



Universidades Lusíada

Coelho, Cristina Maria Ramos, 1963-

Trajetórias de maus-tratos a crianças e jovens e a construção da decisão no trabalho quotidiano dos assistentes sociais : estudo de caso micro etnográfico de um Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental (CAFAP)

<http://hdl.handle.net/11067/7564>

Metadados

Data de Publicação

2024-07-05

Resumo

O estudo que se apresenta é o resultado de uma investigação prática em Serviço Social, desenvolvida em conjunto com assistentes sociais da prática direta de um Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental – CAFAP. A colaboração entre a investigadora e as assistentes sociais encontra-se no cerne do processo investigativo. Este estudo assume, no âmbito da epistemologia da prática advogada pela investigação prática em Serviço Social, um carácter qualitativo e ideográfico, sendo, especificamen...

The study presented here is the result of a practice research in Social Work, collaboratively developed with social work practitioners of a Family Support and Parental Counselling Centre (Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental – CAFAP). The collaboration between the researcher and the social workers is at the heart of the research process. Within the scope of an epistemology of practice, advocated by Social Work practice research, this study assumes a qualitative and ideographic nat...

Palavras Chave

Assistentes Sociais - Prática Profissional, Tomada de decisão, Abuso de crianças, Serviço social com a família, Serviço Social - Investigação

Tipo

doctoralThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULL-ISSSL] Teses

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-07-18T10:19:26Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA
INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LISBOA
Doutoramento em Serviço Social

Trajetórias de maus-tratos a crianças e jovens e a construção da decisão no trabalho quotidiano dos assistentes sociais. Estudo de caso micro etnográfico de um Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental (CAFAP)

Realizado por:
Mestre Cristina Maria Ramos Coelho

Orientado por:
Prof.^a Doutora Maria Isabel de Jesus Sousa

Constituição do Júri:

Presidente:	Prof. Doutor Afonso Filipe Pereira d'Oliveira Martins
Orientadora:	Prof. ^a Doutora Maria Isabel de Jesus Sousa
Arguente:	Prof. ^a Doutora Berta Pereira Granja
Arguente:	Prof. ^a Doutora Maria Inês Martinho Antunes Amaro
Vogal:	Prof. ^a Doutora Teresa Paula Garcia Rodrigues da Silva
Vogal:	Prof. ^a Doutora Vanda Sofia Braz Ramalho

Tese aprovada em: 05 de julho de 2024

Lisboa

2023



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LISBOA

Doutoramento em Serviço Social

Trajetórias de maus-tratos a crianças e jovens e a construção da decisão no trabalho quotidiano dos assistentes sociais. Estudo de caso micro etnográfico de um Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental (CAFAP)

Cristina Maria Ramos Coelho

Lisboa

Julho 2023

Cristina Maria Ramos Coelho

Trajetórias de maus-tratos a crianças e jovens e a construção da decisão no trabalho quotidiano dos assistentes sociais. Estudo de caso micro etnográfico de um Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental (CAFAP)

Tese apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada para a obtenção do grau de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Isabel de Jesus Sousa

Lisboa

Julho 2023

FICHA TÉCNICA

Autora Cristina Maria Ramos Coelho
Orientadora Prof.^a Doutora Maria Isabel de Jesus Sousa
Título Trajetórias de maus-tratos a crianças e jovens e a construção da decisão no trabalho quotidiano dos assistentes sociais: estudo de caso micro etnográfico de um Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental (CAFAP)
Local Lisboa
Ano 2023

MEDIATECA DA UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

COELHO, Cristina Maria Ramos, 1963-

Trajetórias de maus-tratos a crianças e jovens e a construção da decisão no trabalho quotidiano dos assistentes sociais : estudo de caso micro etnográfico de um Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental (CAFAP) / Cristina Maria Ramos Coelho ; orientado por Maria Isabel de Jesus Sousa. - Lisboa : [s.n.], 2023. - Tese de Doutoramento em Serviço Social, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada.

I - SOUSA, Maria Isabel de Jesus 1956-

LCSH

1. Assistentes sociais - Prática profissional
2. Tomada de decisão
3. Abuso de crianças
4. Serviço social com a família
5. Serviço social - Investigação
6. Universidade Lusíada. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - Teses
7. Teses - Portugal - Lisboa

1. Social workers - Practice

2. Decision making

3. Child abuse

4. Family social work

5. Social service - Research

6. Universidade Lusíada. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - Dissertations

7. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. HV40.35.C64 2023

Ao meu pai e ao meu filho.

Agradecimentos

Um agradecimento especial às assistentes sociais e às famílias do CAFAP com quem este trabalho foi realizado e confiaram em mim para escrever este texto. Também especial é o meu agradecimento a todos os outros profissionais, à diretora técnica do CAFAP e ao presidente da direção da Associação nos anos de 2013 a 2015.

Isabel de Sousa, orientadora desta tese, companheira de viagens.

Michel Binet, que me apresentou a análise da conversação.

Teresa Beja e António Silva, companheiros de sempre.

Helena Garcez, amiga, colega e prima do coração.

Henrique Matos, poeta, há mais de 20 anos a trazer leveza à minha vida.

Maria de Deus Medeiros e Paulo Pelixo, amigos que saltaram do mundo do trabalho para a vida.

Naci Aguiar, pelas conversas ao telefone, partilhas e gargalhadas.

Jaques Delgado, que me ajuda a acreditar que sim.

Teresa Duarte, colega de licenciatura que ressurgiu na redação final desta tese para reavivar memórias de um tempo bom.

António Souza, que me inspira e emociona pelo seu discurso e prática de busca pela felicidade.

António dos Santos Coelho e Lucília Coelho, que me proporcionaram uma vida boa.

Apresentação

O estudo que se apresenta é o resultado de uma investigação prática em Serviço Social, desenvolvida em conjunto com assistentes sociais da prática direta de um Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental – CAFAP. A colaboração entre a investigadora e as assistentes sociais encontra-se no cerne do processo investigativo. Este estudo assume, no âmbito da epistemologia da prática advogada pela investigação prática em Serviço Social, um carácter qualitativo e ideográfico, sendo, especificamente, um estudo de caso micro etnográfico, com uma orientação naturalista, etnometodológica, interacional e construtivista. Partindo do debate sobre o conhecimento e a prática profissional dos assistentes sociais, debruçamo-nos sobre a forma como as decisões são tomadas no quotidiano do seu trabalho. Os estudos naturalistas da decisão, apresentam o entendimento de que as decisões não se constroem de forma isolada relativamente a outros processos, tais como resolução de problemas, planeamento, gestão da incerteza e desenvolvimento de saber especializado (Salas e Klein, 2009b; Klein, 1999). O estudo de trajetórias (Strauss et al., 1985) de maus-tratos a crianças e jovens, permitiu estabelecer a ecologia das práticas de trabalho coordenado no quadro organizacional, em que ocorrem os processos de tomada de decisão das assistentes sociais. Foi possível verificar, através do estudo longitudinal de casos, ao longo das atividades sequenciais do acompanhamento de famílias, que as decisões são construídas de forma interacional, incremental e alimentadas por múltiplas micro decisões processadas em ato. Por outro lado, elas realizam-se em estreita relação com atividades de produção de conhecimento situado que conduzem à formulação de teorias práticas – o diagnóstico. Esta investigação propicia a compreensão de que a prática profissional do assistente social, quando sujeita ao esforço de explicitação e análise, revela conhecimento e saberes, por vezes surpreendentes, porque não vistos. Aqui se situa um dos contributos desta tese, pois, a formalização do conhecimento e dos saberes tácitos dos assistentes sociais, garante a sua preservação e transmissão.

Palavras - chave: investigação prática, trajetórias dos maus-tratos a crianças e jovens, processos de tomada de decisão, conhecimento profissional, prática profissional.

Presentation

The study presented here is the result of a practice research in Social Work, collaboratively developed with social work practitioners of a Family Support and Parental Counselling Centre (Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental – CAFAP). The collaboration between the researcher and the social workers is at the heart of the research process. Within the scope of an epistemology of practice, advocated by Social Work practice research, this study assumes a qualitative and ideographic nature, specifically a micro ethnographic case study with a naturalistic, ethnomethodological, interactional, and constructivist orientation. Starting from the debate about Social Work knowledge and professional practice, we focus on how decisions are made in their daily work. Naturalistic studies of decision-making understand that decisions are not made in isolation from other processes, such as problem-solving, planning, uncertainty management, and the development of specialized knowledge (Salas and Klein, 2009b; Klein, 1999). The study of trajectories (Strauss et al., 1985) of child abuse allowed us to establish the ecology of coordinated work activities within the organizational framework, where social workers' decision-making processes occur. Through longitudinal case studies, capturing the sequential frames of activities of the work with families, it was possible to observe that decisions are constructed in an interactive, incremental manner, and influenced by multiple on the act micro decisions. On the other hand, these decisions are closely related to the production of situated knowledge, which leads to the formulation of practical theories. This investigation provides an understanding that social workers professional practice, when subjected to the effort of making it explicit and analysis, reveals knowledge and expertise that are sometimes surprising, because they are not seen. Here lies one of the contributions of this thesis, as the formalization of social workers' tacit knowledge and expertise ensures its preservation and transmission.

Keywords: practice research, trajectories of child abuse, decision-making processes, professional knowledge, professional practice.

