivos de amizade e outras relações, contribuem para o enfrentamento dos desafios no ciclo de vida (Masten, 2018).

A manutenção de limites, acordos e regras também demonstra formas de proteção e isso foi um exercício importante no grupo. No desenvolvimento das ações sociodramáticas, foi possível fazer uma triangulação da dinâmica grupal e dos conflitos que foram surgindo nas interações com os arranjos relacionais no contexto social, trabalhando, assim, a espontaneidade-criatividade dos participantes e a vivência do processo, reforçando a base teórico metodológica sociodramática, a qual é ancorada nos métodos sistêmicos contemporâneos das intervenções dialógicas (Marra, 2023).

Máscaras – identidades, pertencimentos e rede

No tema anterior, o grupo abordou mais os denominados vínculos de filiação, já nesta sessão houve um destaque à importância dos vínculos eletivos (Paugam, 2008), principalmente para a constituição de identidade e de pertencimento dos adolescentes. Em um primeiro momento, iniciamos o grupo com um aquecimento para a integração e um trabalho com cartas de sentimentos como, por exemplo, “como estou me sentindo hoje?”. Sentimentos como cansaço, confiança e segurança foram presentes para alguns adolescentes e crianças. O cansaço das crianças, sentimento mais presente, foi motivo de risos de algumas mães, mas foi um momento importante sobre como valorizar e ouvir os sentimentos, “criança também cansa” como disse Luiz, uma das crianças participantes. Como ação principal, trabalhamos com as famílias em quatro subgrupos: um subgrupo com adolescentes de 12 a 18 anos; um subgrupo de crianças após a primeira infância, de 6 a 12 anos; um subgrupo com mãe com crianças na primeira infância; e um com mães/avós. Realizamos, então, a confecção/estilização de máscaras enquanto um método baseado em arte (Green & Denov, 2019), o qual contribuiu no

envolvimento do grupo e, com o sociodrama, na possibilidade de comunicação e interação dos participantes por meio do “como se”.

Ao longo da estilização das máscaras em cada subgrupo, conversamos sobre rotinas e histórias de vida em um primeiro momento. Então, construindo um espaço de realidade suplementar, no “como se”, cada participante foi convidado a pensar elementos que gostariam de colocar na sua máscara, os quais pudessem representá-los, ajudá-los e quais personagens estariam sendo criados a partir desses elementos. Para que o desenvolvimento em cada subgrupo acontecesse, as facilitadoras se subdividiram em duplas.

No grupo de adolescentes, cada um experimentou sua máscara, participou de uma entrevista no papel com os personagens escolhidos e depois interagiu com os demais. As crianças, em seu respectivo grupo, foram convidadas a pensar em personagens e em poderes mágicos que compuseram uma história. Nos grupos de mães/avós e mães com crianças pequenas, cada uma também foi convidada a pensar nos poderes para ampliar a qualidade na relação com os filhos e netos. As Figuras 1 a 4 mostram alguns exemplos de máscaras e narrativas construídas pelos subgrupos.

Na Figura 8, Bia descreveu sua máscara falando da rede de amigos a partir de uma perspectiva da amizade, que é possível construir um diálogo com o grupo, frisando também sobre a importância da rede significativa. Nos campos afetivos também se encontram os vínculos eletivos que geram sentimentos de autoconfiança, solidariedade e reconhecimento dos pares/semelhantes (Guimarães et al., 2020). Aqui estamos discorrendo sobre a escolha do sujeito e sobre com quem ele pode contar, havendo, assim, uma expansão das convivências que podem gerar proteção.

Figura 10

Máscara e Trecho de Narrativa de Bia



“Essa máscara significa beleza; ela representa força, amizade, olhos iluminados; ela é a Bia mesmo, com muitos amigos”

Ao falar da rede de cada participante, João apresentou sua máscara (Figura 11) como um personagem de filme de terror, explicando que isso acontece na casa da sua mãe. Ao conversar com os demais participantes do grupo de adolescentes, eles relatam que em situações difíceis podem contar com a ajuda de outros parentes ou amigos. João explicou que a casa de sua avó é seu refúgio, seu lugar de pertencimento, pois não há harmonia na casa de família materna. O grupo trouxe elementos que puderam ajudar na construção do personagem de João, retornando a rede significativa e falando de alguns finais para suas histórias de terror. O relato de João nos trouxe um exemplo de que nem todo laço de filiação é protetivo, mostrando as contradições e complexidades do sistema familiar cujos sofrimentos emocionais e consequências múltiplas na vida de crianças e adolescentes são marcantes (Bonfatti et al., 2023; Senhoras, 2020). Nesse contexto, o espaço grupal possibilitou à equipe uma escuta e intervenção, bem como uma atenção e oferta de atendimento e serviços diante da situação relatada.

Figura 11

Máscara “Filme de terror” e Trecho de Narrativa de João

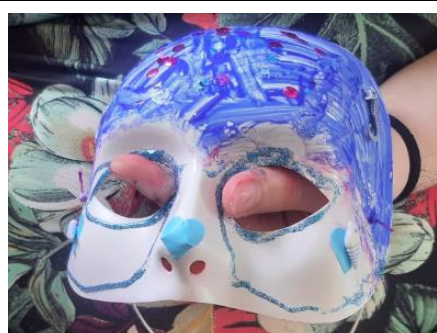


“Esse é um personagem de filme de terror ou de um jogo, é tipo “It”, sei lá. É que é tudo um terror, minha casa é um terror”
 “para a casa não ser um terror é só ter harmonia”
 “E como faz pra ter harmonia?” (facilitadora)
 “Não tem harmonia”

Sobre a identidade e o pertencimento, Elen trouxe uma autoconfiança em estar no grupo e compartilhar suas habilidades. É importante ressaltar que a genitora de Elen, na subdivisão de grupos, disse às facilitadoras que não sabia se a filha ficaria longe dela (pois a jovem tem o desenvolvimento neurodivergente, deficiência intelectual, conforme laudos apresentados pela genitora). Mas, ao receber o convite, Elen se dirigiu para a sala prontamente, fez sua máscara (Figura 12), tendo sido uma das primeiras a compartilhar sobre sua personagem e seu universo de ser escritora, de ter um blog para escrever contos, relato que foi valorizado pelo grupo. Percebemos que esse foi um lugar de protagonismo, inclusão e pertencimento. Nesse contexto, é preciso ressaltar que o capacitismo se sustenta em questões estruturais e está presente nas famílias e na comunidade por meio de concepções reducionistas e mesmo em comportamento protetores, associados veladamente, ou não, à incapacidade e à dependência (Lage et al., 2023; Santos, 2021). Nesse sentido, a autonomia e a possibilidade de que a pessoa tenha controle da própria vida é fortalecida quando compreendemos a deficiência como uma construção social e, portanto, proporcionamos caminhos que ampliem o protagonismo e a participação social de cada pessoa. Assim, foi possível trabalhar o sentimento de autorrealização e estima social a partir do momento em que o grupo reconhece as capacidades e os direitos de cada pessoa, trazendo o senso de autoestima decorrente da estima social (Honneth, 2003).

Figura 12

Máscara “Brilhante” e Trecho de Narrativa de Elen

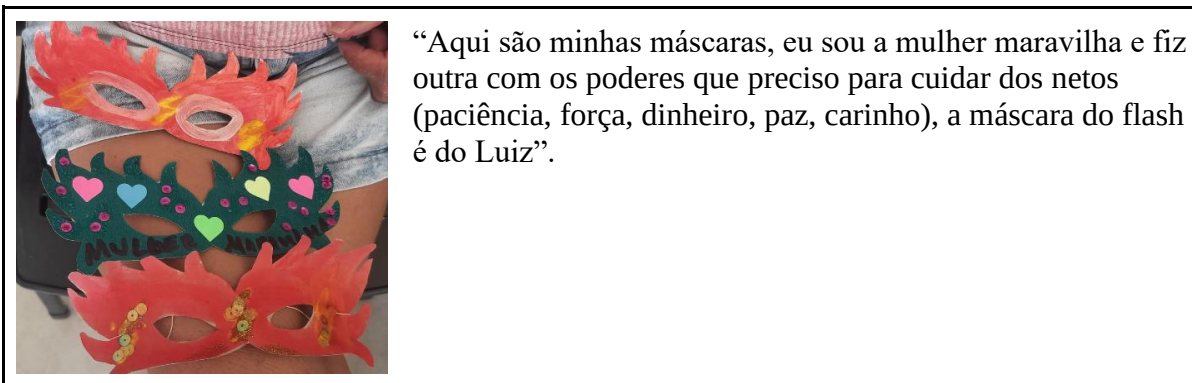


“Eu sou brilhante. Gosto de brilho. Eu escrevo minha própria história. Eu escrevo minhas próprias fanfics: essa é uma personagem brilhante, feliz”

Por fim, no grupo das crianças e das mães, tivemos uma dinâmica descontraída em que poderes e habilidades foram levantados pelos participantes. Joanne (Figura 13) trouxe, em sua máscara, os poderes da mulher maravilha e narrou que precisa de muitas habilidades e suportes para seguir cuidando dos demais super-heróis, que são os netos.

Figura 13

Máscara “Mulher maravilha” e Trecho de Narrativa de Joanne



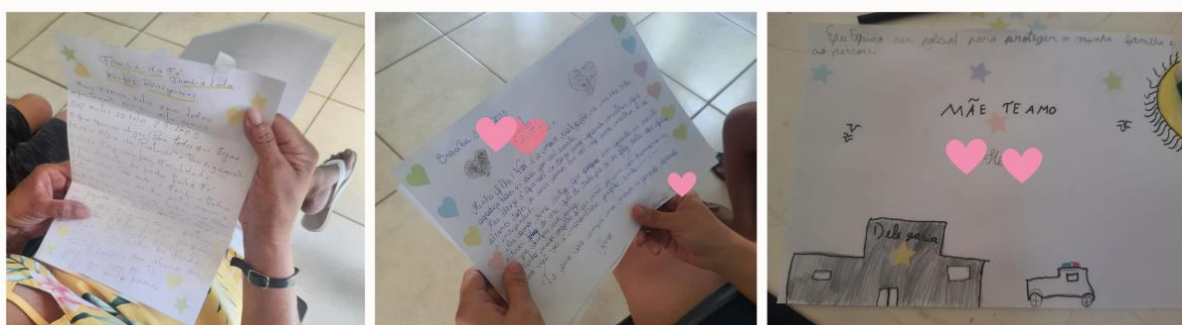
O processo de confecção de máscaras, juntamente com os relatos dos participantes sobre as suas máscaras, tornou-se um veículo por meio do qual eles puderam explorar e expressar aspectos importantes das suas experiências vividas. A necessidade de autonomia e de pertencimento se apresentou na necessidade de espaço para que se possa “ser” em um lugar de segurança. No grupo de adolescentes, o afastamento dos pais para o descobrir-se é importante, bem como a aproximação de seus pares. Realizamos, ao final do subgrupo com adolescentes, um mapeamento da rede para que cada um deles pudesse pensar com quem pode contar. Nos outros subgrupos, de forma lúdica, contamos histórias no “como se” e pensamos nos recursos de boa convivência a partir dos poderes da máscara mágica. O compartilhar e a construção entre mães e crianças foram importantes enquanto espaço de interação e fortalecimento de vínculos. Ao final, todos os subgrupos participaram de uma mostra das máscaras criadas por eles.

Vínculos afetivos expressos

Esse foi um tema que atravessou todos os encontros, pois as ações e os jogos proporcionavam expressões de emoções e afetos. No penúltimo encontro, realizamos uma ação mais voltada para o compartilhar dos afetos, trabalhando com desenhos e cartas com todos os participantes. Inicialmente, realizamos um momento de interação no aquecimento e, em seguida, momentos com uma imaginação guiada e a construção de cartas ou desenhos com sonhos e desejos futuros. A Figura 14 mostra exemplos de alguns desenhos e cartas de participantes.

Figura 14

Exemplo de Cartas Escritas e Desenhos



Na sua carta, Madalena deixou uma mensagem para a filha falando da sua admiração pela criança, das suas dificuldades e do desejo de liberdade que vem buscando desde que saiu do contexto de violência doméstica: “minha filha, meu desejo é que você se torne uma grande mulher, que você seja uma mulher livre e independente (...) tenho muito orgulho de ser sua mãe”. O sonho para a filha também refletiu o sonho atual de Madalena que, ao longo do grupo, pensou em retornar para o local em que residia, mas a ampliação da rede de proteção e a relação com a filha fez com que pensasse cada vez mais em permanecer e buscar alcançar sua liberdade. É possível perceber o quanto o processo de aprendizagem por meio das relações e por meio de uma convivência com ofertas de proteção pode interferir nas escolhas de cada um e possibilitar mudanças. Nesse diapasão, o sentimento de reciprocidade mediante laços afetivos e agora eletivos foi importante. Além disso, o atendimento das necessidades de escuta, bens e serviço

também foi relevante, ampliando vínculos do grupo com as ações socioassistenciais (Rodrigues & Guareschi, 2018).

O Grupo e suas marcas – espaços de convivência

Ao longo do grupo, avaliamos o processo com as famílias e, ao final de cada encontro, fizemos pequenas escutas dos efeitos de curto prazo da participação. Foi perceptível, pelas falas dos participantes, que o grupo possibilitou momentos de bons encontros, convivência e expressão de afeto. No último encontro, foi possível realizar um passeio em uma experiência de imersão cultural e de lazer. O desenho do grupo nos mostrou uma possibilidade de método para o trabalho social e para a oferta da segurança de convívio. Nesse último encontro, vários reconhecimentos foram expressos no sentido de legitimação do método, da forma e dos conteúdos que garantiram o desenvolvimento do espaço de convívio constituído pelo grupo de famílias e profissionais:

Meu neto que tem me chamado para vir para o grupo; ele está bem na escola; estou pagando uma escolinha de futebol pra ele; vejo que está tudo bem. Eu queria só ter mais condições de dar o que precisam materialmente. O grupo tem ajudado muito; ele tem muita dificuldade pela falta de atenção da mãe; aqui tem sido um bom espaço pra ele, pra nós (Joanne avó de Luiz e João).

Minha filha sofreu *bullying*, mas vejo aqui no grupo que ela está melhor; melhorou na escola, estamos conversando mais, tenho ido atrás do que ela precisa (Carla, mãe de Mara e Marco).

Eu quero que tenhamos mais encontros e passeios, vamos combinar outros, estou gostando muito (Elio - criança).

A Lia chegou aqui e nem sabia falar muito e agora em casa ela fica chamando o nome de vocês, criou vínculo com as pessoas aqui do grupo, com vocês (referindo-se à

equipe de profissionais). Eu só agradeço por conhecer vocês, eu quero a parte 2 do grupo (Madalena).

Eu levo a convivência desse grupo, quero ampliar essa convivência, achar mais espaços como esse, eu recebi muitos ensinamentos, saio como uma águia, com mais vontade de voar (Joanne).

Algumas considerações

Foi objetivo deste capítulo apresentar os resultados do processo de desenvolvimento e da sociodinâmica de um grupo/intervenção presencial, focando na prevenção de desproteções relacionais e na promoção de convivências protetivas de crianças, adolescentes e seus familiares. As duas etapas do grupo, com as cuidadoras (mães/avós) e, posteriormente com a família (cuidadoras-crianças/adolescentes), mostraram-nos diversos aspectos relevantes para ampliar a implementação desse tipo de intervenção nos serviços com foco na promoção de espaços que trabalhem a qualidade das relações e temas importantes para aumentar convivências protetivas.

No próximo e último capítulo, trataremos brevemente das limitações, das avaliações das intervenções *online* e presencial e de uma síntese geral da tese. Enfim, encerro este capítulo com a mensagem deixada em uma carta afetiva de uma mãe para seus filhos, em que ela demonstra a importância do trabalho com foco na convivência enquanto processo sociorrelacional, com suas contradições, desafios e complexidades e como uma segurança importante para o trabalho social com famílias e comunidades:

O mundo nunca foi cor de rosa ou florido. Ele é feito de estações, têm dias bons e dias ruins. Sejam vocês! Não se preocupem tanto com o ter, mas se preocupem em ser pessoas melhores todos os dias com vocês e com os outros. Busquem com quem possam contar, se valorizem e não desistam dos seus sonhos. (Carla, mãe de Mara e Marco).

Capítulo 10

Avaliação das intervenções grupais

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma avaliação das intervenções grupais *online* e presencial para a prevenção de desproteções relacionais e a promoção de convivências protetivas de crianças, adolescentes e suas famílias. Busca-se uma avaliação a partir das vozes das/os participantes, mas também da percepção das profissionais e dos registros da equipe ao longo do processo. Para tanto, apresentamos duas formas de avaliação: 1) Avaliação de processo e de efeitos de curto prazo das intervenções por meio da análise temática de dados coletados com os participantes da intervenção grupal com observação *in loco*, registros em diário de campo, entrevistas e questionários; e 2) Avaliação de processo e efeito considerando o alcance, alguns resultados, a adoção, a implementação e a possibilidade de manutenção da intervenção grupal a partir do modelo RE-AIM (*Reach, Effectiveness/Efficacy, Adoption, Implementation, Maintenance*) (Glasgow et al., 2019, 1999).