Lista de siglas e acrónimos

CAFAP – Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental
CARM - *Conversation Analytic Role-play Method*
CLISSIS - Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social
CNPDPJCJ – Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DANASWAC (grupo) - *Discourse and Narrative Approaches to Social Work and Counselling*
DIAP – Departamento de Investigação e Ação Penal
ECMIJ - Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude
EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais
GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
ISS – Instituto de Segurança Social
LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
NACJR - Núcleo de Apoio a Crianças e Jovens em Risco
PJ – Polícia Judiciária
RRP – Regulação da Responsabilidade Parental
USF – Unidade de Saúde Familiar

Índice de imagens

Imagem 1: modelo de análise coconstruído e desenhado em reunião com assistentes sociais.	115
Imagem 2: quadros que decoram os espaços do CAFAP	135
Imagem 3: sala de atendimento 1 (sala dos adultos).	136
Imagem 4: sala de atendimento 2 (sala dos adolescentes).....	136
Imagem 5: sala de atendimento 3 (sala das crianças).	137
Imagem 6: centro documental e de formação.	138
Imagem 7: sala dos técnicos.....	139
Imagem 8: placard com informação na sala dos técnicos.	139
Imagem 9: excerto preenchido da “ficha de registo de visita domiciliária”.	149
Imagem 10: genograma da família Costa.	151
Imagem 11: visão parcial de chek-list da ficha de registo “Visita supervisionada”. ...	163
Imagem 12: visão parcial de ficha de visita domiciliária – caso da família Costa.	165

Índice de Figuras

Figura 1: pirâmide da subsidiariedade.	79
Figura 2: exemplo de um esquema organizativo de carreiras através de quadros institucionais.	111

Índice de quadros

Quadro 1: modelos de proteção da infância ou legalista e de bem-estar da criança ou focado na família.	72
Quadro 2: papéis e responsabilidades dos elementos da equipa de investigação prática.....	89
Quadro 3: profissionais do CAFAP, distribuição por equipas com afetação de tempo, exercício de outras funções, formação académica e anos de serviço.	124
Quadro 4: tipologia de serviços e trabalho distribuído nas equipas do CAFAP.	126
Quadro 5: síntese das características dos casos e desafios da gestão das trajetórias.	143

Índice de trechos

Trecho 1: um horizonte comum	128
Trecho 2: reconhecer e trabalhar com assuntos de outros	129
Trecho 3: é muito intrusivo.....	159
Trecho 4: muda tudo.....	161
Trecho 5: para ver a interação dele entre ele com as outras crianças	162
Trecho 6: °o que é que fica a fazer?°	166
Trecho 7: eu não devia ser assim mas sou	168
Trecho 8:: aquele da pedra	170
Trecho 9: ESTÁ A FUGIR à questão:	176
Trecho 10: sim sim está ótimo	178
Trecho 11: mas eu vou ter que lhe ligar	180
Trecho 12: °do quê?°	183
Trecho 13: boa boa boa.....	186
Trecho 14: tem as camas feitas que é uma coisa que eu não -tenho.....	187
Trecho 15: mãe põe lá o cão a trabalhar.....	188
Trecho 16: as assistentes sociais não pensaram nos direitos das crianças	191
Trecho 17: pera aí Inês a ver se ele se explica	196
Trecho 18: eu vou-te provocar	197
Trecho 19: a minha Luísa é muito branquinha	199
Trecho 20: não maus-tratos não	200
Trecho 21: eh: pá ↑eu:: (1.3) pronto eu estas fases deixam-me sempre::	207
Trecho 22: tenho medo de me esquecer de alguma linha.....	208
Trecho 23: da manhã?.....	213
Trecho 24: com o miúdo é (.) a promoção de competências pessoais (.) sociais ...	219
Trecho 25: eu joguei o barro à parede	221
Trecho 26: ele dorme consigo na mesma cama Margarida?.....	223
Trecho 27: demorado mas não tem necessariamente que ser: (.) que ser um problema	224
Trecho 28: então entretanto eu vou conversando com ele.....	225
Trecho 29: °eh eh um facto o miúdo tem uma cama (.) para que é que ele dorme com a mãe: ↓na cama°	226
Trecho 30: mas sim: está eh:: (.) de certeza muito:: muito ligado:: à mãe.....	227
Trecho 31: T Odo e qualquer >e isto é muito frequente neste tipo de realidade muito nestes casos todo e qualquer até por parte dos técnicos<.....	229
Trecho 32 mas porquê? estas camas (.) não estão bem?	231

Trecho 33 mas depois fecha-se diz ↑aquilo::	234
Trecho 34: estou a dizer isto por esses sinais de insegurança	235
Trecho 35: esse tipo de características pode tornar o Leonardo mais vulnerável	235
Trecho 36: tu disseste () que ele é um miúdo assim:: grandito para a idade?	237
Trecho 37: se ele é:: de facto um miúdo mais batido que os ↑outros quais é que são as vulnerabilidades dele ou ↑não	238
Trecho 38: sim (0.9) ele funciona um bocado às vezes quase o:: (0.7) como saco de: de pancada	239
Trecho 39: há ali algumas características nele que têm que ser:: (1) trabalhadas	241
Trecho 40 : é ISso:: que eu tento (0.3) en- ensinar ele de qualquer forma porque ele não sabe	241
Trecho 41 : simº então estamos todos: (0.9) de acordo	242
Trecho 42 : depois eu quero conversar com você para me ajudar a (.) a -lidar com isso está bem?	244
Trecho 43 : vá identificando estas coisas	245
Trecho 44 : eu posso ter ↑feito (.) eh:: mas::: nunca com intenção de fazer mal ao meu filho	248
Trecho 45 : é é bem mandado (0.4) eh::	251
Trecho 46 : mas espera lá	252
Trecho 47 : °não é (0.4) prontoº não é ele enquanto eh ↑agressor:: (0.3) mas muito o papel dele enquan↑to:: enquanto pai	253
Trecho 48 : mas o que é facto é que o Leonardo sentiu isto como (.) comportamentos intrusivos	254
Trecho 49 : pá eu tenho que lançar o barro °à paredeº	255
Trecho 50 : episódio interacional analisado no workshop.	261
Trecho 51: metodologia de covisão	264
Trecho 52: vontade de construir	264
Trecho 53: à vontade e conforto	265
Trecho 54: dinâmicas do grupo	265
Trecho 55: olhar para esta disfuncionalidade de um sistema profissional é-nos ↑difícil	266
Trecho 56: são saltos	266
Trecho 57: fazer olhar para outras perspetivas	267
Trecho 58: uma coisa é aquilo que os técnicos dizem que fazem	267
Trecho 59: não passa estrutura às famílias	267
Trecho 60: alinhamentos de estilos de intervenção	268
Trecho 61: o que é que vai de encontro àquilo que os técnicos dizem	269
Trecho 62: pode ser feito um trabalho sobre o trabalho	269

Índice

Introdução.....	19
1. A investigação prática em Serviço Social: argumentos teóricos.....	33
1.1. Profissionalidade e conhecimento profissional	35
1.2. O eterno debate entre a teoria e a prática em Serviço Social.....	39
1.3. Ação situada e epistemologia da prática	45
2. Os processos de tomada de decisão em Serviço Social.....	51
2.1. Abordagens prescritivas e a influência da <i>evidence-based-practice</i> em Serviço Social	52
2.2. Abordagens descritivas e a perspetiva naturalista da tomada de decisão	59
3. Os sistemas de proteção da infância e juventude: contextos para a construção das práticas dos profissionais.....	67
3.1. Visão geral dos sistemas de proteção da infância e juventude a nível internacional.....	67
3.2. O <i>continuum</i> entre o legalismo e o bem-estar.....	70
3.3. Portugal: a atualidade do percurso de um século de proteção da infância e juventude	74
3.3.1. Circuito interinstitucional do sistema de promoção e proteção da criança e jovens portugueses	79
4. Investigação prática: a busca coletiva e colaborativa por ferramentas teórico-metodológicas.....	83
4.1. Etapas de coconstrução	84
4.1.1. Abrir e ter acesso ao terreno da prática das assistentes sociais.....	84
4.1.2. Colaborar: mediação e zonas reflexivas	84
4.1.3. Co-situar – entrevistas exploratórias e reuniões	86
4.1.4. Relações de trabalho.....	90
4.1.5. Ética da investigação.....	92
4.2. Etnografia e o estudo de caso em Serviço Social	94
4.2.1. Da etnografia à microetnografia.....	99
4.2.2. Operacionalizar e concetualizar.....	105
5. Um mundo social: o CAFAP da Associação	118
5.1. A construção de um serviço especializado	119
5.1.1. As equipas e modelo(s) de funcionamento: a busca da especialização 123	
5.1.2. Utentes.....	130
5.1.3. O espaço físico.....	133
5.2. Trajetórias dos maus-tratos a crianças e jovens: a gestão do risco e da incerteza	142
5.2.1. Casos incorporados no caso: Leonardo e família Costa	144

5.3.	O trabalho das assistentes sociais do CAFAP	152
5.3.1.	Trabalhar avaliações: a produção de conhecimento situado e as espirais do projeto.....	153
5.3.2.	Trabalhar a articulação com vários profissionais e utentes	169
5.3.3.	Trabalhar com e na relação: <i>facework</i> e gestão de identidades.....	181
5.3.4.	Trabalhar a conciliação entre os direitos dos adultos e o superior interesse da criança.....	189
5.3.5.	Trabalhar com famílias que vivenciam a pobreza e múltiplos desafios.	201
5.3.6.	Trabalhar sobre si e a reflexividade profissional	205
5.3.7.	Trabalhar o registo escrito e a organização do processo	210
5.4.	Trabalhar a construção da decisão - histórias conversacionais	217
5.4.1.	História conversacional 1: a criança dorme na cama da mãe.	222
5.4.2.	História conversacional 2: a criança é o saco de pancada dos outros meninos.....	233
5.4.3.	História conversacional 3: se o pai ainda assim quiser	247
6.	Zona reflexiva: coanálises e validação do processo de investigação prática e resultados	259
6.1.	Organização do processo	259
6.2.	Coanálises.....	260
6.3.	Avaliação do workshop pelos participantes.....	263
1.	Espaço seguro de análise e reflexividade	264
2.	Espaço de desenvolvimento profissional	265
3.	Espaço propiciador de mudança de práticas individuais, da equipa e da organização	267
4.	Espaço de propostas de investigação.....	269
	Conclusões.....	273
	Bibliografia	283
	Anexos	307
	Anexo 1.....	309
	Apêndices.....	311
	Apêndice 1	313
	Apêndice 2	315
	Apêndice 3.....	316

Introdução

Whitmore (2001) diz que, como qualquer prática social, a investigação é impregnada pelos valores dos investigadores, das instituições, das políticas. Estes refletem-se, quer nas opções acerca dos processos que adotam, quer dos resultados. Por isso, também porque se trata de uma investigação prática qualitativa, farei, ao longo da exposição, o exercício reflexivo enquanto assistente social investigadora que permita, a mim e aos Outros, a explicitação dos meus valores, crenças e pertenças na sua relação com opções teóricas e metodológicas. Como Whitmore (2001) refere, há que localizar o *self* no processo de investigação, porquanto o/a investigador/a é um instrumento da pesquisa e de intervenção. É com esta intenção que escrevo a introdução na primeira pessoa do singular e, também a conclusão. No resto do texto utilizarei o “nós”, para firmar a dimensão coletiva desta investigação. Eu, Cristina Coelho, sistematizo e escrevo algo só possível de realizar por várias pessoas.

Há já vários anos, cheguei ao terreno da prática profissional direta do campo da proteção da infância (um CAFAP – Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental), após mais de uma década como professora de futuros assistentes sociais e levava a curiosidade de saber sobre as possíveis contradições entre o meu discurso e a minha prática, entre o que sei e quem sou na interação com Outros. Tinham sido muitos os anos em que selecionava o conhecimento a apresentar a outros em didáticas que procuravam dialogar com as competências do “pensar como” (Schön, 1992, p. 47) um assistente social. Iniciei esse novo percurso atenta e observadora de mim própria, e inseria-me no campo organizacional, também com o olhar sobre a forma como as colegas faziam. Ficou-me na memória este episódio: um dos meus primeiros utentes foi-me apresentado por uma colega que o recebeu numa primeira entrevista. Era um rapaz com mais ou menos 25 anos, com deficit cognitivo e cuja rede de suporte se resumia à CERCI local. Ali tinha conhecido uma mulher da sua idade e com problemas idênticos; namoraram e desta relação nasceu uma menina, na altura com 3 anos. A mãe e a menina viviam com a avó a quem, devido a conflitos entre os pais, o tribunal tinha atribuído a guarda da criança, assim como estipulado um regime de visitas supervisionadas do pai à criança, em contexto institucional. No entanto, a minha relação com o pai não se desenvolvia. Não era a mim que ele procurava, não “aderia”: ele não reclamava, mas perguntava sempre pela assistente social do primeiro encontro. Em reunião de equipa expus a situação e essa mesma profissional disse-me “não sei, às vezes são coisas simples, se calhar foi quando lhe fiz assim...” e colocou a mão no meu braço, fazendo uma ligeira pressão. Senti um toque com um sentido reconfortante e

acolhedor – era uma prática que encerrava em si, numa conjugação particular e concreta, uma multiplicidade de saberes postos em ação, mas indizíveis para a profissional detentora daquela competência operacionalizada. É que o toque, como Lindon e Webb (2016, p. 209) referem, é “parte de uma comunicação amigável e completa”. Dizem estas autoras que o toque que é aceito ou oferecido, é uma forma amigável de expressar acolhimento, conforto, reforço e vontade partilhada de desenvolver um projeto comum. Também O’Connor et al. (2006) referem esta dimensão comunicativa da interação com Outros.

A dimensão relacional parece situar-se no cerne das práticas do Serviço Social, enquanto meio através do qual se podem produzir mudanças nas circunstâncias de vida dos utentes (Trotter, 2006). No entanto, a forma como esta dimensão, e suas competências e saberes, é colocada em ação e na ação, permanece no âmbito do conhecimento tácito. Este é difícil de explicar e captar, porque invisibilizado pelas auto-evidências que os tornam, simultaneamente, óbvios e vagos (Polanyi, 1966). Na minha experiência, este processo não tem sido óbvio, mas sim complexo. O questionamento sobre esses saberes da prática estava instalado no quadro dos meus interesses de investigação, porque apareciam invisíveis, mas tão importantes no quadro do ser assistente social competente.

A experiência como assistente social da prática direta foi de crescimento profissional e pessoal, plena de confrontos e solidariedades. O trabalho era intenso, debatido e organizacionalmente escudado. Foi um tempo de muitas aprendizagens. Entretanto, comecei a escrever sobre a minha própria experiência como assistente social de terreno e esta escrita foi uma tomada de consciência sobre os métodos utilizados pelos assistentes sociais para gerar e (re)produzir o conhecimento do Serviço Social. Este exercício de memória e registo foi, assim, um alerta para o denso reportório de desempenhos interacionais, verbais, não-verbais e escritos, que caracterizam o fazer intervenção em Serviço Social. A vivência e a escrita (que me permitiu distanciamento), foi-me revelando um quotidiano repleto de encontros profissionais onde os desempenhos narrativos surgem como constitutivos do nosso trabalho: a narração dos processos de intervenção com uma família, o relato de uma interação em sessão ou de uma visita domiciliária, a defesa de argumentos, a concordância ou discordância com outras formas de concetualizar e intervir, a procura das palavras e imagens para descrever e caracterizar os sentimentos dos Outros (e os meus), e as preocupações e emoções. A criação de histórias e narrativas sobre os utentes e as suas circunstâncias de vida, sobre as relações institucionais, sobre o trabalho com outros profissionais, é uma ocorrência constante em instâncias diversas, sob múltiplas formas e a servir

funções diversas (Atkinson, 2005; Pithouse, 1998; White, 1997). Os utentes não são um mero pretexto para conversar – de facto, os casos e os percursos de intervenção são construídos através das múltiplas atividades discursivas, face-a-face ou não, verbais ou através dos vários registos escritos que vão compondo o processo do utente.

Estas eram questões que se colocavam antes de ir para o trabalho de campo, no âmbito desta investigação. São questões que envolvem o exame sobre como são produzidos os factos, as aproximações às “verdades” dos utentes e dos assistentes sociais, e para a qual confluem dimensões de construção de saber, saber-ser, saber-fazer, transformar-se, e, acrescentaria, saber fazer-o-saber. Parece confuso, mas o que quero dizer é que conhecer é já um fazer, é, por si, intervenção. Cristina de Robertis (2018) fala na “intervenção propriamente dita”, colocando o “propriamente dita” por razões didáticas. A intervenção começa antes da “propriamente dita”, começa com o primeiro olhar. Depois, os assistentes sociais não conhecem sozinhos. Construir para ou construir com, e ainda que os códigos profissionais formalizem a segunda como uma fórmula para o Serviço Social, é uma decisão para o conhecimento e intervenção que cada assistente social realiza em contexto. Como favoreço a apropriação dos saberes que cada um traz para a intervenção (utentes e profissionais) por cada um e por todos? *Expertise*, em que momentos e de quem? Participação do utente nas decisões que lhe dizem respeito...sim, mas como se consegue o equilíbrio na cena institucional?

A investigação em Serviço Social sempre acompanhou a evolução da profissão ainda que não tenha ganho suficiente visibilidade no quadro das Ciências Sociais (Mouro, 2004). Em Portugal, a investigação formal, realizada através de estudos pós-graduados, nomeadamente mestrados e doutoramentos, remonta aos anos 90 do século passado. Estes estudos impulsionaram preocupações com a génese, a natureza, a conceitualização do conhecimento em Serviço Social com a intencionalidade da sua aplicação à prática profissional. No entanto, este empreendimento não deixou, ainda, de ter um carácter residual junto dos profissionais da prática direta, permanecendo atual o discurso denunciador do fosso existente entre a teoria e a prática (Almeida, s/d: 1). Por outro lado, as transformações políticas, económicas e sociais na atualidade significam, para os assistentes sociais, uma atuação em contextos em acelerado processo de mudança, e com pessoas cujas vidas são afetadas de forma, igualmente, rápida. Tem-se assistido, igualmente, ao recuo do estado providência, dos direitos sociais e dos recursos para a intervenção. Entendo que os processos de mudança acelerados e contínuos por que estamos a passar, constituem, efetivamente, desafios para os assistentes sociais e para a própria profissão: são testes à nossa capacidade de participar desses processos e não apenas de os acompanhar, e ser por eles

acriticamente conduzidos. Neste sentido, penso que uma das mais relevantes competências do assistente social é a de mobilizar diferentes saberes para construir conhecimento acerca dos diferentes contextos da prática profissional. Esta competência traduz-se num saber usar e saber produzir conhecimento de forma contextualizada e sistémica, sobre a situação e seus contextos, sobre a ação dos intervenientes nela envolvidos, para desenvolver respostas adequadas às situações-problema. Isto significa uma “revalorização epistemológica da experiência” (Schön,1983; Epstein et al. 2015; Julkunen, 2016) enquanto “cenário de compreensão, construção de sentidos e meta-compreensão das práticas e trajetórias profissionais” (Hamido e Luís, 2010, p. 1). A capacidade de construir e usar conhecimento nos contextos particulares em que o assistente social se move, exige mecanismos de auto-regulação que permitam aos profissionais adequar-se e adequar a sua prática profissional aos acontecimentos do seu quotidiano profissional. Estes mecanismos “alimentam-se de uma dinâmica entre lógicas de ação e lógicas de reflexão, dinâmica geradora de saber que é mobilizado e (re)construído, e de conhecimento profissional” e são eles que permitem superar o “imobilismo e ineficácia inerentes a modos replicativos e acríticos de agir profissionalmente, sustentados numa racionalidade técnico-instrumental” (Hamido e Luís, 2010, p. 1).

Para estes questionamentos, o Serviço Social crítico ofereceu-me algumas linhas de reflexão, por ser portador de uma visão mais lata dos níveis e formas de dominação e poder (estrutural, interpessoal e pessoal) com correspondente atenção ao/s nível/eis da intervenção. Esta visão possibilita, de alguma forma, a reabilitação do *casework* (Fook,1993). Sobre isto quero dizer: por todo o mundo, a grande maioria dos assistentes sociais realiza trabalho de caso (com indivíduos) e, no entanto, este é o mais desacreditado através de uma visão que o reduz a prática “tradicional” e ineficaz face à mudança: estarão os assistentes sociais a desempoderar-se a si próprios? Como Fook (1993) aponta, os debates radicais dos anos 60 e 70 do século XX parecem não ter tido efeito na prática com indivíduos. Penso que esta é uma questão sobre a qual há necessidade de refletir. Se à capacidade transformadora das estruturas sociais, acrescentarmos a dos indivíduos (porque as pessoas têm capacidade para assumir controlo sobre as suas vidas e agir socialmente), percebemos que o problema não é o trabalho de caso. O problema passa por uma visão que encerra o caso no caso, por uma visão “uninível”, menos complexa, porque não-sistémica.

Healy (2000, p. 164), aliando a análise foucaultiana ao Serviço Social, coloca especial ênfase na questão do poder inerente ao saber técnico considerando que “na posição de perito, os assistentes sociais categorizam e objetivam os utentes dos serviços,

estendendo, assim, sobre eles, a disciplina e a vigilância”. Assumir a consciência deste processo, significa aderir a uma relação dialógica que constitua a base da relação com as pessoas, garantindo, através do esbatimento das diferenças de poder e da reflexividade com o Outro, a emergência do seu papel de sujeito. O objetivo orienta-se para a conscientização, através da ajuda para que as pessoas possam identificar os modos como a estrutura social configura as suas existências e questionem o mundo naturalizado e dado como evidente. Este marco teórico-analítico é, segundo Viscarret (2007, p. 209), o que imprime a orientação da prática crítica: não há receitas e há espaço para as técnicas “utilizadas tradicionalmente, mas é necessário que o trabalhador as utilize após uma análise prévia da sua relação com o Estado e que tenha desenvolvido um entendimento político sobre o papel que desempenha”. No entanto, o Serviço Social crítico tem sido apelidado como voluntarista (Fook, 2008), pois “encontra na ação social capacidades ilimitadas de transformação e emancipação” (Amaro, 2009, p. 72). Outra crítica é o seu inerente relativismo. Healy (2000) refere que o Serviço Social crítico constitui uma “verdade” entre outras possíveis, e aponta os riscos inerentes à crença de que, por si só, esta corrente de intervenção social produza resultados emancipatórios. No entanto, os riscos podem ser atentamente minimizados e a sua mitigação passa pelo exercício de uma reflexividade antidogmática e “integração de outras formas de conhecimento (com especial enfoque para as que provêm da análise discursiva) às quais atribui o mesmo valor heurístico” (Amaro, 2008, p. 73).