Análise Temática das avaliações de participantes das intervenções grupais

Para avaliar as intervenções grupais, após realizar todos os encontros, uma breve entrevista individual foi feita com 20 participantes dos dois primeiros grupos *online*. Quanto ao terceiro grupo *online* e ao grupo presencial, enviamos um questionário digital pelo WhatsApp, que foi respondido por 18 participantes. As questões versavam sobre a qualidade das relações e a participação grupal (Apêndices C). A partir dos resultados desses dados, realizamos uma análise temática (Braun & Clarke, 2006) e trouxemos uma síntese com os três temas mais recursivos: 1) O grupo como espaço de convivência protetiva, afeto e vínculo; 2) Mudanças, limites e caminhos afetivos – um processo de reconhecimento; e 3) Um despertar para a análise das relações.

O grupo como espaço de convivência protetiva, afeto e vínculo

Como vimos nos resultados anteriores, a participação no grupo foi um espaço que fortaleceu a oportunidade de convívio, com novas relações horizontais e reflexões sobre convivência. Como trouxe Bárbara: “amei participar do grupo, me sentir incluída em algo; tinha sempre o encontro toda semana pra ir; conversas saudáveis, pessoas agradáveis vão fazer falta; os encontros me ajudaram muito a pensar nas relações com os filhos” (Grupo presencial). Nesse sentido, além dos conteúdos que giraram em torno dos objetivos de ampliar convivências protetivas nas relações familiares e de prevenir desproteções relacionais, o próprio grupo foi reconhecido como esse espaço de proteção. Como aborda Torres (2016), é preciso fomentar possibilidades de convivências, proporcionando espaço de diálogo e de reconhecimento social, ouvindo as pessoas e considerando-as seres desejantes, com escolhas e saberes. Nesse sentido, essas experiências podem ser vividas em construções conjuntas entre usuárias/os e profissionais em ações programáticas de políticas públicas de proteção social.

Além disso, nos grupos, ao nos aproximarmos do cotidiano de vida das pessoas, é possível discutir situações de desproteção no campo familiar e comunitário, identificando demandas, mas, sobretudo, partilhando recursos e potencialidades que emergem do protagonismo grupal: “Eu gostei muito de poder compartilhar ideias, de trocar informações sobre assuntos do dia a dia que afligem a todas nós: me trouxe uma perseverança em continuar” (Chica, G3 *online*). Nesse mesmo sentido, Carmem reafirma o grupo como um lugar de convivências que aumentam autoestima e reconhecimento, auxiliando no autocuidado e nas relações cotidianas: “Sim, foi algo que motivava minhas terças: fui acolhida; eu passei a cuidar mais de mim e a ter mais calma para escutar mais meus filhos; mas me senti mais assistida” (G3 *online*). Na perspectiva socionômica, a afetividade traz a motivação para os vínculos acontecerem e ela é composta pela expressão dos desejos, dos estados emocionais e dos sentimentos que conduzem a interação humana (Nery, 2010). No contexto grupal, a tele, sendo

uma empatia recíproca (Moreno, 1972), é um conector que opera nas estruturas sociais, na cocriação. Portanto, a partir da possibilidade de compartilhar ideias e trocar saberes, nascem estratégias criativas, e esse foi um dos fatores que contribuíram para que Chica (G3, *online*) perseverasse. Ao crociar, no grupo ou no encontro entre pessoas, é possível a “reformulação do sistema de expectativas, enquanto e durante um movimento relacional (...) é o que chamamos de tele” (Perazzo 1999, p. 142).

Assim, a escuta e a horizontalidade relacional foram reconhecidas como algo importante pelas/os participantes: “eu me senti próxima de vocês e eu não quero perder o contato; foi importante poder ser ouvida, falar do que estou passando” (Madalena, Grupo presencial). Aqui percebemos a importância do foco nas relações sociais e de como o grupo progride em termos de clima afetivo, em que, ao final de cada encontro, por meio de intercâmbios intersubjetivos, pudemos ver uma expansividade emocional e social (Nery, 2010). Ademais, essa escuta do grupo, enquanto protagonista e autor de reflexões da própria realidade, foi essencial para ampliar saberes de todos os participantes e facilitadores/profissionais do SUAS. Nesse sentido, “o processo de ouvir, de dar voz e de acreditar no potencial transformador da comunidade ainda é novo e impregnado de preconceitos técnicos a serem vencidos” (Carvalho & Teixeira, 2019).

Mudanças, limites e caminhos afetivos – um processo de reconhecimento

“Sabe uma das coisas que eu mais aprendi e estou tentando colocar em prática? Vou priorizar; fazer a infância do meu filho com boas memórias afetivas” (Bárbara, grupo presencial). Bárbara trouxe, na entrevista de avaliação, o quanto o grupo foi importante para que ela se sentisse ouvida e acolhida, tivesse mais autoconfiança e partilhasse sobre as ações e produções grupais que ficaram em sua memória. Isso nos mostra que essas relações podem reverberar nas interações familiares e em diversos contextos porque são caminhos afetivos que

podem ser promovedores de mudança. Nesse sentido, “a vivência da experiência de ser ouvido e de dialogar produz mudanças e reconhecimento de ser sujeito de direito na política de Assistência Social (...) a experiência da convivência protetiva é atributo obrigatório para a política pública que deve assegurá-la” (Torres, 2016, p. 161).

Experimentar o diálogo de temas que causaram divergências no grupo e o conflito também foi uma experiência importante para novos repertórios e processos de mudança: “eu vim para o grupo porque bati no meu filho, mas hoje não bateria mais; estou tentando conversar mais com ele” (Manoel, G3 *online*). Apesar disso, há espaço para as dificuldades e os limites que precisam de um apoio constante: “Foram tantas coisas; eu estou tentando colocar em prática e dialogar sem brigar; mas, eles estão crescendo e a escuta está ficando difícil: conflitos ainda acontecem; só preciso me cuidar pra poder cuidar deles e talvez vá precisando de ajuda” (Carla, grupo presencial). Para Janaina, a relação com a filha é muito conflitiva, mas o grupo foi importante para que ela pudesse buscar apoio: “eu passei a perceber mais algumas situações que geram conflitos, mas ainda estamos tentando algumas mudanças” (Grupo presencial).

O reconhecimento de situações vividas de desproteção e de conflitos cotidianos nos mostra a complexidade e as contradições da convivência social, podendo nos fazer pensar em caminhos para fortalecer vínculos ou rompê-los. As possibilidades levantadas pelo grupo trouxeram resultados importantes para o bem-estar e a proteção em algumas famílias: “Ajudou muito, em relação a lidar com meu adolescente; eu vi muitas estratégias aqui no grupo que construímos e vividas não só por mim” (Penha, G3 *online*). Clarice também falou de uma mudança muito significativa: “Aprendi muitas coisas boas e estou colocando em prática; meu filho estava sofrendo *bullying* na escola eu não sabia; vim observar e descobrir depois que entrei no grupo; depois tive a oportunidade de ser atendida no CREAS e ele também foi atendido; mas o grupo que foi onde eu percebi; depois disso até mudei ele de escola; muita

coisa mudou; eu percebi que eu também precisava de cuidado para olhar por ele e precisava me distanciar do meu ex-companheiro”. (Grupo *online* G2)

O autocuidado e o reconhecimento de quem exerce a função de cuidado foram importantes e se mostraram potências do grupo no sentido de promover rede de apoio: “Sim, acho, muitas pessoas, mães "sobrecarregadas", precisam desse grupo. O apoio faz toda a diferença. Gostaria que o grupo continuasse” (Cecília, G2 *online*). Como resultado dessa convivência e da rede de apoio, é possível vislumbrar vínculos fortalecidos no próprio grupo e com os serviços, bem como o rompimento de vínculos que trazem desproteções, como trouxe Ana Julia:

Eu conheci no grupo pessoas e fiz amizade; também me aproximei mais do CRAS e depois sai de casa porque estava sofrendo violência doméstica e agora o CREAS me acompanha e tem sido muito importante/ tudo isso porque me aproximei de quem me apoiou, dos serviços e pude sair de casa porque tive auxílio”. (G1, *online*).

Como potente ponto de apoio, o grupo foi um importante fator no processo em que cada participante conseguiu pensar nos seus limites, nas escolhas presentes em suas relações e nas possibilidades. Isso tornou possível um redimensionamento de ações criativas e espontâneas conjuntas na busca de equilíbrios relacionais e de distanciamento de situações desprotetivas (Nery, 2010). Outras percepções recorrentes trazidas pelas participantes nas entrevistas foram: como o conteúdo e os temas trabalhados ajudaram a pensar nas relações em casa, trazendo mais segurança; a ampliação de tomada de decisões mais seguras e com maior estabilidade emocional no processo de cuidado e educação dos filhos; o autocuidado e o reconhecimento de que as dificuldades estão na vida de muitas famílias e que o apoio de uma rede pode gerar mudanças nas convivências, aumentando o bem-estar nas relações.

Um despertar para a análise das relações

“Eu saí do grupo com informação, atenção e conteúdo: é um despertar muito bom para pais e mães (Clara, G2 *online*)”. Hilda relata sobre sua percepção dos encontros: “mudaram minha visão sobre o mundo; vejo o tanto de situações que podem gerar sofrimentos, como preconceito, conflitos, sobrecargas e tudo nos afeta” (G1 *online*). A fala de Hilda nos mostra que o grupo gerou espaços de reflexão crítica, os quais são importantes para a compreensão sistêmica dos contextos de proteção e de desproteção. Como apontam Lima e Miotto (2011), as ações socioeducativas podem contribuir para um “processo de conscientização pautado na apreensão crítica da realidade” (p. 214), fortalecendo a autonomia, a luta para o acesso a direitos e cidadania na perspectiva de alcance de transformações sociais.

A análise das relações a partir das reflexões e dos saberes construídos coletivamente com a experiência grupal trouxe a possibilidade de fazer escolhas da forma como nos relacionamos: “eu mudei a relação com meu ex-companheiro; estou analisando mais antes de gerar mais conflitos; agora paro, lembro do que vi no grupo e tento o melhor” (Clara, G2 *online*). Para alguns, ainda que enfrentem fragilidades de vínculos, o grupo foi avaliado como um lugar para pensar as relações e um espaço de apoio e convivência: “acredito que muitas pessoas possam ser ajudadas nessas reuniões; é um começo, um lugar bom para pensar na relação com os filhos, para pedir ajuda quando as coisas não vão bem” (Carolina, grupo presencial).

Nesse sentido, o conhecimento e a criação de experiências coletivas trouxeram possibilidade de reconhecer limites e mudanças, bem como analisar as relações cotidianas e a busca por melhorias. O grupo, então, foi um lugar de pensar, analisar e experimentar possibilidades de convivência protetivas. Como trouxe Paulo Freire (1993, p.79) “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

Avaliação em dimensões pelo modelo RE-AIM

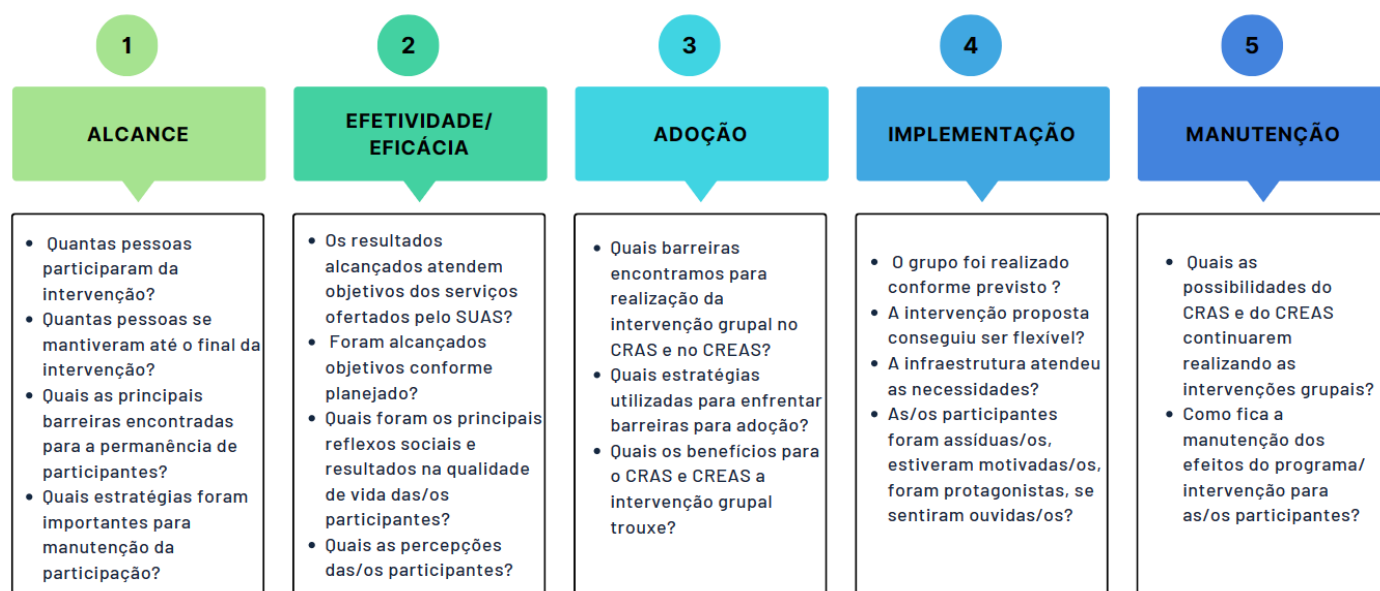
O modelo RE-AIM pode ser utilizado tanto para o planejamento, como vimos no capítulo 6, com a construção da intervenção grupal, como para a avaliação de programas/intervenções (Luz & Alves, 2022). Assim, retomamos o modelo, que traz uma perspectiva sistêmica olhando dimensões integradas ao contexto, para uma breve avaliação dos resultados que obtivemos na pesquisa de campo com os grupos *online* e o presencial. Os dados para essa análise foram a soma das análises temáticas apresentadas nos resultados desta tese, do processo de avaliação ao final de cada encontro, da realização de entrevistas de aplicação de questionários ao final do grupo e do diário de campo com a percepção da equipe de facilitadores. Essa avaliação, embora talvez incipiente em alguma das dimensões para as experiências que tivemos no campo, é uma forma de contribuir para levantar condições para que os grupos voltados para a segurança de convívio aconteçam no contexto do SUAS. Em tempo, essa forma de avaliar pode ser um exemplo para avaliação e monitoramento de programas/intervenções ofertados pelo SUAS considerando que esse sistema ainda carece de avaliações das ofertas da Política de Assistência Social no cotidiano das equipes, especialmente que contemplem, de forma integral, as seguranças afiançadas pelo SUAS e o bem-estar das pessoas atendidas. Como apontam Bueno e Carloto (2015), “a avaliação e o monitoramento na área da assistência social ainda permanecem muito restritos à medição da eficiência da utilização dos recursos (...) em detrimento de uma análise do impacto das ações na qualidade de vida da população destinatária da política” (p. 16).

Assim, consideramos as dimensões do modelo RE-AIM, que contempla, além de validade interna, o contexto e os impactos de intervenções nas instituições e na comunidade (Glasgow et al., 2019,1999; Luz & Alves, 2022). Inspiramo-nos ainda em algumas perguntas específicas para a avaliação, as quais foram direcionadas pelo estudo de Benedetti et al. (2014), que demonstrou como o modelo RE-AIM pode ser utilizado tanto para planejar como para

avaliar um programa. A Figura 1 mostra as dimensões e as perguntas norteadoras que podem ser utilizadas para a avaliação de intervenções e programas realizados no SUAS, como apresentamos nesta pesquisa de campo.

Figura 1

Dimensões e perguntas norteadoras para a avaliação de intervenções nos serviços do SUAS



Alcance

Em termos de alcance, participaram das intervenções grupais: 39 pessoas (mães/pais/cuidadores) dos grupos *online* e 38 pessoas (14 mães/avós, 17 crianças e sete adolescentes) do grupo presencial. Um limite para o alcance dessa pesquisa se referiu a um maior envolvimento e à escuta das crianças e dos adolescentes na intervenção *online* devido a várias barreiras, como a falta de acesso a dispositivos tecnológicos para mais de um membro da família, as restrições impostas pelo contexto pandêmico e as limitações do formato *online* para a construção de uma abordagem multifamiliar, especialmente com crianças de diferentes faixas etárias. Nesse sentido, a intervenção *online* teve foco maior no trabalho com adultos que exercem a função de cuidado, na perspectiva parental, ainda que algumas atividades envolvessem a interação dos cuidadores com as crianças e que tenhamos realizado um último encontro com todos os membros da família. No grupo presencial, avaliamos uma maior

viabilidade para trabalhar de forma mais intensa com a interação entre os membros das famílias e em criar espaços de escuta e acolhida de crianças/adolescentes.

Quanto à manutenção da participação no primeiro grupo *online*, inicialmente convidamos 15 pessoas, das quais 12 permaneceram. No segundo grupo, das 16 convidadas, coincidentemente, também 12 permaneceram. No grupo presencial, convidamos 22 pessoas, 17 iniciaram e 14 permaneceram até o final. Alguns dos motivos para a não permanência nos grupos incluíram questões de saúde, oportunidades de emprego e situações de violência doméstica que exigiram a saída da comunidade (no grupo presencial), além de incompatibilidade de horários com a proposta da intervenção. As principais barreiras encontradas para a permanência ao longo dos encontros *online* foi o acesso limitado a equipamentos (telefone, celular) e à internet de forma estável. Para lidar com isso, adotamos estratégias, como o suporte técnico e a verificação constante das dificuldades de acesso. O formato e as estratégias dos grupos contribuíram para que os participantes não enfrentassem barreiras relacionadas a distância e à falta de recursos para o deslocamento, ampliando as oportunidades de adesão. Uma estratégia adotada para o grupo presencial foi realizar a intervenção na própria comunidade de vivência dos participantes, facilitando a participação e promovendo um maior envolvimento dos membros da comunidade.

Tanto para o grupo *online* quanto para o presencial, o elemento que mais contribuiu para a manutenção da participação foi o contato semanal por meio do grupo do aplicativo *WhatsApp*. Enviamos convites semanais e realizamos contatos individuais para confirmar a presença dos participantes, além de verificar como estavam e se precisavam de alguma assistência. Essa abordagem, focada na manutenção do vínculo entre os facilitadores e os participantes, foi fundamental para garantir o engajamento contínuo.

Avaliamos ser importante ter em vista um quantitativo de participantes para garantir a acolhida, a interação entre participantes, o espaço de falas, as construções coletivas e o

acompanhamento adequado nos serviços. Com base em nossa experiência com o grupo presencial, consideramos um número ideal entre 10 e 15 famílias. Isso foi adequado à capacidade da equipe em acompanhar o grupo e o local disponível. Nos grupos *online*, sugerimos entre 10 e 12 participantes, com atenção especial para facilitar a interação e a participação de todos, dadas as particularidades do ambiente virtual, como, por exemplo, interferência do contexto social, barulhos, falhas tecnológicas (Nery, 2021). No contexto virtual e presencial, essa quantidade de participantes pode variar a depender do número de profissionais-facilitadoras/es e da infraestrutura. Para o ambiente *online*, também é importante avaliar as possibilidades apresentadas pela plataforma de videoconferência, por exemplo, acesso ou não de divisões em subgrupos (abertura de múltiplas salas) somado às habilidades de letramento digital das/os participantes e facilitadoras/es.

Efetividade – Avaliação Efeitos

No âmbito da avaliação de resultados, avaliamos os efeitos temporais e de curto prazo. Ressaltamos que alguns resultados foram apresentados e exemplificados na análise temática por meio dos dados qualitativos nos capítulos anteriores. Assim, trazemos aqui uma síntese com pontos que mostram alguns efeitos percebidos ao longo das intervenções grupais:

- Ampliação de repertório para lidar com conflitos cotidianos e com desafios do cuidado parental, bem como para analisar as situações que necessitam de apoio da rede.
- Ampliação e fortalecimento da rede de apoio.
- Ampliação do vínculo com as profissionais e os serviços, aumentando espaços de acolhida e de direitos.
- Acesso a benefícios e serviços, ampliando seguranças socioassistenciais.
- Aumento da autoestima dos participantes e de estratégias de autocuidado relatadas em momentos dos encontros e ao final do grupo.

- Aumento das expressões dos afetos e sentimentos. O sentimento de reconhecimento por meio de escuta e acolhida foi verbalizado por algumas participantes.
- Aumento do uso de estratégias para comunicação com maior qualidade construídas ao longo do grupo e durante os encontros na interação com os filhos e com os outros participantes.

Quanto aos objetivos principais desta tese – prevenção de desproteção relacional e construção de espaços de convivência protetiva –, entendemos que o grupo foi um desses espaços ao proporcionar encontros e escutas que geram relações de qualidade com a possibilidade de reverberações no âmbito familiar, institucional e comunitário. Nesse sentido, os alcances sobre as convivências protetivas e a melhoria na qualidade das relações podem ser vistos em algumas ações e compartilhamentos no grupo, bem como relatos de mudança no contexto social. Apesar disso, compreendemos que a complexidade de reduzir desproteções relacionais e ampliar convivências protetivas exige criações de espaços grupais, sociais e institucionais constantes de experimentações, de acolhidas envolvendo múltiplas ações e de transformações macrossociais e microrrelações. Nesse espaço grupal, foi possível aumentar conhecimentos sobre formas de desproteção relacional e pensar em algumas estratégias para romper com relações que geram violência, desrespeito, desvalorizações e outras formas de agressão. Isso contribuiu para prevenir inseguranças de convívio cotidianas.

Adoção

No que diz respeito à adoção pelas unidades do SUAS (CRAS e CREAS) que conduziram os grupos, identificamos a alta demanda de serviços como principal dificuldade para a realização dos grupos. Isso nos exigiu a organização de agendas e de rotinas nessas Unidades, a inserção de pessoas da demanda nos grupos e a intencionalidade para fortalecer o acompanhamento coletivo. Como aponta Teixeira (2013), as dificuldades na adesão aos

trabalhos coletivos socioeducativos apresentam vários fatores, sendo um deles os profissionais que nem sempre têm espaços formativos ou se sentem preparados para implementar intervenções críticas-reflexivas ou são “engolidos” pelas demandas individuais. Nesse sentido, são relevantes formações que discutam o fazer profissional e as questões teórico-metodológicas que possibilitam o foco na participação social, na convivência e na emancipação.

Pensando nisso, é relevante discutir a viabilidade e avaliar a aceitabilidade dos grupos no sentido de mensurar se os grupos foram considerados satisfatórios, apropriados e atrativos para a população e para os agentes de implementação (Carozzo, 2022). Verificamos que houve aceitabilidade das metas/dos objetivos da intervenção grupal, no sentido de as/os participantes terem considerado válidas as propostas de buscar a melhoria da qualidade nas relações e prevenir relações que ocasionam desproteção em um processo reflexivo e crítico por meio da convivência grupal.

Quanto ao formato da intervenção, no contexto *online*, constatamos que alguns participantes reforçaram a importância de ofertarmos a opção de participação de forma remota/virtual, especialmente considerando contextos complexos, como o ocasionado pela COVID-19. As metodologias ativas e o uso de recursos lúdicos, tanto nos grupos *online* como no presencial, foram registrados pelas/os participantes enquanto possibilidade de criar memórias afetivas das quais se lembrarão quando estiverem nos contextos complexos que envolvem suas relações. Apesar disso, percebemos, por parte de algumas profissionais, que a modalidade *online* traz limitações, não sendo um meio muito acessível e atrativo para a participação, ocasionando dispersão, em alguns momentos, e exigindo uma qualificação profissional para lidar com esse contexto. Portanto, ao adotar essa modalidade, é preciso ter em mente a necessidade de se fazer uma avaliação de necessidades da população-alvo e condições de acesso.

Essa avaliação de aceitabilidade e viabilidade é muito útil para ampliar a adoção de intervenções. Ademais, outro ponto relevante que fortalece a adoção da intervenção grupal, proposta na pesquisa de campo, refere-se à ampliação dos vínculos por meio da convivência, entre as equipes do CRAS e do CREAS, que realizaram os grupos conjuntamente e, portanto, a possibilidade de melhorar a qualidade da referência e da contrarreferência entre os níveis de proteção social. Como aponta Sposati (2021):

(...) pouco se fala na construção de inter-relação entre os serviços. Os operadores do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) não conversam com os operadores do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). A atenção de alguém no CREAS não se referencia ou se integra com o CRAS ou vice-versa. Há uma segmentação. É uma identidade partida. Como construir a identidade coletiva? Esse é um ponto que efetivamente fragiliza o SUAS. Esse reconhecimento da totalidade é extremamente frágil, para não dizer inexistente. (pp 11-12).

Assim, avaliamos essa aproximação dos serviços CRAS e CREAS como um ponto forte do resultado da intervenção grupal que apresentamos nesta tese.

Implementação

Em relação à implementação no contexto *online*, avaliamos que a plataforma Google Meet foi a escolha mais adequada devido ao conhecimento prévio da maioria das/os participantes e à facilidade de uso por aquelas/es que não estavam familiarizadas/os. No entanto, a partir de 2022, um desafio enfrentado foi o limite de tempo e o custo para a utilização prolongada dessa plataforma, o que nos leva a pensar em outros aplicativos/plataformas gratuitas ou mesmo no investimento institucional para que ações de forma virtual aconteçam. Quanto à participação, o ambiente virtual exige maior habilidade para estimular a participação, o que nos fez utilizar diferentes recursos e opções de interação por áudio, vídeo e *chat*. Isso também exige uma formação profissional que vise ampliar o letramento digital.

O ambiente presencial proporcionou mais oportunidades de convivência e interação fora do contexto grupal, algo que o ambiente *online* não conseguiu proporcionar de forma que os participantes se reunissem naturalmente com quem desejassem, por exemplo, no momento do lanche ou no final do encontro. A participação das crianças e dos adolescentes foi negociada com as escolas, mas reconhecemos que isso representa um desafio para a realização de grupos multifamiliares, exigindo que os serviços ofereçam os grupos nos fins de semana ou pensem em estratégias para que todos participem sem que haja prejuízos. Apesar desses desafios, a participação presencial foi bastante ativa, com interação significativa entre os participantes e construções coletivas.

Para a implementação, enfrentamos desafios relacionados à infraestrutura, como a falta de câmeras em computadores para os grupos *online* e espaços reduzidos para a realização dos encontros presenciais. Para contornar esses obstáculos, buscamos estratégias alternativas, mas nem sempre ideais, como a realização de trabalho remoto, utilizando os computadores pessoais das facilitadoras e a articulação de espaços na comunidade para alguns encontros presenciais.

Nos dois contextos, *online* e presencial, os grupos aconteceram conforme previsto e a flexibilidade ocorreu na própria forma de construir os encontros ao longo do processo e diante das necessidades das/os participantes.

Manutenção

Sobre a manutenção e a expansão da intervenção grupal, avaliamos a importância de incorporar a realização de grupos voltados para a segurança de convívio na rotina das Unidades, com a organização das agendas de atendimento e a priorização do acompanhamento familiar pelas equipes. Ademais, a formação profissional é fundamental para a sustentabilidade de ações coletivas. Quanto à manutenção dos efeitos da intervenção grupal para as famílias, são notórios os desafios da alta demanda para a proteção social e o atendimento no SUAS, mas é importante pensar no processo de referenciamento e vínculo das famílias nos equipamentos do SUAS e

que essas famílias continuem podendo “contar com”. Nesse sentido, como sinalizam Carvalho e Teixeira (2019), autonomia não deve ser sinônimo de a família “andar com as próprias pernas” (p.162), responsabilizando-se por uma sobrevivência sem a proteção social necessária e o olhar para perdas históricas de direitos. Na lógica dos vínculos e da proteção, não podemos realizar um trabalho mais preocupados em “desligar famílias” de um sistema do que gerar pontos de referência de convivências protetivas.

Algumas considerações

Partindo da frase de Paulo Freire sobre o processo trilhado em que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (Freire, 1996, p. 23), como pesquisadora qualitativa, escrevi este capítulo de avaliação pensando em todo o processo e na expressão “rigor científico”. Ao fazer uma avaliação da implementação, avalio que conseguimos desenhar um caminho que partiu de uma base teórico-metodológica, o qual contou com a participação de profissionais da comunidade envolvida e com a contribuição das/os participantes ao trazer seus desejos, seus interesses e temas protagônicos a cada encontro. Portanto, buscamos um percurso com um rigor científico, sistematizando o nosso fazer e esperamos que este trabalho seja uma contribuição no campo das políticas públicas, que tanto precisam de avaliações voltadas para a escuta do público atendido. No entanto, trago a palavra rigor no sentido de consistência e não de rigidez (Gastaldo, 2021), produzindo conhecimento científico, sistematizando processos, problematizando contextos e definindo as técnicas, teorias e métodos utilizados ao longo do caminho da pesquisa. Ainda assim, em um horizonte epistemológico da complexidade, mostramos partes, totalidades, mas sabemos haver possibilidade de análises infinitas dos dados e dos processos da pesquisa de campo. Em tempo, avaliamos a necessidade de ampliação de instrumentos mais robustos que nos apontem de forma mais contundente a eficácia e a efetividade das ações com foco nas intervenções

voltadas para a segurança de convívio, pode ser uma agenda futura de pesquisa, além de outros métodos que se somem e possibilitem atuações plurais.

Por hora, compreendemos, como apontam Carvalho e Teixeira (2019), que o processo grupal não pode ter norte no “fazer por fazer”, mas precisa ser claro, planejado, sistematizado e avaliado com objetivos de curto, médio e longo prazos em uma lógica reflexiva-emancipatória. Nesse mesmo sentido, Sposati (2021) nos alerta que, embora tenhamos inconsistências e incoerências na construção de uma política social, precisamos dar uma base científica a essa nossa construção. Como aponta a autora, no SUAS, nós fazemos um trabalho importante com a população invisibilizada. Todavia, é preciso sistematizar, analisar resultados, disseminar os saberes materializados pelos trabalhadores, “revelar a leitura da realidade da vivência nos territórios, as exclusões, as desproteções” (Sposati, 2021, p. 12). Nesse sentido, ainda é pequena a avaliação feita aqui diante do vivido e da investigação com foco no processo, mas já é um bom começo para tornar visível a importância de criarmos meios de ampliar convivências protetivas.

Parte III

Considerações finais

Capítulo 11

Considerações Finais

A experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma (Bondía Larrosa, 2002, p. 26)

Comecei esta tese falando de experiências, convivências e histórias de vida que me levaram ao objeto deste estudo: a convivência protetiva com uma perspectiva de prevenir desproteções relacionais e ampliar seguranças de convívio de crianças, adolescentes e suas famílias. Ao longo dessa jornada, posso afirmar que vivi e que vivemos (no coletivo) muitas experiências: algumas aterradoras, como a pandemia, mas outras que trouxeram alívio, como a oportunidade de realizar encontros presenciais, com diálogos, escutas e abraços que nos tocaram.

Viver a experiência nos trouxe possibilidades de reflexividade e de transformação (Larrosa, 2011). Foi na convivência que confirmamos a importância de criarmos espaços de escuta para acolher as diversas narrativas de vivências de desproteção relacional, mas também de potencialidades e de criação de novas histórias e, sobretudo, de acessos e ampliação de redes. Do ponto de vista das pessoas-participantes da pesquisa, a partir dos encontros, a experiência oportunizou espaço de manifestação, escuta, partilha e possíveis mudanças.

A convivência como método é a oportunidade de experienciar processos sociorrelacionais, possibilitando o fortalecimento de vínculos (Torres, 2016). É na relação que se oportunizam acessos, direitos, reflexões e reconhecimentos em que é possível ampliar a proteção social de famílias e indivíduos. Nesse sentido, a criação do espaço grupal nos inseriu em um contexto de compromisso com a escuta qualificada focada nas desproteções relacionais, mas, sobretudo, ajudou a exercitar a espontaneidade e a criatividade na sociodinâmica das novas relações, de escutas reflexivas das histórias de vida, que resultaram em construções de estratégias para convivências protetivas.

Como vimos ao longo desta tese e da experiência vivida na pesquisa participativa, a convivência traz consigo contradições, podendo gerar processos de desproteção ou de proteção. Portanto, é essencial compreendê-la em sua complexidade. A epistemologia da complexidade (Morin, 2015) nos guiou neste estudo, demonstrando a importância de uma visão ampla sem perder de vista algumas partes. Assim, vimos com os grupos as vivências interseccionais das desproteções relacionais, das micro e macroviolências. Isso nos fez pensar na forma de organização dos serviços ofertados, nos olhares, muitas vezes fragmentados ou focalizados em situações específicas, enquanto as famílias “silenciam” ou são silenciadas de suas narrativas de desproteções plurais que vivenciam nas convivências cotidianas. São as mães solo, as crianças e os adolescentes, cujas vivências não podem ser fragmentadas, os quais passam, muitas vezes, por atendimentos pontuais e que não são ouvidas/os nos seus sofrimentos ético-políticos diante das exclusões. Na convivência e nas narrativas, ficou nítida a necessidade de criação de uma política do cuidado que considere as questões interseccionais e a sobrecarga da mulher em uma frente de trabalho de cuidado não remunerado.

Ademais, destacamos a importância que esta tese traz para o olhar para as diversas manifestações de desproteções relacionais vivenciadas no cotidiano das relações de forma, muitas vezes, entrelaçadas ampliando sofrimentos ético-políticos. A proposta aqui foi um olhar para a totalidade, possibilitando identificações de desproteções e de escutas diversas, de resistências e de sobrevivências, as quais, a partir disso, podem ser olhadas de forma direcionada e integradas em outras intervenções nos serviços (Torres, 2021). Assim, nosso foco neste estudo foi nas dinâmicas relacionais, que podem trazer indicadores de processos de desproteção e de proteção. Nas intervenções grupais, tivemos como escopo uma oferta universal, direcionando-nos para a promoção de convivências que podem ser protetivas para todas as crianças/adolescentes e famílias. Nesse sentido, a intencionalidade dos grupos foi

direcionada para ações no campo da segurança de convívio na proteção básica e de média complexidade.

Nessa perspectiva, destacamos a escuta interessada e implicada do profissional que atua na proteção social, juntamente com a criação de espaços propícios para novas narrativas, onde é potencializada a participação das pessoas na construção de estratégias que direcionam prevenção de desproteções e que podem promover proteções. Há saberes do território, dos profissionais e das famílias atendidas, os quais podem ser potencializados nos encontros e na criação de tecnologias de convivência. Nesse sentido, este estudo trouxe pelo menos três aspectos enquanto resultados para ações com foco na convivência protetiva: 1) humanos – a percepção, o cuidado e a necessidade de investimento no profissional que atua no campo das ações com foco na convivência; 2) teórico-metodológicos – o levantamento de teorias e métodos com foco nas relações e no estudo da sociodinâmica e da sociometria dos grupos que potencializam espaços de convivência protetiva e enfrentamento dos sofrimentos causado pelas desigualdades; e 3) práticos – a criação de grupos com foco na prevenção de desproteções relacionais e na convivência que fortaleça relações protetivas de crianças, adolescentes e suas famílias.