Neste contexto de questionamentos que emergiam da minha experiência da prática direta e em que me visualizava, também, como investigadora, o conhecimento que produzia era apenas formalmente investido nos relatórios que produzia para os tribunais. Sentia frustração e, ao mesmo tempo, uma grande motivação para oferecer estudos bem fundamentados para apoiar decisões judiciais que iam mudar a vida de pessoas, cuja maioria eram crianças. Devo referir que alguns dos meus relatórios continham referências bibliográficas em notas de rodapé. Mas a prática era demasiado absorvente e a visibilidade que esse tipo de formalização do conhecimento permite era impossível, porque haveria que a trabalhar para a dirigir a outros públicos. Na orientação crítica da investigação em Serviço Social, a contextualização é um princípio condutor do processo que pretende desaguar numa produção de conhecimento específico: o da realidade humana que subjaz a determinado campo de ação concreta. Efetivamente, os saberes locais não podem ser recusados sob pena de desarmar argumentativa e socialmente os sujeitos. A contribuição dos assistentes sociais, afinal todos eles investigadores, situa-se duplamente no plano cognitivo: recolhe dados e reflete em conjunto sobre eles, favorecendo o fortalecimento dos atores locais. É um tipo de ação

que não busca a legitimidade numa lógica de otimização dos resultados, mas sim, nos processos vivenciados pelos próprios sujeitos. Por isso, o papel do assistente social investigador passa pelo estabelecimento da comunicação, pela partilha de conhecimento, pela facilitação da aprendizagem de raciocínios que, em conjunto, permitam fazer análises e diagnósticos, e impulsionem a ação. Podemos, assim, falar de uma produção e aplicação do conhecimento presidida pelo *know-how* ético que cria as condições para um “saber prático esclarecido” (Santos, 1990, p. 184).

Introduz-se, assim, um outro público, que não a comunidade científica, face à apropriação e produção do saber. Toda a pertinência da teoria reside, então, na capacidade de ser concretizada em situações empíricas. Estas ideias dão-me algum sossego.

O que escrevi até agora são reflexões que conduziram a esta investigação de doutoramento e justificam opções que fiz. Em primeiro lugar, a partir do reconhecimento da centralidade da interação no quotidiano do trabalho dos assistentes sociais - fui conduzida a considerar que a realização da própria interação é um instrumento de trabalho: um instrumento de trabalho altamente complexo e específico que não pode ser manipulado senão coletivamente. Uma parte considerável das competências dos assistentes sociais reside, então, na capacidade de avaliação e gestão das interações. Podemos, então, falar de competência interacional. Este conceito é recente e surgiu no campo da linguística aplicada, com base, em particular, nos princípios da análise da conversação etnometodológica (Mondada, 2006b; Pekarek-Doehler et al. 2017). Fillietaz e Zogmal (2021, p. 520) citam Young e Miller (2004), para definir este conceito como o conjunto de conhecimentos e saberes que os participantes da interação mobilizam para configurar coletivamente recursos de envolvimento em práticas sociais. É um *know-how* que inclui a forma como os participantes organizam coletivamente as atividades, delimitam as etapas de seu desenvolvimento, gerem a organização da participação, direcionam a atenção, introduzem e encerram assuntos, constroem papéis e identidades, entre outros. Para abordar este tipo de atividade, e porque a natureza da relação entre as pessoas exige o recurso a disciplinas que se debruçam sobre os fenómenos da cooperação e da comunicação, são necessárias as áreas científicas que se interessam pelo uso da linguagem. Os estudos de abordagem discursiva em Serviço Social, ou sobre as práticas em Serviço Social, são frutíferos a nível internacional e, em Portugal, assinalamos os trabalhos de Sousa (2015), Binet (2012), Monteiro (2016) e Pinto (2020). Também Granja (2008) aborda a sua importância, ainda que não a adote de forma integral. Assim, após incursões pela análise discursiva e, especificamente pela análise da conversação etnometodológica, aderi a este olhar analítico que se debruça

sobre a interação tal como ela se passa nos seus contextos naturais, permite desvendar as práticas reais, e, assim, revelar os saberes e métodos dos assistentes sociais. Assim, da investigação etnográfica (ver Coelho, 2006) passei à micro etnográfica.

A investigação prática em Serviço Social foi a porta de entrada que me permitiu, através do envolvimento de um grupo de assistentes sociais no processo desta pesquisa, praticar algumas destas ideias. Por um lado, é um modo de fazer investigação que coloca como objetivo, revelar as formas de conhecimento que operam na prática e criar uma relação reflexiva entre esta e as concepções e teorias prevaletentes nas ciências sociais (Ruch e Julkunen, 2016, p. 39), por outro, é uma metodologia participativa.

Conhecia as assistentes sociais participantes nesta pesquisa, pois tinham frequentado uma escola onde eu tinha dado aulas, e considerávamo-nos integrantes de uma mesma comunidade de práticas, dada a experiência comum no campo da proteção da infância, especificamente, nos CAFAP. A sua adesão ao projeto foi imediata e entusiasta, assim como a da dos elementos da direção da organização. Este início foi importante, porque a investigação prática em Serviço Social, para além da sua assertividade em relação a dimensões epistemológicas, coloca a colaboração entre investigadores e assistentes sociais da prática direta, no cerne do seu desenvolvimento. No primeiro encontro de trabalho, em que já tínhamos consensualizado os saberes da prática enquanto tema, uma das participantes propôs o estudo dos processos de decisão, justificada através da sua estreita ligação aos saberes e à produção de conhecimento. Esta proposta foi aceite e encontrei, depois, apoio sobre a sua pertinência em O'Sullivan (2011) e Banks (1995). O primeiro autor, considera a decisão em Serviço Social como uma atividade quotidiana e central que participa das muitas outras e variadas atividades: da recolha de dados à concetualização diagnóstica, da planificação e sua implementação, da avaliação ao encerramento ou continuidade dos processos de acompanhamento. São uma presença constante nos processos de trabalho dos assistentes sociais. O'Sullivan (2011, p. 5) sinaliza um conjunto de papéis onde a decisão assume um papel central:

- Facilitação do processo de decisão do utente: porque, para há decisões cruciais para as suas vidas e podem ser muito difíceis; por outro lado, os assistentes sociais apoiam processos de decisão informada;
- Colaboração no processo com outros: muitas das decisões são construídas de forma colaborativa, quer com os utentes, quer com outros profissionais;
- Realização de avaliações profissionais: os diagnósticos ocorrem muitas vezes em situações rodeadas de incerteza e sobre as quais os graus de certeza epistémica são reduzidos;

- Realização de recomendações a outros (serviços, gestores, tribunais) sob a forma de relatórios escritos ou orais.

Sarah Banks (1995, p. 9) afirma que muito do que os assistentes sociais fazem diz respeito a decisões sobre cursos de ação futuros, o que coloca a tomada de decisão no coração do Serviço Social, enquanto atividade profissional principal. Por outro lado, afirma que talvez em nenhuma outra área do Serviço Social a questão da decisão coloque uma responsabilidade tão pesada aos assistentes sociais como na da proteção da infância. Dada a possibilidade de consequências devastadoras para as crianças e famílias, considera a decisão como complexa e muitas vezes contraditória.

Assim, foi em conjunto que alinhámos objetivos, procedimentos e tarefas partilhadas para a realização de um estudo de caso do seu CAFAP. A pergunta de partida da investigação assumiu a seguinte formulação: como é que as assistentes sociais tomam decisões no âmbito do acompanhamento das famílias e que saberes são mobilizados nesses processos? A partir daqui, estabeleceram-se objetivos:

- Conhecer como se processa a construção da decisão das assistentes sociais no âmbito da intervenção com as famílias.
- Identificar os saberes que operam no processo de tomada de decisão.

Procurámos o desenvolvimento de um olhar analítico cruzado que permitisse:

- O estudo microetnográfico de uma comunidade de práticas institucional a partir da descrição e reflexão sobre a experiência, observações, entrevistas e gravações áudio;
- Descrição e análise das práticas de trabalho através dos quais os participantes fazem emergir, interacionalmente, as múltiplas decisões quotidianas;
- Conceptualização e organização de uma metodologia de investigação prática em Serviço Social.

Estas definições foram realizadas em consonância com o preconizado pela investigação prática:

- desenvolve-se junto da realidade (a investigação é conduzida de forma próxima ao fenómeno em estudo);
- enfatiza as pequenas coisas (a investigação estuda o *major* no *minor*);
- foca as atividades práticas e o conhecimento das situações quotidianas;
- estuda casos concretos e contextos (a metodologia de investigação é dependente do contexto);
- junta a capacidade para a ação à estrutura (foca-se quer no ator quer no nível estrutural);
- dialoga com a polifonia de vozes (a investigação é dialógica, sem que nenhuma voz reivindique autoridade final) (Helsinki Conference Committee, 2014, p. 9).

Esta configuração de princípios epistemológicos e metodológicos, conduziu à realização de um estudo de caso micro etnográfico, com uma orientação naturalista, etnometodológica, interacional e construtivista. Dos debates ocorridos nos vários momentos de encontro com as assistentes sociais (que, no quadro desta pesquisa, denominei como zonas reflexivas), baseados pela pesquisa por ferramentas teóricas, foram feitas opções: adotar a perspectiva naturalista da decisão (Weick, 1995), estudar casos de acompanhamento de famílias de forma longitudinal, para poder captar a sequencialidade das atividades interacionais de trabalho. Emergiram, assim, três grandes eixos interligados, e configuradores do modelo de análise coconstruído:

- Trajetórias dos maus-tratos – porque é um conceito que permite construir o contexto organizacional, situando a decisão na ecologia das práticas, do trabalho coordenado (Strauss et al, 1985) e dos saberes distribuídos (Cicourel, 1994);

- Processos de construção de decisões – colocando o foco no nível micro, os quadros de interação sequenciais e analisados de forma reversa, através de histórias interacionais, permitem a descrição e análise, fina e densa, das situações naturais de trabalho onde se processa a decisão – tal como elas se passaram (Stokoe, 2013a);

- Saberes incorporados na prática – as interações institucionais envolvem saberes profissionais, porquanto estes se revelam na ação, são construídos, utilizados e significados em função de uma situação de trabalho particular (Tardif, 2002).