Os resultados apresentados neste estudo ressaltam a necessidade de a política pública assegurar acolhida, escutar desproteções relacionais e proporcionar experiências e recursos de proteção que garantam direitos e tragam sentimentos de reconhecimento aos cidadãos atendidos pela proteção social. Para o campo de atuação no SUAS é preciso visibilizar desigualdades e enfrentá-las nos especializando em metodologias profissionais (Torres, 2021). Nesse sentido, acredito que esta tese possa contribuir com o campo da visibilidade e das metodologias para o trabalho com a segurança de convívio. Ademais, o objetivo central deste estudo, ao propor a materialização da convivência como caminho de prevenção de violências e de promoção de fortalecimento de vínculos comunitários e familiares, contribui com algumas

ações programáticas previstas em diversos normativos: Lei nº 8.069, ECA (1990); Lei 13.010, a Lei menino Bernardo (2014); Lei 13.257 sobre políticas públicas para a primeira infância (2016); Lei 14.826, sobre parentalidade e estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra criança (2024).

No contexto de realização da pesquisa de campo, quanto aos limites do contexto pandêmico, enfrentamos muitas dificuldades referentes aos desafios da exclusão sociodigital. Embora tenhamos envidado esforços que consideramos inovadores nas possibilidades de inclusão digital e na participação de famílias em situação de desproteção social nos grupos ofertados de forma *online*, ainda levantamos a necessidade de ofertas múltiplas *online* e presencial, especialmente ao olharmos a questão inclusão-exclusão, diante de realidades tão desiguais no contexto brasileiro. As intervenções em formato digital ainda não alcançam todos os cidadãos usuários do SUAS devido a suas particularidades, por exemplo, para os casos em que o risco está presente na moradia da mulher e da criança/adolescente, em que há circunstâncias urgentes e emergenciais que possam ampliar inseguranças, necessitando de atendimento/ acompanhamento presencial. Exemplos como esse nos mostraram que, embora a intervenção *online* tenha sido importante, especialmente no contexto de isolamento social e tenha sido avaliada como válida, com resultados positivos para quem participou dos grupos, ela não atende à totalidade das famílias/indivíduos. Mais uma vez, enfatizamos a necessidade de múltiplas respostas para as demandas e públicos do SUAS.

Avaliando potencialidades, os grupos *online* trouxeram muitas reflexões porque foram relevantes em proporcionar diálogos e construções coletivas, alcançando os objetivos propostos de fomentar convivências, refletir sobre sobrecargas do cuidar e relações desprotetivas, ampliar redes, garantir acessos e efetivar acompanhamentos das famílias participantes. Além disso, demos visibilidade à necessidade da inclusão digital como pauta de proteção social. Criamos alguns caminhos para situações e demandas de pessoas que não conseguem participar em

alguma ação presencialmente. Isso nos fez pensar nessas situações e, portanto, não trouxemos os grupos como escolhas dicotômicas ou enfatizamos um olhar comparativo entre o *online* e o presencial. Trouxemos uma perspectiva para tecnologias que podem ser pontes, ou seja, vias de acesso para determinadas situações. Assim, é importante manter em vista a convivência para além da tecnologia, com uma leitura crítica da realidade, dos limites e do que pode engendrar a digitalização da vida ou pode ser potência para a manutenção e o fortalecimento de vínculos.

O grupo presencial nos possibilitou um maior espaço de escuta das crianças e adolescentes, bem como a possibilidade de construção coletiva entre cada família, oferecendo oportunidades de fortalecer vínculos e experimentar convivências com diálogo, reflexões, acordos e novas respostas para situações desafiadoras. A valorização do saber e das histórias de vida trazidas pelas famílias possibilitou reconhecimentos intersubjetivos que, segundo Honneth (2009), são fundamentados no amor enquanto relações de vínculos afetivos, no direito focado no campo da igualdade e da justiça social e na solidariedade, na valoração positiva recíproca. A luta por esse reconhecimento é um norte tanto para guiar atuações que considerem a dignidade da pessoa humana como para identificar fragilidades e potencialidades de cada um e da rede com a qual se pode contar.

A proposta desta tese nos trouxe possibilidades para o campo da prevenção de desproteções relacionais e da promoção de relações que protegem. A convivência é construída e, portanto, possibilita que tomemos consciência das suas fragilidades e, principalmente, das suas potencialidades. Abre-se então um campo de ações para a proteção relacional para o conViver que possibilite esperar e experienciar a autoconfiança, o autorrespeito, a autoestima, o autoamor.

O amor-próprio não pode florescer em isolamento (...). Quando vemos o amor como uma combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, conhecimento e responsabilidade, podemos trabalhar para desenvolver essas qualidades ou, se elas já forem parte de quem somos, podemos aprender a estendê-las a nós mesmos. (hooks, 2020, p. 93)

Referências

- Akotirene, K. (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo: Polém.
- Alcântara, L. M. E., & Duarte, F. G. (2019). Manifestações das desproteções sociais: relações entre o neoliberalismo e a (des)proteção social *O Social em Questão*, nº 45, pg 261 – 278. http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_12.pdf
- Altafim, E. R., & Linhares, M. B. (2022). Programa de parentalidade: Da evidência científica para a implementação em escala. *Revista Brasileira de Avaliação*, v. 11, n. 3. <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202211011>
- Alves, C. de O. (2021). *Empoderamento de mulheres negras e política nacional de assistência social: mecanismos e diretrizes para intervenções* [Tese de doutoramento]. Universidade de Brasília. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/45642>
- Alves, C. de O., Murta, S. G., & Moreira, A. L. C. (2021). Sobre presença e ausência: revisão de literatura sobre mulheres negras no suas. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As*, 13(36), 601–628. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1106>
- Andrade, P. M., & Pereira, L.L. (2019). A (In)visibilidade de Gênero e Raça na Assistência Social: estudo de caso nos Centros de Referência de Assistência Social. *O Social em Questão*. Ano XXII, n 45. http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_3.pdf
- Aromataris, E., Fernandez, R.S., Godfrey, C., Holly, C., Khalil, H., & Tungpunkom, P. (2020). Chapter 10: Umbrella Reviews. *JBIManual for Evidence Synthesis*.
- Asmar, A., van Audenhove, L., & Mariën, I. (2020). Social Support for Digital Inclusion: Towards a Typology of Social Support Patterns. *Social Inclusion*, 8(2), 138-150. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2627>
- Augusto, N. N. de O.; & Conceição, M. I. G. (2024). “Você não é negra, você é parda!”: uma netnografia do não-lugar das pessoas pardas na sociedade brasileira. *Boletim de Conjuntura*, v.17, n.49, p.544–574. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10595423>
- Avery, A. R., Tsang, S., Seto, E. Y. W., & Duncan, G. E. (2021). Differences in Stress and Anxiety Among Women With and Without Children in the Household During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Public Health*, 9, 688462. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.688462>
- Barbosa, L.P.G., Mendes, J. A. de A., & Juras, M. M. (2021). Dinâmicas disfuncionais, disputa de guarda e alegações de alienação parental: uma compreensão sistêmica. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 30(69), 78-95. <https://dx.doi.org/10.38034/nps.v30i69.612>
- Barker, G., & Rizzini, I. (2002). Repensando o desenvolvimento infantil no contexto da pobreza no Brasil. *O social em Questão*, 7 (7), 7-22.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Belotti, M. M. A, & Domingues, D. S. (2023). Abandono digital e seus impactos. *Direito*, v. 28. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10251622>
- Benedetti, T. B., Rebessi, I. P., & Neufeld, C. B (2020). Programas de Orientação de Pais em Grupo: Uma Revisão Sistemática. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, vol. 22, n. 1, 399-430. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n1p399-430>
- Benedetti, T.R.B., Schwingel, A., Chodzko-Zajko, W., Meurer, S.T., Brito, F.A., & Almeida, F.A. (2014). RE-AIM: uma proposta de avaliação de programas de atividade física. *Revista Kairós Gerontologia*, 17(2), pp.295-314
- Bento, C. (2022). Pacto narcísico. In C. Bento (Org.). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Editora Cia das Letras.
- Bogat G.A., Levendosky A.A., & Cochran K. (2023). Developmental Consequences of Intimate Partner Violence on Children. *Annu Rev Clin Psychol*. Doi: 10.1146/annurev-clinpsy-072720-013634
- Boldt K, Coenen M, Movsisyan A, Voss S, Rehfuess E, Kunzler A.M., Lieb K., & Jung-Sievers C. (2021). Interventions to Ameliorate the Psychosocial Effects of the COVID-19 Pandemic on Children-A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*. Doi: 10.3390/ijerph18052361
- Bonalume, B. C., & Jacinto, A. G. (2019). Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. *Revista Katálysis*, 22(1), 160–170. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n1p160>
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira De Educação*, (19), 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Bonfatti, S. C., Ribeiro, L. J., & Granato, T. M. M. (2023). Violência doméstica e seu impacto emocional sobre o adolescente: um estudo de revisão. *Psicologia Revista*, 32(1), 56–81. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2023v32i1p56-81>
- Booth, A. T., Guest, Z. C., Vuong, A., Von Doussa, H., Ralfs, C., & McIntosh, J. E. (2023). Child-Reported Family Violence: a Systematic Review of Available Instruments. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(2), 1661-1679. <https://doi.org/10.1177/15248380231194062>
- Borges Galvão, L. (2023). Mãe solteira não. mãe solo! considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. *Revista Direito e Sexualidade*, v. 1, n. 1. Doi: 10.9771/revdirsex.v1i1.36872
- Boschetti, I., & Behring, E. R. (2021). Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? *Serviço Social & Sociedade*, (140), 66–83. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.238>
- Boydell, K. M., Hodgins, M., Gladstone, B. M., Stasiulis, E., Belliveau, G., Cheu, H., Kontos, P., & Parsons, J. (2016). Arts-based health research and academic legitimacy: transcending hegemonic conventions. *Qualitative Research*, 16(6), 681-700. <https://doi.org/10.1177/1468794116630040>

- Bragato, A. G. C., Garcia, L. A. A., Camargo, F. C., Paula, F. F. S. de., Malaquias, B. S. S., Elias, H. C., & Santos, A. S. da (2023). Avós cuidadores de netos: análise do perfil e intensidade dos cuidados. *Cogitare Enfermagem*, 28, e79812. <https://doi.org/10.1590/ce.v28i0.79812>
- Brandão, C. R., & Borges, M. C. (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, 6(1), 51-62. Doi: 10.14393/REP-2007-19988
- Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social (2017). *Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos*. http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf
- Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Secretaria Nacional de Assistência Social. https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf
- Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2008). *CapacitaSuas SUAS: configurando os eixos de mudança*, v. 1. Brasília: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artmed. (Obra original publicada em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano*. (Carvalho-Barreto, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 2005).
- Bueno, N. C., & Carloto, C. M. (2015). Avaliação e monitoramento da política de assistência social: uma proposta em construção. *Revista Katálysis*, 18(1), 13–21. <https://doi.org/10.1590/1414-49802015000100002>
- Bustos, D. M. (1979). *Psicoterapia psicodramática*. (M. P. Navarro, Trad.). Brasiliense.
- Campbell A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the COVID-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International Reports*, 2, 100089. Doi: 10.1016/j.fsir.2020.100089
- Campos, D. S., Cavalcanti; Nascimento, M. A. F. do. (2019). Homens e Proteção Social: desafios para a Política Nacional de Assistência Social. *O Social em Questão*, vol. 21, núm. 43, pp. 239-256
- Campos, M. C. (2022). Acolhimento institucional: entre a proteção e a violação de direitos. *Serviço Social em Debate*, 5(1). <https://doi.org/10.36704/ssd.v5i1.6340>

- Carneiro, J. B., Gomes, N. P., Estrela, F. M., Santana, J. D. de, Mota, R. S., & Erdmann, A. L.. (2017). Domestic violence: repercussions for women and children. *Escola Anna Nery*, 21(4). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2016-0346>
- Carozzo, N. P. P (2022). Avaliação de Programas Psicossociais e da Saúde: estudos para antes, durante e depois da implementação. In N. P. P Carozzo, J. M. O Luz, & C. O Alves (Orgs). (2022). *Como avaliar programas e intervenções: um guia para avaliações de necessidades, implementação e efeitos* (Cap. 4, pp. 113-141). EDUFMA.
- Carreteiro, T. C. O. C. (2020). Reflexões sobre adolescências e a complexidade das comunidades de afeto no processo socioeducativo. *Sociedade e Estado*, 35(01), 83–100. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010005>
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar* (2a ed.).
- Carvalho, A. S. de, Araújo, L. P. C. R., Queiroz, A. C. O de, & Guimarães, L. A. (2022). Grupo com crianças no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS): inspirado pelas práticas narrativas coletivas. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 31(72), 23–37. <https://doi.org/10.38034/nps.v31i72.649>
- Carvalho, P. de O., & Teixeira, S. M. (2019). O trabalho social com famílias na Proteção Social Básica da assistência social. *Revista em Pauta: Teoria Social e Realidade contemporânea*, 16(42). <https://doi.org/10.12957/rep.2018.39426>
- Carvalho, R. N., & Picornell-Lucas, A. (2022). Saúde mental e proteção social de crianças em tempos de crise: o caso da pandemia de COVID-19. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, v.8, n. 2. <https://doi.org/10.31211/rpics.2022.8.2.264>
- Castel, Robert (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard. Doi: 10.3406/agora.1995.1517
- Castel, Robert. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica.
- Chauí, M. (1995). *Espinosa: Uma filosofia da Liberdade*. Moderna.
- Chociay Junior, S., Cabral, M. B., Ribeiro, I. C., Pires, L. S. A., de Paulo, A. S. C., Parduci, N. V., ... Larroque, M. M. (2023). O impacto de maus-tratos na saúde mental de crianças e adolescentes: revisão integrativa de literatura. *Arquivos De Ciências Da Saúde Da UNIPAR*, 27(4), 1912–1931. <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v27i4.2023-020>
- Cleto, M., Covolan, N., & Signorelli, M. C. (2019). Mulheres-mães em situação de violência doméstica e familiar no contexto do acolhimento institucional de seus(as) filhos(as): o paradoxo da proteção integral. *Saúde E Sociedade*, 28(3), 157–170. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170922>
- Coelho, A. C. F., & Conceição, M. I. G. (2022). A rede de proteção de crianças e suas famílias: identificando emaranhados e tecendo possibilidades de atuação. In L. M. Quixadá, & J. A. de Menez, (Orgs.). *Infância em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com criança*. 1ed. Fortaleza - CE: Editora da UE, v. 1, p. 34-53.

- Coelho, A. C. F.; & Conceição, M. I. G. (2021). Exclusão sociodigital e desproteção de crianças, adolescentes e famílias em tempos de crise. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 16, n. 2. http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3994/2624
- Coemans, S., & Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review*, 22, 34-49, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.003>
- Conceição, M. I. G. (2012). Jogos Dramáticos. In M. P. Nery, & M. I. G. Conceição (Orgs.), *Intervenções grupais: O psicodrama e seus métodos* (pp. 145-159). Ágora.
- Conceição, M. I. G. (2021). Análise temática: como fazer análise qualitativa de dados qualitativos. In E. M. F. Seild, E. F. I. Queiroz, & M. Neibern (Eds.) *Estratégias metodológicas de pesquisa em psicologia clínica: avanços e desafios* (pp. 67-86). CRV.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Costa L. F., & Penso, M. A. (2015). O grupo multifamiliar como instrumento de prevenção. In S. Murta, C., Leandro-França, K. Santos, & L. Polejack (Eds.). *Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção* (pp. 168-191). Sinopsys.
- Costa, A. P. & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro: Ludomedia.
- Costa, A. P. M. (2021). Juvenicídio: a expressão da Necropolítica na morte de jovens no Brasil. *Revista Direito E Práxis*, 12(4), 2359–2392. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2021/54377>
- Costa, L. B. de S., Camino, C. P. dos S., Vasconcelos, D. C. de, Assis, N. L. P. de, & Silva, M. F. de A. (2023). Resolução de Conflitos Familiares por Adolescentes e Defesa do Domínio Pessoal. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, e254483. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003254483>
- Costa, L. F., & Conceição, M. I. G. (2020). Conhecimento, intersubjetividade e práticas sociais. *Revista Brasileira De Psicodrama*, 28(3), 224–233. <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/449>
- Costa, L. F., & Lordello S. R. (2021). Pesquisa com populações vulneráveis e em contexto de grande complexidade. In E. M. F. Seild, E. F. I. Queiroz, & M. Neibern (Eds.) *Estratégias metodológicas de pesquisa em psicologia clínica: avanços e desafios* (pp. 67-86). CRV.
- Costa, P. H. A. da; & Mendes, K. T. (2021). Saúde mental em tempos de crise e pandemia: um diálogo com Martín-Baró. *Revista Psicologia e Saúde*, v., 13, n. 1, 217-231.
- Crenshaw, K. (2016). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989, pp.139-67. <http://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf>. Acesso em: 15.12.2016.