Para a realização destas opções contribuíram, também, os resultados de pesquisas prévias sobre processos de decisão e a indicação das suas limitações (serão discutidas ao longo da tese). Cito alguns: Hitzler e Messmer (2010, p. 288) referem a importância dos dados etnográficos para suplementar os dados do discurso, sublinham “a consciência da inter-relação da estrutura e agência”, e como as “interações a nível micro precisam de ser olhadas na sua relação com as estruturas que as rodeiam a nível macro”. Halvorsen (2013) apontam, igualmente a importância dos estudos etnográficos, pois o foco no nível micro não capta as características e complexidade dos contextos social e organizacional. Sobre os estudos discursivos, nota que as reuniões são a maioria dos quadros interacionais de recolha de dados e análise. Assim, ficam em branco, inexplorados, os espaços de progresso sequencial das decisões, como as sessões com utentes, visitas domiciliárias, registos escritos, entre outros. Também Mullins (2019), refere a ausência de estudos que contemplem a sequencialidade das atividades interacionais.

Uma referência à linguagem utilizada neste texto, que se prende com a designação das pessoas com quem as assistentes sociais do CAFAP trabalham. Alguns autores (Sousa, 2015; Banks, 1995; Trevithick, 2011) discutem esta questão terminológica e eu adiro a este debate, consciente de que com as palavras se fazem coisas. Nesta tese, utilizo o termo utente porque é a designação em uso, a utilizada pelas assistentes sociais do CAFAP. Observei, no entanto, que era um termo não generalizado: os psicólogos preferiam o de cliente. É de notar, no entanto, que, internamente e no dia a dia, a palavra utente surgia pouco, sendo as pessoas com quem trabalhavam designadas pelos seus nomes próprios. A palavra utente era utilizada no abstrato e na comunicação com o exterior, onde o seu uso era generalizado. Por vezes, utilizo termos, como o de menino ou miúdo, que podem parecer não corresponder aos cânones da escrita científica. Correspondem, no entanto, a uma ideia de escrita etnográfica, porquanto capta a linguagem em uso naquele contexto. E, porque as palavras importam, capta, também, a humanidade colocada na promoção dos direitos e na proteção das crianças. Também a opção por dar nomes fictícios aos profissionais e aos utentes, em vez de códigos numéricos, e mantê-los ao longo do texto, merece uma explicação. O anonimato foi garantido através dos pseudónimos e, na organização dos dados, os elementos identificáveis são codificados. Essa tecnicidade retira, a nosso ver, vida às suas histórias e elas merecem ser contadas. As vivências são mais vívidas com um nome, que, afinal, poderia ser o nosso.

Outro aspeto que desejo apontar, diz respeito à data da recolha de dados desta investigação: o trabalho de terreno foi realizado entre 2013 e 2015; o início foi há 10 anos, portanto. Numa década muitas coisas acontecem e, na realidade, o CAFAP em estudo, tal como aqui é retratado, já não existe. Em 2013, foi introduzida nova legislação, o que terá produzido algumas alterações, mas, acima de tudo, mudaram as pessoas e, assim, recursos de conhecimento. Os profissionais participantes nesta investigação já não trabalham juntos e a cultura organizacional transformou-se. Pode considerar-se que os dados são datados; no entanto, este é o risco de qualquer investigação e o registo da memória também importa.

Em 2013, o enquadramento legal dos CAFAP efetivou-se através da Portaria n.º 139/2013, de 2 de abril. Esta estabeleceu as modalidades de trabalho de preservação familiar, ponto de encontro familiar e reunificação familiar. Estas modalidades não integravam, formalmente, a organização do CAFAP e não serão referidas enquanto tais. Digo formalmente, porque, ainda que o trabalho das equipas atendesse às problemáticas subjacentes às modalidades, a sua organização não as espelhava. Como se verá, estas organizavam-se em torno de tipologias associadas a problemáticas

vivenciadas pelas crianças e famílias. O ano de 2013 foi, portanto, um ano de transição, que se espelhou já no relatório de execução do CAFAP em estudo. Segundo o relatório de execução desse ano, o acordo com o I.S.S. (Instituto de Segurança Social) apontava uma capacidade de resposta do CAFAP para 100 famílias, distribuídas pelas modalidades de intervenção de preservação familiar (63 famílias), ponto de encontro familiar, (25 famílias) e reunificação familiar (12 famílias). Nesse ano, foram, portanto, acompanhadas 201 famílias e 189 crianças e jovens. O número de famílias surge superior ao das crianças uma vez que, em caso de separação/divórcio dos progenitores, poderão constar dois agregados familiares.

Esta tese está estruturada da seguinte forma: no capítulo 1, procurei explorar os argumentos teóricos que fundamentam a investigação prática em Serviço Social. Esta advoga uma epistemologia da prática (Schön, 1992), diz-se a ciência do concreto (Epstein et al., 2015). A partir desta ideia, de base epistemológica, apelando a autores diversos e em ambiente multidisciplinar, discuti os conceitos de profissionalidade e conhecimento profissional, as relações entre prática e teoria, os múltiplos saberes da prática, modos de produção de conhecimento.

O capítulo 2 é dedicado à análise dos estudos da decisão com incidência nas investigações em Serviço Social e sobre o Serviço Social. Faço uma revisão bibliográfica com base em duas linhas de análise principais: os estudos prescritivos, de abordagem técnico racional, e os estudos descritivos, com destaque para a perspetiva naturalista de análise dos processos de construção da decisão. Estes últimos, buscam a descrição, nos quadros naturais de distintos contextos organizacionais, das atividades dos decisores, das suas condutas reais e procuram responder à questão: como é que o processo de decisão se desenvolve? Revejo estudos em Serviço Social enquadrados pela perspetiva naturalista, nomeadamente os de orientação discursiva.

As orientações dos sistemas de proteção da infância a nível internacional e do português, são o tema do capítulo 3. Aí, início a construção do contexto para a análise do trabalho das assistentes do CAFAP e debato a forma como fatores estruturais, políticos e culturais, enquadram os processos de intervenção. Não colocar as práticas e as decisões dos assistentes sociais nos seus contextos políticos, organizacionais, conduziria a negligenciar a sua influência, e a considerar os grupos e indivíduos como único nível pertinente de compreensão. O sistema de promoção e proteção de crianças e jovens é apresentado e os CAFAP são aí enquadrados enquanto serviço não judicial, especializado, e de primeira linha no apoio a famílias e crianças em risco.

O capítulo 4, é onde explícito, com detalhe, a forma como esta investigação foi concetualizada e operacionalizada e assume, simultaneamente, um caráter reflexivo e empírico, assim como teórico-metodológico. Os passos do percurso colaborativo entre as assistentes sociais e eu, são explicitados do ponto de vista teórico e operacional. Procuro dar conta dos caminhos da sua conceção e operacionalização. Exponho propostas e discussões sobre como investigar, sobre a pesquisa e encontro de ferramentas teórico-metodológicas, a linha predominantemente indutiva e os momentos em que a lógica abduativa emergiu. Assim, explícito opções e dialogo com autores e conceitos heurísticos que permitiram captar os processos de trabalho e a dimensão temporal da tomada de decisão: trajetória (Strauss et al., 1985), carreira (Goffman, 2001), história interacional (Vion, 2000) e história conversacional (Golopentjia, 1988).

O trabalho empírico é exposto nos capítulos 5 e 6. Ao longo destas páginas, apresento o CAFAP enquanto mundo social e, quer a organização, quer as práticas profissionais são construídas a partir do sentido que as assistentes sociais, e outros membros das equipas, atribuem ao que é ser profissional no contexto daquela organização específica. Estabeleço o contexto, recorrendo, ao estudo das trajetórias dos maus-tratos infantis. Nestas, dados provenientes de entrevistas, observação e trechos das gravações, dão densidade a descrições e análises micro etnográficos. O estudo parte da descrição das trajetórias de dois casos incorporados, o que permitiu a identificação de pontos de referência no quadro da sequencialidade das atividades de trabalho coordenado dos vários intervenientes – profissionais e famílias. É o ponto de partida para o alargamento da análise ao CAFAP: permitiu-me conhecer os vários tipos de trabalho coordenado no âmbito da gestão das trajetórias dos maus-tratos a crianças e jovens, realizados pelo conjunto dos profissionais, famílias e crianças, com foco no das assistentes sociais.

Os vários trabalhos considerados são:

- avaliação diagnóstica e avaliações subseqüentes;
- articulação com vários profissionais e utentes;
- relacional;
- conciliação entre os direitos dos adultos e o superior interesse das crianças;
- pobreza e multidesafio nas famílias;
- reflexividade profissional;
- registo escrito e organização dos processos.

A decisão é, também, considerada trabalho (transversal a todos os outros), porquanto é ação com papel de relevo na gestão das trajetórias: faz avançar os processos de intervenção. Analiso a sua construção interacional ao longo de histórias conversacionais

referentes a um caso. As histórias conversacionais são compostas pelos vários quadros interacionais sequenciais do processo de intervenção e, partindo da identificação de decisões enunciadas, procedi à sua análise de forma reversa, isto é, andei para trás. Neste movimento, foi a análise da conversação que, ao densificar a análise através do detalhe micro, tornou possível captar os mecanismos interacionais nos vários momentos que incrementam o processo decisório, e desvendar os padrões interacionais e os saberes que subjazem à sua construção.

O capítulo 6 tem um caráter metodológico, e trata da organização e resultados de uma zona reflexiva coletiva que teve como objetivo principal a validação pelas participantes (e outros profissionais) do processo de investigação prática e seus resultados. O processo de organização e desenvolvimento é exposto, e dou conta da avaliação realizada pelas participantes.

Duas notas para terminar: para a transcrição das gravações áudio dos vários quadros de interação, adotei as convenções de Jefferson (2004) para análise da conversação, e, assim, foi possível anotar incorporar informação sobre as falas em sobreposição, pausas cheias, silêncios, entoação, entre outros elementos. A lista das convenções utilizadas encontra-se no anexo 1.

A segunda nota é a de que todos os excertos de obras e artigos escritos em língua estrangeira que mobilizo ao longo desta dissertação, foram por mim traduzidos. Trata-se, portanto de tradução livre e da minha responsabilidade.