- Cronemberger, I. H. G. M., & Teixeira, S. M. (2015). O sistema de proteção social brasileiro, política de assistência social e a atenção à família. *Pensando famílias*, vol. 19, n. 2.
- Crossley, S. (2016). Realising the (troubled) family, crafting the neoliberal state. *Families, Relationships and Societies*. V. 5., 263-279. <https://doi.org/10.1332/204674315X14326465757666>
- Dabas, E. N. (1993). *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*. Editora Paidós.
- Decreto Nº 99.710 (1990). *Promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf
- Deleuze, G. (2002). *Espinoso: filosofia prática*. 1. ed. Escuta.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Denborough, D. (2016). Atendendo crianças que vivenciaram traumas: a árvore da vida. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 20(39). <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/192>
- Deslandes, S. F., Freitas, B. M. S., & Ferreira, T. R. de S. C. (2023). “A vara da disciplina”: discursos de religiosos em defesa de castigos físicos para a educação de crianças e adolescentes. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 27, e220587. <https://doi.org/10.1590/interface.220587>
- Diniz, I. A.; Assis, M. O.; Souza, M. F. S. de. (2018). Crianças institucionalizadas: um olhar para o desenvolvimento socioafetivo. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, v. 3, n. 5, p. 261-285. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15978>
- Espinoza, B. (2015). *Ética. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos*, coordenação Marilena Chauí. EDUSP.
- Esteves de Vasconcellos, M. J. (2003). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Papirus.
- Evaristo, Conceição. (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Malê.
- Falcke, D., & Wagner, A. (2014). A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. In A. Wagner (Ed.). *Como se perpetua a família: A transmissão dos modelos familiares* (pp. 25-46). Editora PUCRS.
- Federici, S. (2019). *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Editora Elefante.
- Ferreira, C. L. S., Côrtes, M. C. J. W., & Gontijo, E. D. (2019). Promoção dos direitos da criança e prevenção de maus tratos infantis. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(11), 3997–4008. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182411.04352018>
- Fonseca Filho, J. S. (1980). *Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno*. Ágora.

- Fontana Filho, M.; & Piccoli, G. R. (2022). Efeitos psicológicos da violência doméstica nas crianças pela lente da psicologia social: o projeto integrador da Unijui. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 12, n. 35.
- Freire, P. (1982). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Furlan, V., & Lima, A. F. de. (2021). Cultura de institucionalização de crianças e adolescentes: Um problema para a psicologia. *Revista Psicologia Política*, 21(50), 239-252. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000100017&lng=pt&tlng=pt
- Garcia, B. C., & Marcondes, G. dos S. (2022). As desigualdades da reprodução: homens e mulheres no trabalho doméstico não remunerado. *Revista Brasileira De Estudos De População*, 39, e0204. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0204>
- Gastaldo, D. (2021). Congruência epistemológica como critério fundamental de rigor na pesquisa qualitativa em saúde. In: M. L. M. Bosi, & D. Gastaldo (Org). *Tópicos avançados em pesquisa qualitativa em saúde: fundamentos teórico-metodológicos*. Vozes, [E-reader version].
- Gaulejac, V. (1996). Histoire de vie et choix théoriques. *Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social*. Université de Paris 7. Paris, vol. 1, p. 32-45. <https://lcsp.u-paris.fr/publications-hal/>
- Glasgow, R. E., Harden, S. M., Gaglio, B., Rabin, B., Smith, M. L., Porter, G. C., Ory, M. G., & Estabrooks, P. A. (2019). RE-AIM planning and evaluation framework: Adapting to new science and practice with a 20-year review. *Frontiers in Public Health*, 7, 64. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00064>
- Glasgow, R. E., Vogt, T. M., & Boles, S. M. (1999). Evaluating the public health impact of health promotion interventions: The REAIM framework. *American Journal of Public Health*, 89(9), 1322-1327. <https://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.89.9.1322>
- Glaw, X., Inder, K., Kable, A., & Hazelton, M. (2017). Visual methodologies in qualitative research: Autophotography and photo elicitation applied to mental health research. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 6, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406917748215>

- Gonçalves, C. S., Wolff, J. R., & Almeida, W. C. (1988). *Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. Ágora.
- Gonçalves, D. N., Lima Filho, I. P., & Santos, H. R. R. (2024). Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. *Educação e Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273348>
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244.
- Green, A., & Denov, M. (2019). Mask-Making and Drawing as Method: Arts-Based Approaches to Data Collection With War-Affected Children. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406919832479>
- Griffith, A. K. (2022). Parental Burnout and Child Maltreatment During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Family Violence*, v. 37, 725–731. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Guimarães, A. & Silva, L. A. V. (2021). A Saúde Coletiva e a criança com comportamentos externalizantes: uma revisão de literatura. *Physis: Revista De Saúde Coletiva*, 31(4), e310424. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310424>
- Guimarães, A. P. D., Oliveira, H., & Silva, J. M. da. (2020). Violência relacionada ao trabalho e apropriação da saúde do trabalhador: sofrimento anunciado no Sistema Único de Assistência Social. *Physis: Revista De Saúde Coletiva*, 30(2), e300224. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300224>
- Guimarães, A., & Silva, L. A. V. (2023). Práticas cotidianas constituindo múltiplas versões da criança com comportamentos externalizantes: um estudo de caso. *Psicologia & Sociedade*, 35, e260618. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2023v35260618>
- Guimarães, N. A., Paugam, S., & Prates, I. (2020). Laços à brasileira: desigualdades e vínculos sociais. *Tempo Social*, 32(3), 265-301. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.174291>
- Heidegger, M. (2003). *A Caminho da Linguagem*. Editora São Francisco.
- Heinze, J. E., Hsieh, H. F., Aiyer, S. M., Buu, A., & Zimmerman, M. A. (2020). Adolescent family conflict as a predictor of relationship quality in emerging adulthood. *Family Relations*, 69(5), 996-1011. <https://doi.org/10.1111/fare.12493>
- Hillesheim, B., & Lasta, L. L. (2019). A Política de Assistência Social e a Educacionalização do Social. *Revista Polis e Psique*, 8(3), 28–51. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.85814>
- Hillesheim, B., Darsie, C., Dhein, G., Weber, D. L., Couto, C. da R., Back, L. A., Werlang, Guilherme V. W., & Netto Löbner, G. (2022). Movimentos migratórios no Brasil: desafios para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Revista Psicologia Política*, 22(55),

- 587-601. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2022000300006&lng=pt&tlng=pt
- Hills, S. D. *et al.* (2021). Global minimum estimates of children affected by Covid-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: a modelling study. *The Lancet*. v. 398, n.10298, p. 391-402. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01253-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01253-8)
- Honneth, A. (2009). *A gramática moral dos conflitos sociais*. 2ª ed. Editora 34
- Hooks, Bell. (2020). *Tudo sobre o amor*. São Paulo: Elefante.
- Huang, N., Yang, F., Liu, X., Bai, Y., Guo J., & Riem, M.M.E. (2023). The prevalences, changes, and related factors of child maltreatment during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, v. 135. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105992>
- Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social – IMDS (2023). *Mobilidade Social no Brasil: Uma análise da primeira geração de beneficiários do Programa Bolsa Família* <https://imdsbrasil.org/doc/ImdsA005-2023-MobilidadeSocialNoBrasil-UmaAnaliseDaPrimeiraGeracaoDeBeneficiariosDoProgramaBolsaFamilia.pdf>
- Isaacs, S. A., Roman, N. V., Savahl, S., & Sui, X. (2017). Using the REAIM framework to identify and describe best practice models in family-based intervention development: a systematic review. *Child & Family Social Work*, 1-15. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1111/cfs.12380>
- Jacinto, P. M. dos S. (2021). Violência e saúde mental na infância e adolescência: um ensaio reflexivo. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 7, n. 19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4957820>
- Jacobina, O. M. P. & Coelho, A. C. F. (2022) Community Interventions in the Brazilian Context: Social Vulnerability, Life History Interviews, and Transgenerational Aspects. In J. M. Fritz, & J. Rhéaume J. (Editors). *Community Intervention: Clinical Sociology Perspectives*. Second Edition. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-93695-2>
- Jensen, A. C., Killoren, S. E., Campione-Barr, N., Padilla, J., & Chen, B.-B. (2023). Sibling Relationships in Adolescence and Young Adulthood in Multiple Contexts: A Critical Review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(2), 384-419. <https://doi.org/10.1177/02654075221104188>
- Jiménez Flores, J., Flores Herrera, L. M., & Merino-Soto, C. (2019). Family risk factors and harsh discipline practices that predict child's aggressive behavior. *Liberabit Revista Peruana De Psicología*, 25(2), 195 - 212. <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25.n2.05>
- Juras, M. M., & Costa, L. F. (2016). Não foi bom pai, nem bom marido: Conjugalidade e parentalidade em famílias separadas de baixa renda1. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe). <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne215>

- Karbasi Z, Safdari R, Eslami P. (2022). The silent crisis of child abuse in the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Health science reports*, v. 5, n. 5. <https://doi.org/10.1002/hsr2.790>
- Katz, C.; Fallon, B. (2022). Two years into COVID-19: What do we know so far about child maltreatment in times of a pandemic and what else should be explored? *Child Abuse Negl*, 130 (Pt 1):105546. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105546>
- Knobel, A. M. (1996). Estratégias de direção grupal. *Revista Brasileira de Psicodrama*, vol. 4, fasc. I, pp. 49 – 62.
- Knobel, A. M. (2012). Estratégias terapêuticas grupais. In M. P. Nery, & M. I. G. Conceição (Orgs.). *Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos* (pp. 37-53). Ágora.
- Kohan, W. O. (2015). Visões de filosofia: infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, 17(2), 216–226. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>
- Kroef, R. F. da S., Gavillon, P. Q., & Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 464-480. <https://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>
- Kulka, T., Padilha, M.D.S. & Antunes, M.C. (2020). Effects of Domestic Violence Against Women on Their Children. *Trends in Psychol.* 28, 287–301. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00013-7>
- Lage, S. R. M., Lunardelli, R. S. A., & Kawakami, T. T. (2023). O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. *Encontros Bibli*, 28, e93040. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, 19(2), 04-27. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>
- Lei 8.069/90 (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Letourneau, N., Luis, M. A., Kurbatfinski, S., Ferrara, H. J., Pohl, C., Marabotti, F., & Hayden, K. A. (2022). COVID-19 and family violence: A rapid review of literature published up to 1 year after the pandemic declaration. *E Clinical Medicine*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101634>
- Lettiere-Viana, A., Baraldi, N. G., Costa, L. C. R., & Castro, P. C. de. (2021). Coping strategies for violence against children, adolescents and women in the context of social isolation due to COVID-19: scoping review. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 30, e20200443. <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2020-0443>
- Lewin, K. (1952). *Field Theory in Social Science*. London: Tavistock Publications.
- Li, L., Taeihagh, A., & Tan, S. Y. (2023). A scoping review of the impacts of COVID-19 physical distancing measures on vulnerable population groups. *Nature Communications*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41467-023-36267-9>

- Lima, A. E. O. de, Santos, H., & Paiva, R. (2022). Políticas públicas para infância: um estudo da condição da criança no Brasil e na Espanha durante a pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 12, n. 36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7486327>
- Lima, T. T. C. S. de, & Miotto, R. C. T. (2011). Ações sócioeducativas e Serviço Social: características e tendências na produção bibliográfica. *Temporalis*, 11(21), 211–237. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n21p211-237>
- Lordello, S. R. M., & Costa, L. F. (2013). A metodologia qualitativa no estudo do abuso sexual intrafamiliar. *Revista Psicologia e Saúde*, 5(2), 127–135. <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/revistas/index.php/pssa/article/viewFile/39/57>
- Lordello, S. R., Coelho, A. C. F., & Pinho, A. R. I. (2023). Processos Grupais no Luto por Covid-19: Um Olhar sobre o Desenvolvimento Humano. *Revista Subjetividades*, 23(2), 1–11. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v23i2.e12948>
- Lösch S. S, Rambo C. A., & Ferreira J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 18. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- Lunny C., Brennan S.E., McDonald S., McKenzie J.E. (2017). Toward a comprehensive evidence map of overview of systematic review methods: paper 1-purpose, eligibility, search and data extraction. *Syst Rev*. doi: 10.1186/s13643-017-0617-1
- Luz, J. M. O. da; & Alves, C. O. (2022). RE-AIM: um modelo versátil para avaliação de intervenções. In N. P. P. Carozzo, J. M. O da Luz, & C. O. de Alves (Org). *Como avaliar programas e intervenções: um guia para avaliações de necessidades, implementação e efeitos*. EDUFMA.
- Malaquias, M. C. (2023). *Etnodrama: Contribuições do grupo de estudos de psicodrama e relações raciais*. Ágora.
- Marmor, A., Cohen, N., & Katz, C. (2023). Child Maltreatment During COVID-19: Key Conclusions and Future Directions Based on a Systematic Literature Review. *Trauma violence & abuse*, 24(2), 760–775. <https://doi.org/10.1177/15248380211043818>
- Marques, E. S., Moraes, C. L., Hasselmann, M. H., Deslandes, S.F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00074420. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00074420>
- Marra, M. M. (2023). Sociodrama dialógico: um estudo preliminar? um ensaio teórico? *Revista Brasileira de Psicodrama*, 31, e2123. <https://doi.org/10.1590/psicodrama.v30.637>
- Martins, B. A., & Rückert, F. Q. (2022). O Programa Bolsa Família e a condicionalidade educacional: uma análise do desempenho escolar de estudantes em situação de pobreza. *Revista Brasileira De Educação*, 27, e270101. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270101>

- Martins-Filho P. R., Damascena N. P., Lage R. C., & Sposato K. B. (2020). Decrease in child abuse notifications during COVID-19 outbreak: A reason for worry or celebration? *J Paediatr Child Health*. 2020 Dec;56(12):1980-1981. <https://doi.org/10.1111/jpc.15213>
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory and Review*, 10, 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- MaxQDA. (2023). *The Art of Data Analysis*. <https://www.maxqda.com>.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo, SP: n-1 edições.
- Mcdonald L., Bradish D. C., Billingham S., Dibble, N., & Celeste A. (1991), Families and Schools Together: An Innovative Substance Abuse Prevention Program. *Children & Schools*, v 13, 118–128, <https://doi.org/10.1093/cs/13.2.118>
- McDonell J.R., Ben-Arieh A, Melton G.B. (2015). Strong Communities for Children: Results of a multi-year community-based initiative to protect children from harm. *Child Abuse Negl*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.11.016>.
- McGoldrick, M., & Shibusawa, T. (2012). The family life cycle. In F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity* (p. 375-398). New York: Guilford.
- Mendes, J. A. A., & Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2017). Destructive divorce in the Family Life Cycle and its implications: criticisms of Parental Alienation. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33(2), 1-8. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33423>
- Mendes, J. A. A., & Ormerod, T. (2019). O princípio dos melhores interesses da criança: uma revisão integrativa de literatura em Inglês e Português. *Interação em Psicologia*, 24, 1-22. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.45021>
- Mendes, J. A. A., Lordello, S. R., & Ormerod, T. (2020). Uma proposta de compreensão bioecológica do princípio dos melhores interesses da criança/adolescente nos casos de disputa de guarda. In J. A. A. Mendes, & J. S. N. F. Bucher-Maluschke (Eds.), *Perspectiva Sistêmica e Práticas em Psicologia: temas e campos de atuação* (pp. 53-78). Editora CRV: Curitiba.
- Micheli, D. (2021). Racial reclassification and political identity formation. *World politics*, 73(1):1-51. <https://doi.org/10.1017/S0043887120000179>
- Minayo, M. C. de S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1–12. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>
- Minayo, M. C.de S. (2005). Relaciones entre Procesos Sociales, Violencia y Calidad de Vida. *Salud colectiva*, 1(1), 69-78. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652005000100005&lng=es&tlng=es

- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child development*, 289-302.
- Mioto, R. C. (2020). Família contemporânea e proteção social: notas sobre o contexto brasileiro. In E. T. Fávero (Org.). *Famílias na cena contemporânea: (des)proteção social, (des)igualdades e judicialização*. Navegando Publicações.
- Mioto, R. C. T., dal Prá, K. R., & Wiese, M. L. (2018). Política Social e processos de judicialização: Serviços sociais e famílias em foco. *Ser Social*, 20(42), 11–29. https://doi.org/10.26512/ser_social.v20i42.13528
- Molnar, B.E., Scoglio, A.A.J. & Beardslee, W.R. (2021). Community-Level Prevention of Childhood Maltreatment: Next Steps in a World with COVID-19. *Int. Journal on Child Malt.* 3, 467–481. <https://doi.org/10.1007/s42448-020-00064-4>
- Moreira, M. C. N., Dias, F. de S., Mello, A. G. de, & York, S. W. (2022). Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(10), 3949–3958. <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07402022>
- Moreira-Primo, U. S.; França, D. X. (2023). Identidade racial e percepção do valor social dos grupos pelas crianças: uma análise em termos de desenvolvimento. *Revista Zero-a-Seis*, v. 25, n. 47. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e90753>
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, J. L. (1974). Psicoterapia de grupo e psicodrama. Introdução à teoria e a prática. [Tradução: Dr. Antônio C. Mazzaroto Cesarino Filho]. Mestre Jou. (Original publicado em 1959).
- Moreno, J. L. (1983). *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus.
- Moreno, J. L. (1992). *Quem Sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, da psicoterapia de grupo e sociodrama*. Dimensão Editora. (Original publicado em 1934).
- Moreno, J. L. (1993). *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas: Editorial Psy.
- Moreno, J.L. (2014). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix (Original publicado em 1975).
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo*. (5ª ed., Trad. E. Lisboa). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, Edgar. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez; Brasília, DF: Unesco.