1. A investigação prática em Serviço Social: argumentos teóricos

A investigação participativa é a designação de uma perspetiva alargada de formas de fazer investigação, cujo denominador comum reside, segundo Anadon e Coutures (2007: p.3), numa relação ativa e coconstruída entre saberes e uma realidade concreta. Busca, assim, uma resposta à exigência de estabelecimento de ligações entre a investigação e a ação, a teoria e a prática, as lógicas da investigação e as da intervenção. Nesta designação geral - investigação participativa - incluem-se a investigação colaborativa, a investigação-formação, a investigação-ação e todas as suas variantes. Inclui-se também a investigação prática em Serviço Social, tal como foi afirmada no Documento de Salisbury em 2008 (e aprofundada em encontros posteriores: Helsínquia em 2012, Nova York em 2014 e Hong Kong em 2017).

A investigação prática envolve a geração de conhecimento com relevância direta para a prática profissional e, assim, envolverá o conhecimento gerado diretamente da própria prática de uma forma ancorada (Salisbury Forum Group, 2011: p.5).

Este documento inaugural refere a indefinição ainda existente em torno do termo investigação prática (*practice investigation*) e o facto de outros termos relacionados serem utilizados de forma indistinta como, por exemplo, investigação realizada por práticos (*practitioner research*), investigação baseada na prática (*practice based research*), investigação baseada na relação (*relationship based research*). A literatura consultada (Dodd e Epstein, 2012; Fook et al., 2011; Epstein et al., 2015; Julkunen, 2011; Ruch e Julkunen, 2016; Uggerhøj, 2011; Joubert e Webber, 2020) revela-nos que o conceito e a inter-relação que estabelece com outros tem vindo a ganhar clareza. Por exemplo, o conceito de investigação baseada na prática (*practice based research*) é definido como a investigação realizada pelos próprios profissionais da prática (ainda que possam ter o apoio de investigadores), com o objetivo de informar a prática ao longo de um processo colaborativo (Dodd e Epstein, 2012). Já a investigação prática envolve conjuntamente investigadores e práticos na atividade de investigação, e, assim, implica, necessariamente, níveis de colaboração entre mundos tradicionalmente considerados distantes ou mesmo separados: a academia e o terreno (Fook et al., 2011, p. 30). Para Fisher (2020) é a colaboração com os profissionais da prática, utentes e outros participantes que define a investigação prática.

Adersen et al. (2020) sistematizam a investigação prática em quatro tipos: investigação prática em Serviço Social, investigação dos práticos, investigação prática participada e

investigação focada nos utilizadores dos serviços. Os princípios são os mesmos já apontados, diferindo nos níveis de participação e responsabilidade na condução do processo.

Uggerhøj (2011:50) diz que a base da investigação prática é a construção de teoria a partir da prática profissional, dos seus interesses e problemas e, assim sendo, esta perspetiva é uma combinação de metodologia de investigação, trabalho de campo e experiência prática. O Documento de Helsínquia (Helsinki Conference Committee, 2014, p.4) refere que a investigação prática se situa no meio do *continuum* entre a investigação “tradicional” em Serviço Social (a de carácter académico) e a investigação baseada na prática, realizada pelos profissionais da prática direta, e por eles definida e controlada. Desta forma, a investigação prática é uma síntese integradora de ambas as lógicas.

Estamos, pois, no cerne do debate acerca da relação teoria – prática, e o Documento de Salisbury identifica-o claramente ao discutir o pressuposto hegemónico de que a investigação conduz a prática (Salisbury Forum Group, 2011, p.4). De facto, a investigação académica tem-se posicionado, tradicionalmente, como *gatekeeper*, a porta de entrada no corpo do conhecimento disciplinar. Alguns modos de produção de conhecimento parecem apontar para a expectativa de que a difusão dos resultados da investigação e a sua incorporação nas práticas, se realize como uma mancha de óleo, isto é, que alastra progressivamente a partir de si própria. Audoux e Gillet (2011, p. 2) referem que a nossa herança histórica e societal favorece este tipo de lógica. No entanto, já nos anos 90 do sec. XX, Miriam Veras Baptista (1992) escrevia que a atividade de investigação em Serviço Social não se desliga dos objetivos da intervenção social, e, nesta perspetiva, a investigação integra a prática, dela emerge, nela se faz e com ela se funde.

A especificidade que particulariza o conhecimento produzido pelo serviço social é a inserção de seus profissionais em práticas concretas. O assistente social se detém frente às mesmas questões que os outros cientistas sociais, porém o que o diferencia é o facto de ter em seu horizonte um certo tipo de intervenção: a intervenção profissional. Sua preocupação é com a incidência do saber produzido sobre a sua prática: em serviço social, o saber crítico aponta para o saber fazer crítico (Baptista, 1992, p. 89).

É o conhecimento praticado, a ciência do concreto (Flyvbjerg, 2001; Epstein et al., 2015) e no documento de Helsínquia, a investigação prática é descrita como uma ciência pragmática e dependente do contexto:

- desenvolve-se junto da realidade (a investigação é conduzida de forma próxima ao fenómeno em estudo);
- enfatiza as pequenas coisas (a investigação estuda o *major* no *minor*);
- foca as atividades práticas e o conhecimento das situações quotidianas;

- estuda casos concretos e contextos (a metodologia de investigação é dependente do contexto);
- junta a capacidade para a ação à estrutura (foca-se quer no ator quer no nível estrutural);
- dialoga com a polifonia de vozes (a investigação é dialógica, sem que nenhuma voz reivindique autoridade final) (Helsinki Conference Committee, 2014, p. 9).

Ruch e Julkunen (2016, p. 39) afirmam que o objetivo da investigação prática é o de revelar as formas de conhecimento que operam na prática e criar uma relação reflexiva entre esta e as conceções e teorias prevaletentes nas ciências sociais. Assim, o processo de investigação desenvolve-se com o foco na visibilidade dos saberes da prática, não apenas em termos da sua descrição, mas também na contínua reavaliação da forma como ela é concebida.

A investigação prática não se baseia numa metodologia pré-definida pois, como Ruch e Julkunen (2016) afirmam, o processo de capturar a vida dos *settings* das práticas profissionais pode ser desenhado de várias formas e a partir de várias perspetivas metodológicas, ou seja, advoga-se o pluralismo metodológico (Webber, 2020, p. 118-119) e a transdisciplinaridade. Os requisitos e as dimensões metodológicas da investigação prática incluem, necessariamente, a confiança nos standards da investigação científica e uma profunda compreensão das questões concretas e pragmáticas da prática do Serviço Social.

Gredig e Sommerfeld (2008, p. 296) afirmam que, se queremos que o conhecimento científico, e especialmente o que parte das evidências empíricas, tenham um papel efetivo na ação dos profissionais, a investigação deverá debruçar-se sobre os contextos onde os processos de geração do conhecimento, para e na ação, se realizam. Para Julkunen (2011, p. 67) “assumir o conhecimento local como o desafio é o desafio enfrentado pela investigação prática”.

A investigação prática não é, portanto, uma investigação conduzida por investigadores e depois entregue aos assistentes sociais para uso. Antes, deve perspetivar uma sintonização de interesses, como afirma Uggerhøj (2011, p. 61) e a colaboração entre assistentes sociais do terreno e investigadores.

1.1. Profissionalidade e conhecimento profissional

As abordagens tradicionais (funcionalistas) definem as profissões através de um conjunto de características, como serem fundadas numa missão de serviço, utilizam um corpo de conhecimento e competências especializado, e regulamentam a entrada de

novos elementos para o corpo profissional (Rodrigues, 1997). Perspetivas mais recentes (no quadro do paradigma do poder e da perspetiva sistémica (Rodrigues, 1997)) evidenciam a ideia de que as profissões são definidas em termos de estatuto: a legitimação de uma posição social baseia-se na capacidade de reivindicar e controlar um corpo de conhecimentos e de competências especializado.

‘Profissão’ é o sinónimo de ‘ocupação’: refere-se a trabalho especializado através do qual se ganha a vida numa economia de troca. Mas o trabalho dos profissionais não é um trabalho qualquer. O tipo de trabalho que realizam tem um carácter esotérico, complexo e discricionário: requer conhecimento teórico, competências e julgamento que as pessoas comuns não possuem, poderão não compreender na íntegra e não podem rapidamente avaliar (Freidson, 1994, p. 200).

A capacidade, o poder que os profissionais detêm para definir a forma como o trabalho deve ser realizado, constitui um importante indicador de definição de uma atividade enquanto profissão, a que Freidson (1978) chama autonomia técnica. Esta constrói-se com base num conjunto de fontes de poder, como o monopólio de conhecimento especializado (*knowledge*), os saberes especializados (*expertise*) e o credencialismo (*gatekeeping*). Para o estabelecimento e conservação deste tipo de poder, a validação por parte do Estado é essencial, pois este delega ao grupo profissional um conjunto de prerrogativas para a regulação e controlo da profissão (nomeadamente a formação), de forma a garantir que a prestação de serviço é realmente importante e realizada com base num conjunto de valores que consubstanciem uma ética profissional. No entanto, Freidson (1978) entende que as profissões não são grupos homogéneos, mas sim segmentadas por interesses e características próprias. O exercício dos seus poderes, saberes e autonomia é delimitado a partir dos contextos específicos das organizações nas quais e para as quais exercem as suas atividades. Nestes contextos, encontram-se múltiplos atores que são fonte de legitimação profissional e Freidson (1994, p. 209) destaca a ‘confiança’ quer das entidades empregadoras, quer dos clientes.

A manutenção do *status* profissional parece, então, passar pela produção e utilização do conhecimento, o que, num contexto de mudança social e económica, assume uma dimensão crucial. Um elemento essencial para a definição do processo de profissionalização vai radicar na capacidade de definição, reivindicação e controle de uma entidade distinta de conhecimento e competências.

Relativamente ao Serviço Social, é de notar que - e apesar da formação surgir, desde o início da profissão (viragem para o séc. XX), associada a universidades, espaços privilegiados de produção de conhecimento formal e da sua visibilidade – o que parece constituir a medida da sua efetiva competência profissional tem sido quer um saber-

fazer prático e um saber-ser relacional. Segundo Rodrigues (1997) esta perspetiva, sendo válida para as profissões criativas, é-o também para as designadas profissões *caring* (enfermagem, Serviço Social, docência), onde as atividades e as decisões a tomar dependem da apreciação do contexto de trabalho e das pessoas concretas envolvidas. São profissões onde a componente de indeterminação é forte, radicada num conhecimento científico geral aplicável às situações particulares, contrapondo-se às que acentuam a dimensão técnica. A elevada margem de juízo próprio e de discricionariedade requerida no exercício profissional terá tradução na difícil rotinização dos atos profissionais e na dificuldade em explicitar os conhecimentos mobilizados, o que poderá contribuir para o não reconhecimento da profissão (Amaro, 2009). Estas características em conjunto com um objeto de intervenção facilmente apropriado por administradores, políticos, opinião pública, espelham no argumento de Howe (1991, p. 203), que, baseando-se no trabalho de Lipsky (1980) sobre os *street level bureaucrats* (assistentes sociais, professores, agentes de segurança pública...), nos diz que o juízo ou os critérios necessários para enfrentar casos complexos e imprevisíveis por estes profissionais são produzidos, não apenas pela organização em que se insere, mas também pela política pública. As decisões profissionais são tomadas no quadro de um sistema de regras e regulamentações. Portanto, para Lipsky (1980) e Howe (1991) estes profissionais não definem nem o propósito do seu trabalho, nem os meios para o produzir:

[...] jornalistas, políticos, pilares da sociedade local, todos podem pronunciar-se sobre a melhor forma de lidar com delinquentes juvenis ou com pais de crianças abusadas. Logo, o poder para definir aspetos-chave da prática profissional pode de facto estar no exterior da própria profissão, enfraquecendo a sua posição e o controlo que possa ter sobre o seu conhecimento de base (Howe, 1991, p. 208).

Slasberg e Beresford (2020), por exemplo, analisam a forma como a lógica gestionária de um organismo comunitário de intervenção com adultos interfere com a capacidade de avaliação e decisão dos assistentes sociais e utentes, colocando-os perante questões éticas associadas ao entendimento erróneo da organização de que dar consentimento e optar têm o mesmo valor. Os assistentes sociais veem-se confrontados com propósitos ideológicos, políticos e de gestão contraditórios com a sua própria formação, valores e ética, o que para os autores, significa a cedência do controle ideológico para os políticos e gestores, mantendo o controle técnico. Sousa (2015), ao discutir o projeto ético político dos assistentes sociais, realiza uma crítica à forma como em Portugal, o Estado, através da Classificação Portuguesa das Profissões não autonomiza a profissão de assistente social e lhe reduz o perfil a funções de controlo e adaptação dos indivíduos, o que a autora enquadra de um processo de desprofissionalização.

Janis Fook (2004), relativamente à profissionalidade em Serviço Social, aponta a existência de instâncias onde a mesma atividade pode ser realizada por grupos profissionais diferentes, de formas contraditórias e/ou complementares. O que é importante é que

os processos de profissionalização e as atividades profissionais em geral, procurem contribuir para a construção de um conhecimento que seja relevante e melhorem as posições quer dos profissionais quer dos utilizadores dos serviços, em vez de assumir formas competitivas. Na minha opinião legitimação profissional e serviços prestados com qualidade não são empreendimentos mutuamente exclusivos (Fook, 2004, p. 3).

Para a autora, a questão central é a de saber em que medida é que os conhecimentos profissionais específicos e as práticas funcionam de forma a servir os interesses dos utilizadores de serviços específicos: “este tipo de questões está a tornar-se cada vez mais difícil de responder no atual contexto de mudança” (Fook, 2004, p. 3). É neste quadro de preocupações que sugere que a profissionalidade atual se desenvolve num “contexto que enfraquece os pressupostos de base do *ethos* profissional”. Também Tardif (2000), ao escrever sobre a crise do profissionalismo, refere a crise da ética profissional, assim como a crise do poder profissional associada à da confiança do público e dos utentes. O seu entendimento do termo “poder” passa tanto pelo seu sentido político quanto pelo sentido de capacidade ou competência.

Para Perrenoud (2002), o termo profissionalidade refere-se às capacidades, aos saberes, à identidade, ao conjunto múltiplo de competências socialmente reconhecidas como específicas a uma profissão e também “

à pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las numa dada situação, ao modo de cumprir as tarefas. Ela é instável, sempre em construção, surge no ato de trabalho e facilita a adaptação a um contexto de crise (Perrenoud, 2002, p. 235).

Os traços que caracterizam a profissionalidade repousam sobre a capacidade de identificar e resolver problemas em situações de incerteza, instabilidade e de envolvimento pessoal. A profissionalidade será, assim, a profissão em estado de ação. Constitui-se pela autonomia com que é exercida, pela responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, pela capacidade de refletir na e sobre a ação. A profissionalização depende, entre muitos fatores, da forma como o profissional compreende e analisa as suas práticas, como articula saberes, como reflete na e sobre a ação perante o inesperado e o desconhecido na busca de novas soluções (Perrenoud, 2002).

Abbott (1988), no âmbito da sociologia das profissões, diz que a indeterminação é comum a todas as práticas profissionais, com variações no seu grau e situa-

essencialmente nas operações de inferência. Este é um dos momentos da tipologia proposta pelo autor e que é composta pelo diagnóstico (classificação do problema), pela inferência (análise e compreensão) e pelo tratamento (atuação sobre o problema). Considerando o diagnóstico e o tratamento como “atos de mediação” (o diagnóstico “vai buscar informação ao saber profissional sistematizado”, enquanto o tratamento “traz instruções a partir dele” (Abbott, 1988, p. 40)) é na inferência que se constitui o “ato puramente profissional”. É no momento da inferência que, com base nas informações do diagnóstico e nas possibilidades de tratamento, ocorre a reflexão e a tomada de decisões adequadas ao problema particular. A inferência é o ato mais sensível e é nela que parece situar-se a reivindicação de uma “jurisdição” por parte de qualquer grupo profissional (Abbott, 1988). É aqui que parece radicar o saber profissional, pois nela se articula o saber formal e a eficácia prática, o abstrato e o concreto, superando a habitual dicotomia entre teoria e prática. Assim, numa lógica de complementaridade entre ambas, o conhecimento profissional dos assistentes sociais abre-se à singularidade das pessoas concretas com quem trabalha. É ao que Schön (1983) se refere quando fala de “construção do problema”, em oposição à “resolução instrumental do problema”, que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas previamente estabelecidas.

1.2. O eterno debate entre a teoria e a prática em Serviço Social

Os discursos sobre a teoria e a prática surgem eivados do dilema sobre a necessidade de diálogo e referências a um *gap* entre ambas. Iniciemos pela prática e por Gherardi (2006) que, no seu trabalho numa perspectiva de investigação baseada na prática, explora os entendimentos de Bourdieu, Giddens e Garfinkel sobre o que é a prática. Bourdieu (2002) apresenta uma teoria da prática baseada na relação entre as ações dos atores e as estruturas sociais objetivas, tacitamente mediadas pelo conceito de *habitus*; Giddens, (1984) fala em procedimentos e métodos executados por agentes competentes, e Garfinkel (1967) considera-a como realizações contingentes num ambiente considerado como auto-organizador em relação ao reconhecimento das mesmas e à ordem social. A autora alerta para o efeito redutor de qualquer definição e, a partir de pressupostos etnometodológicos, define uma prática como “um modo relativamente estável no tempo e socialmente reconhecido de ordenar elementos heterogêneos em um conjunto coerente” (Gherardi, 2006, p. 34). Aponta quatro

características para o entendimento do termo: grupo de atividades que adquire significado e se torna reconhecido como unidade num contexto de ação situada; o tempo em que essa ação situada se mantém; reconhecimento social e, por fim, um modo de organização de mundo.

Bispo (2021) diz que na perspectiva das ciências sociais

as ações humanas (prática) são geradoras de simbolismos que dão origem a teias de significados (Geertz, 2008) que servem de referência (teoria) para as próprias ações humanas e suas possibilidades organizativas. Ou seja, noções acerca de teoria representam uma simbologia oriunda de processos organizativos que só existem porque atuamos coletivamente no mundo, na prática (Bispo, 2021, pp. 175).

Considerando o autor que sendo a prática um nexos de fazeres e dizeres compartilhados e inteligíveis por aqueles que fazem parte dela, então a teoria é uma prática e cita Weick (1995) para considerar a prática de teorizar.

No processo de afirmação profissional do Serviço Social esteve sempre presente a tendência para estabelecer uma dicotomia, senão uma oposição, entre teoria e prática. Para além do esforço de evolução da qualificação académica, esta permaneceu associada à imagem de uma atividade prática. Neste contexto é importante referir Alcina Martins (1999, p. 48) para quem a profissão de assistente social, historicamente

não foi reconhecida e identificada por contribuir para a produção de um saber específico, mas pelo modo como intervinha nas situações sociais, como desempenhava as atribuições institucionais e a política do serviço onde se inseria, privilegiadamente associada às políticas sociais.

Acrescenta, ainda, que

não se esperava que os assistentes sociais dominassem os fenómenos e processos sociais e participassem na produção de conhecimentos, mas que agissem e fossem interventores com o conhecimento produzido pelas ciências sociais. O profissional de Serviço Social é, assim, concebido para agir e não para produzir conhecimentos, inserindo-se na divisão social do trabalho que separa produtores do conhecimento e interventores na realidade social (Martins, 1999, p. 48).

A atividade profissional do assistente social tem a característica de ser desenvolvida em contextos múltiplos e diferenciados, territoriais e organizacionais, e lida com uma vasta tipologia de problemas sociais, obrigando a um domínio de múltiplas competências e conhecimentos multidisciplinares. Isto, para Askeland e Payne (2001) dificulta o seu reconhecimento no campo científico – estes autores falam sobre o conhecimento generalista em contraposição ao conhecimento em profundidade num determinado campo. Esta complexidade, que é inerente ao campo da construção do conhecimento profissional envia-nos para os debates sobre a formação profissional em Serviço Social,

onde a multidisciplinariedade é uma forte característica dos currículos. Racine (2000, p.14) refere que há uma simplificação muito comum que consiste na oposição entre os saberes cientificamente validados e recebidos em formação e os saberes construídos a partir da experiência prática. A autora sugere que esta oposição não invalida a coexistência destes saberes na experiência profissional, considerando, aliás, esta questão como um falso debate entre os saberes formais e certificados que, enquanto tais, são especialmente valorizados e, por outro lado, os saberes informais, desordenados, decorrentes da experiência pessoal e são, por isso, pouco considerados.

O que deveria provocar a reflexão e a ação política é, antes de mais, a questão da hierarquização dos modos de conhecimento na intervenção social. Estes autores [...] inquietam-se com a influência de uma certa imagem de ciência, o positivismo, nos programas de formação dos interventores sociais (Racine, 2000, p. 14).