- Murta, S. G., Abdala, I. G., Vasconcellos, V. S. de, Damasceno, M. R. V., Rocha, V. P. S., Nobre-Sandoval, L. A., & Gomes, M. S. M. (2022). *Manual de implementação do programa famílias fortes: um guia para gestores públicos, profissionais e agentes comunitários*. Rede Unida. <https://doi.org/10.18310/9788554329785>
- Murta, S., & Santos, K. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In S., Murta, C. Leandro-França, K. Santos, & L. Polejack (Eds.). *Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção* (pp. 168-191). Sinopsys.
- Musial, D. C., & Marcolino-Galli, J. F. (2019). Vulnerabilidade e Risco: Apontamentos Teóricos e Aplicabilidade Na Política Nacional de Assistência Social. *O Social Em Questão*, 291–306. [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_44_SL2\(1\).pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_44_SL2(1).pdf)
- Nadan, Y., Spilsbury, J. C., & Korbin, J. E. (2015). Culture and context in understanding child maltreatment: Contributions of intersectionality and neighborhood-based research. *Child Abuse & Neglect*, 41, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.021>
- Naffah Neto, A. (1979). *Psicodrama: Descolonizando o imaginário*. São Paulo: Brasiliense.
- Nery, M. P. (2010). *Grupos e intervenções em conflitos*. Ágora
- Nery, M. P. (2014). *Vínculo e afetividade*. São Paulo: Agora.
- Nery, M. P. (2021). Psicodrama e métodos de ação on-line: teorias e práticas. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(2), 107–116. https://doi.org/10.15329/2318-0498.00442_PT
- Nery, M. P., Costa, L. F., & Conceição, M. I. G. (2006). O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 16(35), 305-313. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300002>
- Neves, B. C. (2017). *Tecnologia e Mediação: uma abordagem cognitiva da inclusão digital*. Curitiba: CRV.
- Nogueira, M. L. M., Barros, V. A., Araujo, A. D. G., & Pimenta, D. A. O. (2017). O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 466-485. http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/2454
- Nogueira, R. (2019a). O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento Diálogos em Educação*, 28(1), 127–142. <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8806>
- Nogueira, R. (2019b). Infância em afroperspectiva: articulações entre Sankofa, Ndaw e Terrixistir. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, (31), 53–70. <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28256>
- Nunes, M. D. F. (2016). Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. *Latitude, Maceió*, v. 10, n. 2, p. 383-423. <https://doi.org/10.28998/lte.2016.n.2.2616>

- Ofoha, D. & Ogidan, R. (2020). Punitive Violence against Children: A Psychoeducational Parenting Program to Reduce Harsh Disciplining Practices and Child Beating in the Home. *International Journal of Psychological Research*, 13(2), 89–98. <https://doi.org/10.21500/20112084.4604>
- Oliveira, A. C. da (2023). Colonialidade, infâncias e juventudes. *Insurgência: revista de direitos e movimentos sociais*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 89–114. DOI: 10.26512/revistainsurgncia.v9i2.50253.
- Oliveira, N. L. A. (2020). O trabalho social com famílias na assistência social: diálogo com a psicologia social e comunitária e os princípios do SUAS. In I. F. Oliveira, & B. S. Sousa (Org). *Psicologia e políticas sociais, conservadorismo em tempos de capital-bárbarie*. Abrapso Editora.
- Oliveira, S.D., Guimarães, O.M., & Ferreira, J.D. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, v. 24, n. 55, p. 210–236 <https://doi.org/10.5965/1984723824552023210>
- Olmos-Vega F.M., Stalmeijer R.E., Varpio L., & Kahlke R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, v. 45. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>
- Oostrom, T. G., Cullen, P., & Peters, S. A. (2022). The indirect health impacts of the COVID-19 pandemic on children and adolescents: A review. *Journal of Child Health Care*. <https://doi.org/10.1177/13674935211059980>
- Or P.P.L., Fang Y., Sun F., Poon E.T.C., Chan C.K.M., & Chung L.M.Y. (2023). From parental issues of job and finance to child well-being and maltreatment: A systematic review of the pandemic-related spillover effect. *Child Abuse Negl.* <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106041>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan – a web and mobile app for systematic reviews. *Syst Rev* 5, 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Panta, M. (2020). População negra e o direito à cidade: interfaces entre raça e espaço urbano no Brasil. *Acervo*, 33(1), 79-100. <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1521>
- Paugam, S. (1999). O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In B. Sawaia (org.) *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.
- Paugam, S. (2008), *Le lien social*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Paugam, S., Beycan, T., & Suter, C. (2020). Ce qui attache les individus aux groupes et à la société. Une comparaison européenne. *Sciencd – Swiss Journal of Sociology*, 46 (1): 7-35. <https://doi.org/10.2478/sjs-2020-0002>

- Pearson, I., Butler, N., Yelgezekova, Z., Nihlén, Å., Yordi Aguirre, I., Quigg, Z., & Stöckl, H. (2021). Emerging responses implemented to prevent and respond to violence against women and children in WHO European member states during the COVID-19 pandemic: A scoping review of online media reports. *BMJ Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-045872>
- Perazzo, S. (1999). *Fragmentos de um olhar psicodramático*. São Paulo: Ágora
- Pereira de Albuquerque, A., & Maciel, S. (2022). Bullying escolar: uma revisão sistematica da literatura. *Revista Contexto & Amp/Educação*, 37(117), 186–198. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.117.12877>
- Peters M.D.J., Marnie C., Tricco A.C., Pollock D., Munn Z., Alexander L., McInerney P., Godfrey C.M., & Khalil H.(2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIM Evid Synth*. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Quadrado, J. C., & Ferreira, E. da S. (2020). Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. *Revista Katálysis*, 23(3), 419–428. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p419>
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosociol. Vienne European Centre.
- Rakotomalala V. T. S. S, Stok, M. F., Yerkes M A., & De Wit J. B. F. (2023). A mapping of parenting support policies worldwide to prevent violence against children. *Child Abuse Negl.*, vol. 146. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106484>
- Ramalho, C. M. R. (2021). Sociodrama e role-play: teorias e intervenções. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(1), 26–35. <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/465>
- Rapp, A., Fall, G., Radomsky, A. C., & Santarossa, S. (2021). Child Maltreatment During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Rapid Review. *Pediatric Clinics of North America*, 68(5), 991–1009. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2021.05.006>
- Reinach, S.; & Barros, B. W. (2023). O aumento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil em 2022. In *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. <https://forumseguranca.org.br/>
- Reisdorf, B., & Rhinesmith, C. (2020). Digital Inclusion as a Core Component of Social Inclusion. *Social Inclusion*, v. 8, 2, Pages 132–137. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.3184>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Rizzini, I. R. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Rodrigues, A, Oliveira, C., & Calais, L. (2022). O afeto enquanto práxis transformadora da realidade: a dimensão humana e a ação política da Psicologia. *Revista Mnemosine*. <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2022.66394>

- Rodrigues, L., & Guareschi, N. M.de F. (2018). A performance do vínculo na Política de Assistência Social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 161-174. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000100012&lng=pt&tlng=pt
- Rohrbach, L. A. (2014). Design of Prevention Interventions. In: Sloboda, Z., Petras, H. (2014). *Defining Prevention Science, Advances in Prevention Science*. Nova York: Springer Science and Business Media
- Roos L.E., Salisbury M., Penner-Goeke L., Cameron E.E., Protudjer J.L.P, Giuliano R, Afifi, T. O; & Reynolds, K. (2021) Supporting families to protect child health: Parenting quality and household needs during the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE* 16(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251720>
- Sanches, N., & Silva, R. B. (2019). A escuta qualificada na assistência social: da postura diagnóstica às formas (po)éticas de escutar. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 19(3), 604-622. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.46905>
- Santos, L. X dos (2021). “Deficiência” para um dicionário marxista: a política capacitista de uma palavra. *Pensata*, 9(2). <https://doi.org/10.34024/pensata.2020.v9.11100>
- Santos, M. P. A., Nery, J. S., Goes, E. F., Silva, A, Santos, A. B. S., Batistavi, L. E., & Araújo, E. M. (2020). População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados*, 34(99), 225-244. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>
- Santos, V. R., & Ribeiro, W. C. (2020). Spinoza, uma filosofia da imanência dos afetos. *Kínesis Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, v. 12 n. 33. <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2020.v12n33.p198-212>
- Saraiva, V. C. S. & Campos, D. S. (2024). Tecnologias de informação e desafios aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. *O Social em Questão*, Ano XXVII, n 58. <https://doi.org/10.17771/pucrisosq.65383>
- Sawaia, B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. Sawaia (Ed.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.
- Seibel, B. L., Falceto, O. G., Hollist, Cody S., Springer, P., Fernandes, C. L. C., & Koller, S. H. (2017). Rede de apoio social e funcionamento familiar: estudo longitudinal sobre famílias em vulnerabilidade social. *Pensando famílias*, 21(1), 120-136. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000100010&lng=pt&tlng=pt
- Senhoras, C. A. B. de M. (2020a). Dimensionamento da violência contra a criança e o adolescente no Brasil. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 1, n. 1, pp.21-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3760050>
- Senhoras, C. A. B. de M. (2020b). Tipologia da violência contra a criança e o adolescente no Brasil. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 1, n. 2, pp.32-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3761575>

- Silva, M. C. B. da, Araújo, I. I. de, Souza, T. A. de, Oliveira, L. P. B. A. de, Silva, J. L. da, & Barros, W. C. T. S. (2021). Evidence on the impacts of COVID-19 pandemic on violence against children: scoping review Covid. *Texto & Contexto Enferm.* <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2021-0058>
- Silva, V. A.; Arruda, D. O. (2023). O mito da democracia racial e seus reflexos na percepção social sobre as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil. *Revista Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 16, n. 48, pp.681-701. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10449608>
- Silvia, M. C. L. de, Almeida, R. O., & Almeida, S. M. N. de (2022). Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v.15, n.1. <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/40621>
- Siqueira, A. C. & Dell’Aglia, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80.
- Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica*. Tradução: Claudia Berliner. 3ª ed. Casa do Psicólogo.
- Soares, A. de S., Gebara, T. A. A., & Martins, L. R. (2023). O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. In *Preprints SciELO*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5851>
- Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH). (2021). Denúncia de violações dos direitos à vida e à saúde no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil [recurso eletrônico] / Sociedade Maranhense de Direitos Humanos ... [et al.]. – Passo Fundo: Saluz, Doi: 10.5281/zenodo.5637637
- Sorj, B., & Guedes L. E. (2005). Exclusão Digital: Problemas Conceituais, Evidências Empíricas e Políticas Públicas. *Novos Estudos – CEBRAP*, (72) 101-117 <https://doi.org/10.1590/s0101-33002005000200006>
- Sousa, L. P. de; Guedes, D. R. A (2016). desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, v. 30, n. 87, p. 123-139. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>
- Souza, S. H. T de., Nogueira, N. N. S., & de Souza, J. C. P. (2023). A transgeracionalidade do trauma e suas influências nas relações familiares. *Revista Contemporânea*, 3(11). <https://doi.org/10.56083/RCV3N11-180>
- Spinelli, L. M. (2018). Amor, direito e estima social: intersubjetividade e emancipação em Axel Honneth. *Latitude*, v. 10, n. 1. <https://doi.org/10.28998/lte.2016.n.1.2099>
- Sposati, A. (2006). A fluidez da inclusão/exclusão social. *Ciência e Cultura*, 58(4), 4-5. Consultado em 27 de abril de 2024 em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400002&lng=en&tlng=pt
- Sposati, A. (2009). Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Ministério de desenvolvimento social e combate à fome (MDS) e organização das Nações Unidas para

- a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_gestao_protecaosocial.pdf
- Sposati, A. (2016). Qual política de assistência social queremos defender no contexto de crise do capital? *Argumentum*, v. 8, n. 2, p. 6-15. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v8i2.12776>
- Sposati, A. (2018). Descaminhos da seguridade social e desproteção social no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.23, n.7, p.2315-2325. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018237.10.202018>
- Sposati, A. (2021). Suas e trabalho profissional: Frágeis gritos e muitos sussurros. *Textos & Contextos*, 20(1), e39301. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2021.1.39301>
- Teixeira S. M. (2015). Política social contemporânea: a família como referência para as políticas sociais e para o trabalho social. In R. C. T Mito, M. S Campos, C. M. Carlotto, (Org.). *Familismo, direito e cidadania: contradições da política social*. São Paulo: Cortez, 2015.
- Teixeira, A. C. B., & Vieira, M. de M. (2015). Construindo o direito à convivência familiar de crianças e adolescentes no Brasil: um diálogo entre as normas constitucionais e a Lei n. 8.069/1990. *Civilistica.com*. <https://civilistica.com/construindo-o-direito-a-convivencia-familiar/>
- Teixeira, S. M. (2013). A família na política de assistência social: concepções e as tendências do trabalho social com famílias no CRAS de Teresina. EDUFPI.
- Teotonio B. A. (2020). Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo – SCFV no âmbito da Política de Assistência Social: avanços e desafios na proteção à infância e juventude. *Revista Serviço Social Em Perspectiva*, 3(2), 41–58. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/410>
- Thiollent, M. (1987). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Tironi, S. (2017). Criança, participação política e reconhecimento. *Revista Direito e Práxis*, 8(3), 2146–2172. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2017/23563>
- Tófano, D. J. A., & Romagnoli, R. C. (2022). Narrativas de psicodramatistas no palco do Sistema Único de Assistência Social. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 30, e0322. <https://doi.org/10.1590/psicodrama.v30.499>
- Torres (2022). Segurança de convivência no SUAS: proteção em situações de violação de Direitos Humanos. In R. F. S Paula (Orgs) (2022). *Direitos humanos em tempos de barbárie: Questionar o presente para garantir o futuro*. Cortez Editora.
- Torres, A. S (2021). Proteção pública na pandemia: a essencialidade do SUAS. In B. Sawaia,, F. Busarello, J. Berezoschi, & R. Albuquerque (2021). *Expressões da Pandemia - Fase 3*. Alexa Cultural São Paulo. Edua: Manaus. https://www.academia.edu/51129150/Express%C3%B5es_da_Pandemia_Fase_3

- Torres, A. S. (2016). *Convívio, convivência e proteção social: entre relações, reconhecimentos e políticas públicas*. Ed.Veras.
- Torres, A. S., & Ferreira S. S. (2019). Trabalho Profissional : Responsabilidade de Proteção Nos Serviços Socioassistenciais. *O Social em Questão*, 22, 279-301. <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264344013/html/>
- Tracz, S., & Gehart-Brooks, D.R. (1999). The Lifeline: Using Art to Illustrate History. *Journal of Family Psychotherapy*, 10, 61-63. https://doi.org/10.1300/J085v10n03_05
- Trombeta, G., Scienza, L., & Reis, M. de J. D. dos. (2022). Uso de métodos fotográficos no contexto da saúde mental: uma revisão integrativa. *Psicologia: teoria e prática*, 24(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPSP13547.en>
- Valentin, F., Coelho, A. C. F., Nunes, F. da C., Stefanini, J. R., Farinha, M. G., & Conceição, M. I. G. (2023). “Uma casa e uma sanfona para sonhar”: grupo multifamiliar musicoterapêutico na comunidade. *Psicologia em Estudo*, 28, e53706. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v28i0.53706>
- Valenzuela, J.M. (Coord) (2015). *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precárias en America Latina y España*. Biblioteca de infância Y juvenud. El Colegio de la Frontera Norte, ITESO, NED Ediciones.
- van Deursen, A. J. A. M., Courtois, C., & van Dijk, J. A. G. M. (2014). Internet skills, sources of support, and benefiting from internet use. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(4), 278-290. <https://doi.org/10.1080/10447318.2013.858458>
- Vasconcellos, E. M. J. (2020). Usos contemporâneos do adjetivo “sistêmico”. In J. A. A. Mendes, & J. B. N. F. Bucher-Maluschke (2020). *Perpectiva sistêmica e práticas em psicologia temas e campos de atuação*. Editora CRV. Curitiba.
- Vescovi, G., Riter, H. da S., Azevedo, E. C., Pedrotti, B. G., & Frizzo, G. B. (2021). Parenting, mental health, and Covid-19: a rapid systematic review. *Psicologia: teoria e prática*, 23(1), 01-28. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913554>
- Vieira, E dos S., & Brito, L. M. T. de. (2020). Conflitos entre pais e filhos batem à porta do Conselho Tutelar. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 29(66), 74-86. <https://doi.org/10.38034/nps.v29i66.513>
- Vikander, M. , Källström, A. (2024). What children exposed to domestic violence value when meeting social workers: A practice-oriented systematic research review. *Child & Family Social Work*. vol, n. 1, 29. <https://doi.org/10.1111/cfs.13073>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, v. 22, n. 44, p. 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Voltarelli, A. M. (2021). Da margem ao centro: a visibilidade das crianças sul americanas nos estudos da infância. *Serviço Social Em Debate*, 3(1). <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496>

- Walker, H. E., & Wamser-Nanney, R. (2023). Revictimization Risk Factors Following Childhood Maltreatment: A Literature Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2319-2332. <https://doi.org/10.1177/15248380221093692>
- WEISLEDER, A. et al. Reading aloud and child development: a cluster-randomized trial in Brazil. *Pediatrics*, Evanston, v. 141, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0723>
» <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0723>
- White, D. (2020). Digital inclusion and well-being. In Carmi, E., & Yates, S. J. (2020). What do digital inclusion and data literacy mean today? *Internet Policy Review*, 9(2). <https://doi.org/10.14763/2020.2.1474>
- WHO. (2020). *Global Status Report on Preventing Violence Against Children*. World Health Organization. <https://www.who.int/>
- Witte, S., Fegert, J. M., Walper, S. (2020). Sibling relationship pattern in the context of abuse and neglect: Results from a sample of adult siblings. *Child abuse & neglect*, 106, p. 104528. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104528>
- Wu Q, Xu Y. (2020). Parenting stress and risk of child maltreatment during the COVID-19 pandemic: A family stress theory-informed perspective. *Dev Child Welf.* <https://doi.org/10.1177/2516103220967937>
- Xavier, A., & Zanello, V. (2018). Ouvindo o inaudito: mal-estar da maternidade em mães ofensoras atendidas em um CREAS. *Revista de Ciências Humanas*, v. 52, p. 1-23. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2018.e57051>
- Yazbek, M. C. (2020). Desafios para o trabalho com famílias, em tempos de (des)proteções e judicializações. In E. T. Fávero(Org.). *Famílias na cena contemporânea: (des)proteção social, (des)igualdades e judiciali e judicialização*. Navegando Publicações. <http://doi.org/10.29388/978-65-86678-28-4-0>
- Yunes, M. A. M., & Juliano, M. C. (1). A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação*, (37). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1591>
- Zambrano-villalba, C., & Sánchez-medina, R. (2022). Relaciones interpersonales y violencia en el sistema familiar en confinamiento por COVID 19 en América Latina: revisión sistemática. 24, 216–235. Doi 10.17151/eleu.2022.24.1.11

Anexo A

Aprovação Comitê de Ética

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.604.703

base nos quais será desenvolvida uma metodologia de intervenção psicossocial grupal com foco parental para a prevenção de vulnerabilidades afetivo-relacionais e violência intrafamiliar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, "Considera-se a possibilidade de riscos mínimos nesta pesquisa, podendo haver riscos em razão de os temas abordados mobilizarem algum desconforto ou riscos emocionais e psicológicos, caso isso seja observado ou relatado, será oferecido suporte aos participantes por meio de encaminhamento para atendimento individualizado"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Acredito que, embora a pesquisa verse sobre tema sensível (violência intrafamiliar), todas as cautelas e cuidados éticos possíveis foram adotados, em especial (i) a garantia de anonimato; (ii) a garantia de atendimento psicoterapêutico individualizado caso algum dos participantes sinta constrangimento ou exposição. Assim, não vislumbro óbices ao prosseguimento dessa pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_198428_2_E1.pdf	17/07/2022 00:04:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComterceiraetapa.pdf	16/07/2022 23:57:31	ACILEIDE CRISTIANE FERNANDES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	JustificativadeEmenda.pdf	16/07/2022 23:02:01	ACILEIDE CRISTIANE FERNANDES COELHO	Aceito
Cronograma	Cronogramaterceiraetapa.pdf	16/07/2022 23:00:50	ACILEIDE CRISTIANE FERNANDES	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 03 de 06

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 05 de 06

Apêndice A

Roteiro de entrevista semiestruturada com Especialista de Assistência Social

Dados dos participantes

1. Há quanto tempo atua no SUAS?
2. Qual é a sua formação?
3. Onde você atua? () CRAS () CREAS
4. Antes de atuar nessa Unidade, já atuou em outra proteção (básica/especial)?
5. Pode falar um pouco sobre sua trajetória profissional no SUAS?

Atuação - Identificação e intervenções quanto às inseguranças de convívio, quanto a demandas relacionadas à convivência (algumas perguntas que podem nortear o diálogo):

1. Pensando nas famílias que vão para o atendimento/ acompanhamento, como acontece a acolhida dessas famílias, quais as principais demandas você escuta?
2. Como as pessoas falam sobre suas relações, convivências na família ou comunidade, com os filhos? Como você costuma perguntar algo sobre esse tema?
3. Quando as famílias falam sobre suas relações ou convivência, há alguns aspectos que contribuem para identificação de situações de insegurança de convívio (conflitos, violência, isolamento, discriminação)?
4. Nos atendimentos, há instrumentos que auxiliem no mapeamento das redes ou de alguém com quem a família possa contar, os quais auxiliem no diálogo sobre as relações?
5. Além da escuta, quais ações, na sua unidade ou na equipe, são realizadas quando você identifica situações de insegurança de convívio das famílias em situações envolvendo a convivência com crianças/adolescentes ou situações sofridas pelos adultos da família?
6. Com a situação de pandemia causada pela COVID-19, como as ações voltadas para a convivência foram afetadas na sua Unidade? Como vocês atuavam em termos de prevenção a violências e promoção da segurança de convívio antes dessa situação? Como isso ocorre agora?

Sobre o trabalho coletivo/com grupos (baseada no modelo RE-AIM.)

1. Conte um pouco se na sua Unidade vocês trabalham com grupo, como pensam sobre esse trabalho coletivo.
2. Se fossem fazer um grupo com foco na convivência, quais famílias poderiam ser convidadas para participar de uma intervenção voltada para crianças, adolescentes e famílias com esse foco na prevenção de situações que geram fragilidade na convivência (conflitos, violência)? Como poderíamos identificar essas famílias e convidá-las?
3. Quais os aspectos que levariam essas famílias a participar de um trabalho coletivo/em grupos?
4. Quais aspectos dificultam essas famílias de participar de um grupo? E quais são as dificuldades da sua Unidade ou equipe em fazer um trabalho coletivo e manter esse trabalho?
5. O que teria de haver em um trabalho coletivo/grupo para que fosse interessante/importante para que as famílias participem?
6. Quais resultados ou benefícios seriam esperados em um grupo com foco na convivência?
7. Quais recursos poderiam ser utilizados para a permanência das famílias e para que a equipe desenvolvesse um trabalho com grupos?
8. Após a intervenção, o que seria interessante para mantermos a segurança de convívio com as famílias e nos territórios?

Apêndice B

Roteiro de Entrevista Famílias (Mães/Pais/responsáveis)

Roteiro 1 – Dados das/os participantes

1. Idade: _____ anos Ocupação: _____
2. Grau de Escolaridade: () Não alfabetizado; () Ensino Fundamental incompleto; () Ensino Fundamental completo; () Ensino Médio incompleto; () Ensino Médio completo; () Ensino Superior incompleto; () Ensino Superior completo
3. Cor declarada: _____
4. Renda familiar: R\$ _____ Quantidade de pessoas na família: _____
5. Inscrita(o) no Cadastro Único? _____ Recebe Bolsa Família? _____
6. A família é referenciada pelo: () CRAS () CREAS
7. Participa de atividades na comunidade? _____
8. Tipo de habitação: _____
9. Número de filhos e idades _____
10. Todas as crianças/adolescentes estudam? _____ Há crianças em creche? _____
11. Há crianças que precisam de creche? _____ Filhos no Serviço de Convivência? _____

Roteiro 2 – Questões voltadas para a rotina e convivência (perguntas que podem nortear o diálogo)

1. Quem participa dos cuidados com as crianças/adolescentes?
2. Como é a convivência na sua casa, sua rotina?
3. Quais atividades de convívio e lazer vocês fazem em família?
4. Como é a comunicação entre você e seus filhos ou crianças/ adolescentes que estão sob sua responsabilidade?
5. O que deixa você mais cansada/sobrecarregada no papel de cuidar? E de forma geral?
6. Quando está em momentos de cansaço, como fica sua relação com os filhos? Quais situações e fatores (familiares, sociais) dificultam sua relação com as crianças? O que você faz para ter um autocuidado?
7. Com quem sua família pode contar (rede de apoio)? Como são as relações?
8. Há alguma situação que afete os cuidados com os filhos ou relações familiares (falta de renda, falta de serviço, saúde, entre outros)
9. Suas crianças/adolescentes têm amigos e/ou boas relações na escola, nos lugares que frequenta?
10. Em razão da pandemia pela COVID-19, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas por você e sua família nesse período?
11. Nesse período, a convivência/a relação entre as pessoas em casa mudou? Conte um pouco como foi sua vida este período?
12. Você teria interesse em participar de grupos que tenham foco na melhoria das relações e convívio familiar?

Apêndice C

Roteiro Entrevista Avaliação do grupo

1. Você poderia falar um pouco sobre como se sentiu ao participar do grupo?
2. Você acha que, após os encontros, algo mudou na convivência familiar ou nas suas relações, algo que discutimos fez diferença na sua rotina? Ajudou você de alguma forma?
3. Como você avalia o grupo (local dos encontros, lanche, temas, outros aspectos)
4. Quais pontos do grupo você mudaria se começássemos outro grupo?
5. Você acredita que esse grupo é útil para outras famílias, pais, mães? Gostaria de deixar alguma sugestão para os próximos?

Formulário de avaliação das sessões grupais (Diário de Campo)

Sessão	Ações/Atividades construídas pelo grupo	Envolvimento participação	Relatos significativos	Principais avaliações do encontro	Percepções/ Dificuldades
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

(Avaliação com os participantes feita em atividades com recursos diversas no fechamento, registro em diário de campo)

Apêndice D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Especialista do SUAS

Você está convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com foco em “grupos de convivência para crianças, pais e suas famílias”, sob a responsabilidade da pesquisadora Acileide Cristiane Fernandes Coelho – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma metodologia de intervenção psicossocial grupal para a prevenção de vulnerabilidades relacionais e promoção de convivências protetivas

Para tanto, como primeira etapa da pesquisa, pretende-se identificar indicadores de vulnerabilidades afetivo-relacionais de famílias atendidas no SUAS e aspectos relevantes para a prevenção dessa vulnerabilidade na dinâmica relacional cuidador-criança. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, bem como arquivos em áudio ou vídeo, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa em arquivo digital, com acesso restrito por senha, por prazo mínimo de cinco anos.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista individual que poderá ser realizada de forma presencial ou remota, mediante software para chamada ou videoconferência. Ao longo de sua participação, os temas abordados podem ser mobilizadores gerando algum desconforto, riscos emocionais ou psicológicos. Assim, caso estes riscos e desconfortos sejam observados ou relatados, será oferecido suporte emocional por meio de encaminhamento para atendimento individualizado.

Espera-se com esta pesquisa: a construção de ferramentas para a identificação de vulnerabilidades afetivo-relacionais; o desenvolvimento de método para o trabalho social com famílias para prevenção desse tipo de vulnerabilidade; a colaboração na construção de conhecimento científico sobre o tema pesquisado neste projeto.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer prejuízo ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (61) 992497316 em horário comercial ou pelo e-mail mestradoleide@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontro grupal, de forma presencial ou remota (por software para videoconferência), podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Caso concorde em participar, assine abaixo. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Grupo online

Você está convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com foco em grupos de convivência para crianças, pais e suas famílias, sob a responsabilidade da pesquisadora Acileide Cristiane Fernandes Coelho – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo geral desta pesquisa é identificar indicadores de vulnerabilidade afetivo-relacional com base nos quais será desenvolvida uma metodologia de intervenção psicossocial grupal com foco parental para a prevenção de vulnerabilidades afetivo-relacionais e violência intrafamiliar.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, arquivos em áudio ou vídeo, bem como filmagens, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa em arquivo digital, com acesso restrito por senha, por prazo mínimo de cinco anos.

A coleta de dados será realizada por meio de participação de sete a dez encontros em grupo que poderão acontecer de forma presencial ou remota (por meio de software para videoconferência). É para esta etapa que você está sendo convidado(a) a participar. Ao longo de sua participação, os temas abordados, nos encontros grupais, podem ser mobilizadores gerando algum desconforto ou riscos emocionais e psicológicos. Assim, caso estes riscos ou desconfortos sejam observados ou relatados, será oferecido suporte emocional por meio de encaminhamento para atendimento individualizado.

Espera-se como benefícios desta pesquisa: um espaço de escuta e reflexões que contribua para o bem-estar de cada participante em seu papel parental; a ampliação do conhecimento da rede social e de serviços pelos participantes; o compartilhamento de situações cotidianas comuns visando estratégias sobre o fortalecimento de vínculos e a redução de conflitos familiares; a colaboração na construção de conhecimento científico sobre o tema pesquisado neste projeto.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer prejuízo ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (61) 992497316 em horário comercial ou pelo e-mail mestradoleide@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontro grupal, de forma presencial ou remota (por software para videoconferência), podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Caso concorde em participar, assine abaixo. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____.

Apêndice F

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Grupo multifamiliar presencial

Prezada/o mãe, pai ou responsável,

Você e as crianças/adolescentes sob sua responsabilidade estão convidadas/os a participar do projeto de pesquisa com foco em grupos de convivência para crianças, pais e suas famílias, sob a responsabilidade da pesquisadora Acileide Cristiane Fernandes Coelho – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo desta pesquisa é desenvolver uma metodologia de intervenção grupal com foco na prevenção de vulnerabilidades relacionais e promoção de convivências protetivas.

Essa etapa da pesquisa será realizada por meio de sua participação junto com sua família, especialmente crianças/adolescentes, em até cinco encontros em grupo que acontecerão de forma presencial em uma Unidade do Sistema Único de Assistência Social (CRAS/CREAS). Espera-se como benefícios desta pesquisa: a criação conjunta de um espaço que gere convivências protetivas entre pais/cuidadores e suas crianças/adolescentes; o fortalecimento de vínculos e a redução de conflitos familiares; a colaboração na construção de conhecimento científico sobre o tema pesquisado neste projeto.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que a identificação das/os participantes não será divulgada, sendo mantido o sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la(o). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa em arquivo digital, com acesso restrito por senha, por prazo mínimo de cinco anos. Sua participação e de suas crianças/adolescentes é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer prejuízo ou perda de benefícios. Ao longo de sua participação, caso algum tema abordado, nos encontros grupais, gerem algum desconforto, a equipe que estará conduzindo o processo oferecerá suporte emocional podendo lhe encaminhar para atendimento individualizado.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (61) 992497316 em horário comercial ou pelo e-mail mestradoleide@gmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontro grupal, de forma presencial ou remota (por software para videoconferência), podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Caso concorde em participar, assine abaixo. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice G

Relato de Reflexividade no processo de pesquisa

Para este processo de reflexividade trago, uma estrutura sugerida por Olmos-Vega et al. (2023), os quais destacam essa prática como um passo importante da pesquisa qualitativa cuidadosa e crítica ao trazer a subjetividade e a postura paradigmática do pesquisador e suas interferências nas análises dos dados e no processo de pesquisa. Nesse sentido, este apêndice pode contribuir para clarear como vivi a pesquisa e as escolhas teóricas, metodológicas e de análise que me guiaram. Seguirei a estrutura sugerida por esses autores para este breve exercício de reflexividade: 1) reflexividade pessoal e interpessoal; 2) reflexividade metodológica; 3) reflexividade contextual.

Sobre aspectos da trajetória pessoal e interpessoal que direcionam meu olhar, contei um pouco sobre mim no início desta tese, na apresentação. Então, trago apenas alguns aspectos complementares que me guiaram. Desenvolver esta pesquisa com foco na construção de grupos e convivência nos contextos familiares e comunitários é um resultado dos últimos dezesseis anos atuando em comunidades e na Política de Assistência Social. Como cresci em uma comunidade vulnerada pela pobreza, aprendi desde cedo a importância das redes e dos vínculos interpessoais. Ao trabalhar em unidades do CRAS e do CREAS, busquei trabalhos conjuntos, acreditando em alguns momentos no funcionamento da referência e da contrarreferência que avalei tão difíceis nos meus anos de atuação. Os grupos planejados e vividos conjuntamente foram parte das minhas experiências que possibilitaram o trabalho entre CRAS e CREAS. Percebi que, ao realizar grupos e convivência entre equipamentos das diferentes proteções, fortalecíamos vínculos entre as equipes e algumas demandas eram acolhidas entre os equipamentos de uma forma mais orgânica. Não que isso seja o ideal, mas, para quem está na atividade fim, é importante tentar estratégias possíveis. Ainda nas relações interpessoais, enfrentei desafios diante das enormes demandas e filas para o atendimento por onde atuei. Então, ir à comunidade e fazer grupos era algo que mantinha minha saúde mental e também abriu portas para a aproximação entre usuários e serviços.

Sobre os aspectos teórico-metodológicos, para além da atuação na assistência, os grupos fizeram parte da minha atuação no campo socioeducacional e clínico psicodramático e na docência, os quais contribuíram para a minha formação teórica e metodológica. Minhas escolhas perfazem convergências no campo relacional, mas trazem também a busca por diálogos entre a pesquisa qualitativa crítica e as literaturas da ciência da prevenção que, por vezes, trouxeram pensamentos paradoxais em razão de certa rigidez metodológica em

detrimento da espontaneidade, da criatividade na ação e da leitura social crítica. Então, nos últimos anos, venho buscando construir grupos com uma perspectiva de sistematização, mas mantendo minhas raízes sociodramáticas com foco no desenvolvimento dos encontros pelo grupo ainda que traga estruturas sistemáticas que impulsionem a criatividade. Nesse sentido, em termos metodológicos, a teoria da complexidade tem me acompanhado com uma pluralidade de saberes convergentes cujo olhar crítico tem fundamento na participação social. Para a análise dos dados, a análise temática reflexiva oportunizou olhar as narrativas em sua totalidade e em partes convergentes e divergentes, valorizando a própria fala das/os participantes, o que me levou também a fazer construções coletivas.

Sobre o contexto, a pesquisa foi atravessada pela pandemia da Covid-19 em todas as suas fases. Nelas, construímos pesquisas paralelas a esta tese, as quais buscavam identificar questões sobre a convivência familiar no Brasil e em outros países nesse momento de distanciamento social. Nesse contexto, enfrentamos muitos obstáculos no desenvolvimento da pesquisa, com mudanças inevitáveis já que meu projeto tinha uma base comunitária, com encontros presenciais, permanecendo paralisado por um período, quando passei a estudar sobre in/exclusão sociodigital. Essa situação instigou-me a perseverar, pois eu sabia da existência de outros tantos pesquisadores em situação idêntica à minha. Sob a perspectiva sistêmica, as leituras do contexto social situam esta tese e a análise dos dados da pesquisa em um momento de inúmeros desafios entre pandemia, pobreza, guerras, crises climáticas, tensionamentos sociais e políticos, uma era de *fake news*, polarizações e conflitos que subjetivam as relações, ampliação de problemas de saúde mental, precarização do mercado de trabalho, ampliação de intolerâncias e violências. Mas, para além da vida profissional e de pesquisa, vivi a convivência intensa intrafamiliar na pandemia, fui “mãe-professora” e comecei a desenvolver esta tese no início da alfabetização do meu filho. Foram muitos desafios! Vivi lutos ao longo da pandemia, sofri, sofremos pelas perdas. Nesse período, ajudei no desenvolvimento de grupos voltados para pessoas enlutadas. Isso me amadureceu, pois me incentivou também a acreditar na potência dos encontros e acolhidas, ainda que virtuais.

Apêndice H

Convite para os grupos



Grupo online



Grupo Presencial



Uma pesquisa-intervenção pela Universidade de Brasília

Grupo de convivências protetivas

CRAS e CREAS

O que é o grupo?

Um espaço de convivência com foco na melhoria das relações familiares e comunitários

O que o grupo pode promover?

- Convivências e proteção;
- Ampliar a qualidade das relações das mães/pais/cuidadores com suas crianças/adolescentes;
- Acesso aos serviços do CRAS e do CREAS;
- Ampliar vínculos familiares e comunitários;
- Mapear e Ampliar as redes de apoio das participantes;
- Reflexões sobre história de vida e projetos de futuro.

Quem pode participar?

Famílias que tenham crianças e/ou adolescentes

Como será o grupo?

O grupo acontecerá nas terças-feiras 9h - com 7 encontros com mães/pais/pessoa que cuida e depois 5 encontros com as crianças/adolescentes junto com seus responsáveis.

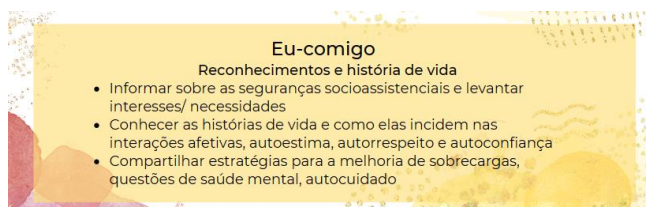
Local: CRAS XX

Apêndice I

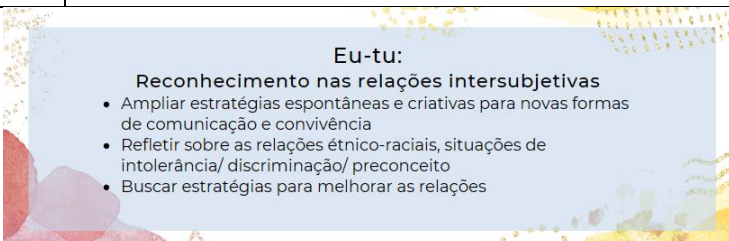
Planejamento dos encontros

Exemplos das etapas e atividades disparadoras para os diálogos e reflexões nos encontros.

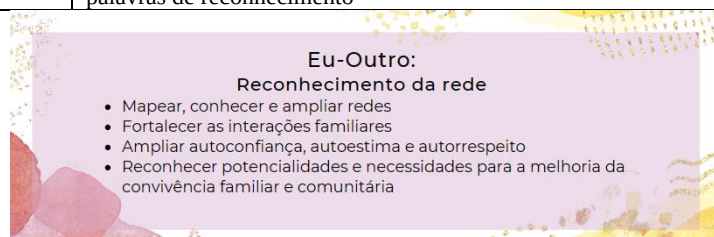
Etapas



Etapas	
Encontro 1	Aquecimento inespecífico: Recepção das/os participantes confecção de crachás (grupo presencial) / para o grupo online pensar no nome, como sou conhecida/o ou como gosto de ser chamada/o. Aquecimento específico: História do nome – conte a história do seu nome. Ação: Como eu chego neste grupo? quem sou eu neste grupo? – cada participante se apresenta com a escolha de um objeto que tenha em casa (online). No grupo presencial as/os participantes escolhem objetos ou imagens levadas pela equipe e em dupla contam algo de si sobre a escolha do objeto, depois se somam em um trio e contam algo diferente, se reúnem em pequenos grupos até chegarmos à soma de todos e realizarmos uma apresentação geral. Na ação realizaremos uma atividade sobre os serviços do CRAS e CREAS e apresentaremos brevemente os serviços e o grupo. Compartilhamento: Compartilhar dúvidas, sentimentos e percepções Fechamento: Construção de acordos de convivência. O que eu quero levar deste grupo?
Encontro 2	Aquecimento inespecífico: Música Dona Cila (Maria Gadu) Aquecimento específico: Lembranças de brincadeiras e músicas da infância. Ação: Confeção de uma linha da vida - ambiente virtual em uma folha de papel e no grupo presencial (folha de papel, colagem, desenho). A linha pode ser feita de forma guiada ou livremente. Exemplo de forma guiada: 1- Eu criança (uma brincadeira, um desenho ou um brinquedo) 2-Eu adolescente (uma música, filme ou um local) 3-Eu quando virei mãe (escolha algo que te lembre desse papel de mãe) 4-Eu agora (pegar algo em casa que represente você hoje – grupo online, pensar em um momento) 5- Eu futuro (o que gostaria de escolher agora para representar seu futuro) Caminho 1- A partir da ação disparadora trabalhar repercussões no coletivo – Fazer um mapa da infância com pontos que convergem e/ou divergem. (Grupo online para construção coletiva usar o Miro ou o Padlet, no grupo presencial trabalhar com subgrupos). Caminho 2- Trabalhar com temas protagônicos que surgirem na ação (dramatização). Compartilhamento – Compartilhar sentimentos Fechamento: Memórias e valores que quero levar comigo para o futuro e as que quero deixar só no passado
Encontro 3	Aquecimento inespecífico: Aquecimento corporal – música oração do tempo Aquecimento específico: reflexões vídeo “o sonho impossível” (https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM) Ação: Construção de um relógio da rotina – a partir da reflexão do vídeo cada participante constrói um relógio com pontos da sua rotina diária. Em subgrupos, compartilhar a construção pensar em alguns pontos: O que está faltando nesse relógio de tempo? O que poderiam fazer para cuidar mais de si? A partir da construção desenvolver o tema mais recorrente ou protagônico com o grupo grande construindo uma cena dramática para pensarmos nas questões coletivas do tempo e da rotina diária. Compartilhamento: Compartilhar sentimentos e percepções Fechamento: Escolha algo para acrescentar na sua rotina para um autocuidado



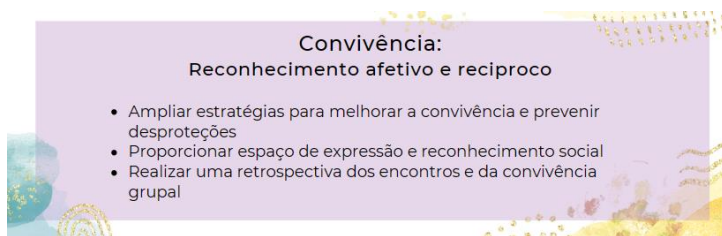
Etapas	
Encontro 4	Aquecimento inespecífico: Escolha de sentimentos – cartas com sentimentos escritos e imagens de sentimentos Aquecimento específico: Vídeos desafios do cuidar - https://www.youtube.com/watch?v=n8MD94uTC1g; CalArts Film - To Mom - https://www.youtube.com/watch?v=SmUYlcBlgEI Ação: A partir das reflexões dos vídeos levantar em subgrupos ou no grupo maior situações desafiadoras nas relações cotidianas de cuidado. Após um diálogo sobre as cenas, convidar cada subgrupo para dramatização das cenas com a possibilidade de criar novos desfechos para as situações (a equipe de facilitadoras pode dramatizar e o grupo pode sugerir mudanças nas cenas também). Ao final o grupo pode criar um painel com pontos mais importantes para ampliar a qualidade das relações com as crianças/adolescentes. Compartilhamento: Compartilhar sentimentos e percepções Fechamento: Algo que te fez repensar nos cuidados e desafios com as crianças/adolescentes
Encontro 5	Aquecimento inespecífico: Meditação guiada Aquecimento específico: Recorte ou trailer do Vídeo – Estrelas Além do tempo - https://www.youtube.com/watch?v=2CIqexd838s. ou do filme “Do meu lado” https://www.youtube.com/watch?v=ge8wg2xn2aw Ação: A partir da reflexão do vídeo o grupo/subgrupo buscará situações que tragam cenas de preconceito/discriminação. O grupo vai pensar e compartilhar sentimentos a partir das cenas. Construir um painel com estratégias para enfrentamento destas situações. Após o painel feito o grupo todo pode acrescentar estratégias para trabalhar prevenção de discriminação e preconceitos com as crianças/adolescentes e para lidar com situações sofridas e com ações que são potência no cotidiano de cada participante Compartilhamento - Compartilhar sentimentos e percepções Fechamento: Palavras de reconhecimento e afeto - cada participante pode presentear uma pessoa do grupo com palavras de reconhecimento



Etapas	
Encontro 6	Aquecimento inespecífico: Aquecimento corporal Aquecimento específico: Jogo do barbante – Cada participante fala uma palavra sobre a importância de ter “com quem contar” e passa o barbante para outra pessoa do grupo. Ao final o grupo formará uma teia (uma rede). A equipe de facilitadores coloca dois balões a serem sustentados pela rede o grupo fará movimentos tentando sustentar o balão na rede. Ação: Cada participante fará seu mapa individual de rede. Após partilhas realizaremos em subgrupos sobre a função e estrutura das redes (tamanho, características, funções). Após as reflexões, cada subgrupo levantará redes do território e construiremos no grupo grande um mapa de rede coletivo da comunidade (no grupo online o mapa coletivo será construído no aplicativo. No grupo presencial construiremos o mapa em papel pardo incluindo figuras ou desenhos). Compartilhamento - Compartilhar sentimentos e percepções Fechamento: Uma palavra que complete a frase “A rede é...”
Encontro 7	Aquecimento inespecífico: Exercício de respiração e relaxamento Aquecimento específico: Escolha de sentimentos Ação: Grupo online - mandala dos sonhos (dividida em 3 partes – Sonhos para mim, sonhos para meus filhos/netos, sonhos para toda família). A última parte será construída coletivamente – “que sonhos podemos construir juntas/os em comunidade?” Grupo presencial Árvore da vida - As raízes e as flores são as heranças, valores e histórias de vida, o tronco são as capacidades e as habilidades, os galhos/copa são as expectativas e sonhos, os frutos são as estratégias e recursos pensados coletivamente. Para realização da atividade cada subgrupo passará por todas as partes da árvore pensando em frases e palavras que queiram deixar, em cada parte o subgrupo pode identificar pontos similares e divergentes. Após a soma dos grupos compartilhamos os pontos da árvore total. (Recursos – organizar as partes da árvore antes do grupo) Compartilhamento- Compartilhar sentimentos e percepções Fechamento: Fale sobre um sonho dos seus filhos/filhas/netos e uma habilidade/qualidade
Encontro 8 Grupo	Aquecimento inespecífico: Dança circular Aquecimento específico: Jogo sociométrico – divisões em pequenos grupos a partir de características (gostos, escolhas). Ação: Varal das Retrospectiva das vivências da família. Cada grupo familiar vai montar a partir de imagens de revista um retrato que represente as principais vivências da família (o que gostam de fazer, como é a convivência). O grupo todo construirá um grande varal da convivência. Compartilhamento – sentimentos e percepções Fechamento: Avaliação do grupo e momento de confraternização final como músicas, danças e brincadeiras e avaliação do grupo

Etapa 2

Convivência: Eu e minha família • Promover a convivência familiar e comunitária • Compartilhar estratégias para melhorar a qualidade das relações • Fortalecer vínculos familiares e comunitários • Oferecer espaço de escuta e expressão de sentimentos	
Etapas	
Encontro 1	Aquecimento inespecífico: Aquecimento corporal. Aquecimento específico: jogo sociométrico da convivência crianças, adolescentes e responsáveis (Lugares, comidas, tipos de música entre outras escolhas – gosto/não gosto/tenho dúvidas). Ação: Fotoconvivência – histórias da família contadas por meio de fotos reveladas. Cada família vai construir uma história em uma folha de papel colorido podendo utilizar figuras, colagens e a foto da família. Cada história será contada como o grupo familiar desejar (narração, dramatização, gestos, escultura). A partir das narrativas o grupo poderá criar uma história única com personagens e lugares trazidos e com pontos da convivência com desafios e potencialidades do conviver. (solicitar fotos e revelar antes do grupo). Após as apresentações faremos um varal de histórias de fotoconvivências e uma visita guiada pelas histórias. Compartilhamento – Sentimentos e percepções Fechamento: O que eu desejo para esse grupo? – palavras ou frases.
Encontro 2	Aquecimento inespecífico: Contem algo que aconteceu na semana. Aquecimento específico: Cada família vai listar jogos e atividades preferidas de lazer. Ao compartilharem os facilitadores vão registrando e formando um grande mural de atividades de lazer. Ação: Jogo da convivência – jogo de tabuleiro no chão com um dado gigante. Cada equipe precisa acertar as perguntas e atividades do jogo. Ganha a equipe que acertar mais perguntas e atividades. Todos da equipe respondem as perguntas. (Jogo confeccionado em quadrados para colocar no chão e um dado grande). Compartilhamento – Sentimentos e percepções. Fechamento: Recadinhos de desejo (Cada participante pode deixar em uma caixa um desejo anônimo e ao final vamos ler os desejos secretos).
Convivência: Eu e minha rede • Mapear, conhecer e ampliar redes • Proporcionar espaço de escuta e de reconhecimento • Reconhecer potencialidades • Aumentar autoconfiança e autoestima	
Etapas	
Encontro 3	Aquecimento inespecífico: Ao som de uma música todas/os participantes caminham na sala e quando a música parar contam uma habilidade ou um desejo de aprender algo para quem estiver mais perto. Aquecimento específico: Escolha de sentimentos – cada participante escolhe um sentimento pelo qual se identifica no momento (sentimentos escritos e em desenhos distribuídos em uma mesa), ainda ao som da música vamos caminhar e pensar nos sentimentos se quiser pode mostrar para os demais ou guardar apenas para reflexão. Ação: Confeção de máscaras. O grupo será dividido em subgrupos (adolescentes, crianças, crianças pequenas com as mães, apenas mães/avós). No grupo dos adolescentes serão realizadas a confecção de máscaras pensando na identidade de cada um (“o que me representa”). No grupo de crianças e mães com crianças pequenas trabalharemos máscaras pensando em “superpoderes para ser feliz”. No grupo de mães/avós confeccionaremos máscaras com o “superpoder para melhorar a qualidade das relações com os filhos/netos”. Após a construção e trocas nos subgrupos faremos um desfile de máscaras cada subgrupo apresentará de forma criativa como desejar. Compartilhamento: Sentimentos e percepções Fechamento: Quais máscaras usamos todos os dias? O sentimento do início permanece ou mudou?



Etapas	
Encontro 4	Aquecimento inespecífico: Jogo dos balões – em dupla, depois trio, depois pequenos grupos temos a missão de não deixar os balões caírem ao jogá-los para os colegas da equipe. Ganha a equipe que permanecer com a maior quantidade de balões sem cair no chão. Uma breve reflexão sobre a importância de poder contar com alguém que nos apoie. Aquecimento específico: Imaginação guiada – retrospectiva do grupo Ação: Desenhos e cartas. Em subgrupos (adolescentes, crianças, mães/avós) cada participante fará uma carta sobre seus sonhos (escrita ou em desenho). As facilitadoras se dividiram em subgrupos para pequenas partilhas e construções coletivas com um quadro de sonhos e como o grupo acredita que pode alcançar esses sonhos. No grupo grande, os subgrupos podem compartilhar de forma criativa (narrando, trazendo cenas, por gestos). Compartilhamento – sentimentos e percepções. Fechamento: Cada participante pode escolher um objeto/ uma cena/ uma figura que represente sua trajetória no grupo e compartilhar sobre sua escolha fazendo uma avaliação.
E 5	Realização de um passeio com o grupo.

Jogo da Convivência

Exemplos de perguntas e atividades:

1. Qual a origem do seu nome?
2. Ganhou um brinde e pule uma casa;
3. Atividade surpresa: Jogo do Balão na cesta
4. Qual nome do melhor amigo do seu filho?
5. Pule uma casa
6. Qual a matéria seu filho mais gosta?
7. Qual o nome de algum professor do seu filho?
8. Faça uma pergunta para alguma família.
9. Você sabe em qual cidade sua/mãe seu/pai nasceu?
10. Quem é a pessoa mais velha da sua família?
11. Quais tarefas você faz para ajudar sua mãe?
12. Pule uma casa;
13. Atividade surpresa: Quem consegue colocar mais bandeirinhas na corda.
14. Fale uma receita da família
15. Qual o sonho do seu filho/filha?
16. Qual carinho sua mãe faz que você gosta? Ou o que sua mãe faz que você gosta?
17. Procure um vídeo da música que seu filho mais gosta.
18. Atividade surpresa: Bola na cesta
19. Qual maior sonho da sua mãe/avó?
20. Atividade surpresa: Bola na caixa de ovo
21. Ganhe um brinde e pule uma casa
22. Trava língua
23. Qual momento da semana ou dia a família mais se reúne?
24. O que você faz quando sua mãe está triste?
25. Qual a cor preferida do seu filho? Da sua mãe?
26. Qual tempo de tela as pessoas da casa ficam?
27. O que sua mãe/avó faz quando você (criança/adolescente) está triste?
28. Caça ao tesouro



*Criado pela equipe do CREAS