Estas ideias têm correspondência ao debate atual sobre o uso do conhecimento em Serviço Social, muito provocado pela emergência da corrente de *evidence based practice* – prática baseada na evidência. Sumariando Trevithick (2008, p. 1215-1217), nesta corrente há uma oscilação entre aqueles que defendem a importância de uma abordagem científica, técnico-racional, *top-down*, cujos critérios deverão permear os currículos e serem apresentados como padrões para a prática, e os que se focam no conhecimento ganho através da ação e experiência, argumentando que aquele não se tira de uma prateleira, pronto para aplicação. Nesta perspectiva, o conhecimento profissional só o é quando colocado na prática, porque é aí que a sua utilidade é comprovada. Neste debate, um certo etnocentrismo de classe centrado quer no valor absoluto do conhecimento teórico, quer na autonomia dos saberes da prática, torna esta relação entre os saberes da prática e os da ciência numa relação delicada, porque ambos parecem desenvolver-se por oposição um ao outro.

Falar de conhecimento profissional que alicerça e justifica a afirmação do Serviço Social é, portanto, falar de muitas coisas em simultâneo. Por isso, parece-nos importante desde já estabelecer a distinção entre conhecimento e saberes que, ainda que surjam utilizados de forma aparentemente indistinta na literatura científica (principalmente na de língua inglesa que utiliza apenas a palavra *knowledge* (Askeland e Payne (2001)), apresentam especificidades concetuais. O conhecimento é constituído pelas disciplinas científicas, pelos seus métodos e resultados que contribuem para a emergência de um *corpus* de conhecimento sistematizado e acumulado ao longo da história de uma profissão, compondo uma das dimensões da sua herança. Os saberes são outra dimensão desta herança e, segundo Galvani (1999a), constituem-se a partir das práticas sociais que não acedem à sistematização, mas orientam os nossos julgamentos e muitas ações quotidianas. O saber pressupõe, não só ter o(s) conhecimento(s), mas

também saber como os utilizar nas situações profissionais. Ou seja, o saber implica não apenas ter conhecimento, mas ser o conhecimento; pressupõe a sua apropriação original transformada em prática. O saber constrói-se reflexivamente a partir da compreensão e atribuição de sentido ao que se aprende e se vive, e não é fixo nem estático, altera-se e transforma-se a cada momento; é apreendido de maneira particular por cada sujeito e envolve mecanismos conscientes e inconscientes. É neste contexto que Imre (1985) se refere ao papel do *self* como explicação para o facto de, na prática do Serviço Social, as mesmas técnicas e instrumentos serem utilizados de forma diversa. Assim, com o apoio de uma vasta literatura interdisciplinar (Schön, 1996; Barbier, 1996; Malglaive, 1995; Parton, 2009; Granja, 2008, 2011; Caria, 2005; Floersch, 2004, Fook, 2004; Askeland e Fook, 2007; Trevithick, 2008; Gregory, 2021), assumimos nesta investigação os conceitos de conhecimento ou saber teórico como referentes ao geral, ao abstrato e os de saberes da prática, conhecimento em ação (*knowledge-in-action*), saberes em uso, sabedoria prática e conhecimento explícito e tácito (Polanyi, 1966): todos são constituintes e enformadores das práticas profissionais dos assistentes sociais e do *corpus* de conhecimento profissional. Seguimos a afirmação de Granja (2008:156) na sua identificação de conhecimento e saberes dos assistentes sociais:

os provenientes da experiência que emergem da ação, os teóricos que se investem depois de reapropriados, os processuais que guiam os processos desencadeados na ação, os éticos que definem as opções a tomar, os saberes fazer já formalizados e simultaneamente, [...] métodos e esquemas de análise sobre o saber agir para reorganizar, recriar estes saberes, nomeadamente os teóricos, e verificar a sua validade na ação (Granja, 2008, p. 156).

Para a clarificação da relação da teoria com a prática para a construção do conhecimento profissional, o pensamento de Schön (1992) é indispensável. O autor distingue duas concepções: se pensarmos o conhecimento profissional como um conjunto de “factos, regras e procedimentos aplicados de forma não conflituosa a problemas instrumentais, veremos [a formação] (...) como uma forma de preparação técnica”; no entanto, se o conhecimento profissional for analisado em termos de “pensar como um/a” assistente social, para além da aprendizagem de factos e técnicas, aprendem-se

as formas de indagação que servem os práticos competentes para raciocinar sobre o caminho a seguir em situações problemáticas na altura de clarificar as relações entre o conhecimento geral e os casos particulares (Schön, 1992, p. 47).

Galvani (1999b, p. 28-30) argumenta que pensar a forma como os saberes teóricos e os saberes da prática se unem para construir conhecimento profissional e se relacionam na ação, impõe a condição de reconhecer a sua diversidade e pertinência recíproca.

Eles não são parecidos, nem se fundem, e cada um apresenta o seu tipo de valores e legitimidade. Os saberes formais fundamentam-se em critérios de lógica, enquanto os da prática o fazem em critérios de eficácia. O seu estudo implica estratégias metodológicas diferenciadas, pois se os primeiros são relativamente fáceis de captar pelas suas características de formalização, os segundos, porque incorporados e tácitos, têm mais dificuldade em se exprimir. Também os saberes da experiência são difíceis de revelar, pois emergem de um saber existencial que é o mais íntimo.

Os saberes existenciais são constituídos pela dimensão simbólica da experiência vivida. São tecidos pelas interações no meio social. Devem ser refletidos para serem formulados explicitamente” (Galvani, 1999b, p. 28).

Neste domínio do estudo da articulação da teoria e da prática, Barbier (1996) sugere a distinção de três componentes dos saberes profissionais: os conhecimentos, as capacidades e as competências. Os primeiros são os mais próximos dos saberes “objetivados” e são apropriados através de processos de interiorização de algo que é externo, através, por exemplo, do ensino nas escolas. As capacidades integram elementos de tipo operativo e desenvolvem-se em sistemas de formação e treino. As competências estão diretamente ligadas à ação, juntando elementos performativos, comportamentos e saberes, e desenvolvem-se em contextos de socialização como os contextos de trabalho, a investigação-ação ou a supervisão.

Para esclarecer a relação entre a teoria e a prática Maiglaive (1995), na sua obra “*Enseigner à des adultes*”, diz:

É preciso libertar-nos do pseudo dilema entre ‘saberes práticos’ e ‘saberes científicos’ que coloca o problema em termos de tipos de objetivos e não de tipos de relações com o saber. Um saber ‘praticado’ não pode ser senão um saber que esclarece a prática (...). Um saber ‘científico’ só é um saber se tiver um sentido para aquele que o adquire e se lhe permitir enfrentar melhor certas situações e resolver melhor determinados problemas Maiglaive (1995, p. 39).

Maiglaive (1995) desenvolve o conceito de saberes em uso, que traduz a sua conceptualização de competência. Os saberes em uso são constituídos por todos os saberes que constituem um “sistema *expert*” e formam uma “totalidade, complexa e móvel, mas estruturada, operatória, quer dizer ajustada à ação e às suas diferentes ocorrências” (Maiglaive, 1995, p. 87). Esta totalidade de que fala é constituída por componentes que são os saberes teóricos, processuais, práticos e saberes-fazer, e todos eles se relacionam com a prática, ainda que de forma diferenciada. Os primeiros, os saberes teóricos mantêm com a prática uma relação contraditória, no sentido em que a teoria, sendo exterior à prática, é quando nela se investe que ultrapassa “o raciocínio escolástico estéril” (Maiglaive, 1995, p.71). Face à prática, o saber teórico cumpre funções importantes, a saber: desempenha um papel heurístico, pois orienta a ação e

os seus procedimentos; permite uma economia relativamente aos saberes empíricos na medida em que realiza a ação “no abstrato, o mundo simbólico, antes de o fazer no concreto, o mundo material”, apesar de a teoria não ser o seu espelho perfeito e objetivo e permite o “controlo permanente da ação exercida sobre o real, dando a conhecer as transformações que sofre no decorrer desta ação” (Maiglaive, 1995, p. 71). Ou seja: a prática necessita da intervenção da teoria para ser mais eficaz, mas interpela-a e coloca a nu as limitações das suas leituras.

Assim, a relação que o saber teórico estabelece com a prática não é uma relação de aplicação, como se diz frequentemente, mas uma relação de intervenção. Uma teoria não se aplica na prática: ela investe-se aí, tornando-se objeto (de conhecimento) que permite agir mais eficazmente sobre o real, atuando sobre a representação pensada (Maiglaive, 1995, p. 71).

Os saberes processuais mantêm uma relação privilegiada com os saberes teóricos, pois são estes que os fundamentam. Os saberes processuais são constituídos pelos modos de fazer e de organizar os procedimentos adequados ao funcionamento eficaz da ação.

O saber prático é um saber ligado à ação e tem menos estrutura e codificação que o teórico e o processual; mas estas características não são inatingíveis uma vez que lhe pode “acontecer a racionalidade, na medida em que reflete a eficácia da ação sobre uma realidade”. Através da racionalidade, o saber prático resgata aspetos que as teorias e os procedimentos codificados “deixam na sombra”: só a prática faz aparecer [...] resultados não pretendidos e só a experiência, grande geradora de saberes práticos, permite conhecê-los” (Maiglaive, 1995, p. 76).

O desenvolvimento dos saberes práticos e o conhecimento a eles associado, sendo contingente, é absolutamente necessário para a operacionalização. Estes saberes são contextuais, são saberes sobre uma situação complexa, englobando, assim, o sistema sócio-técnico em que a ação se realiza. Como refere Malglaive (1995, p. 76)

agir é também inserir-se no funcionamento social e os procedimentos da ação obedecem a regras e condições que não incidem somente sobre a transformação do real, mas também sobre as modalidades da organização social desta transformação, sobre as relações com outrem.

Sugere, assim, que toda a atividade é coletiva, é co-ação, na medida em que implica “parceiros” e uma “organização, uma distribuição das operações exercidas em comum para atingir o mesmo fim” (Maiglaive, 1995, p. 76). O conhecimento da situação prática envolve todos estes elementos aos quais se acrescentam, claro, o próprio sujeito e as suas competências. O conhecimento do conjunto dos elementos é difícil de codificar de forma exaustiva porque eles estão organizados

para a realização exclusiva dos efeitos pretendidos para atingir os fins, os saberes processuais são frequentemente lacunares sobre as práticas e uma parte do que é necessário saber para agir constrói-se na própria ação e constitui os saberes práticos, necessários, como os outros, para a realização e eficácia da ação (Maiglaive, 1995, p. 78).

O saber-fazer refere-se por definição à prática e o autor concebe-o como “atos humanos disponíveis em virtude de terem sido apreendidos (seja de que maneira for) e experimentados” (Maiglaive, 1995, p. 79-83) de forma a garantir eficácia. Aponta a dificuldade em os captar, uma vez que não são definitivamente delimitados nem identificáveis. Maiglaive (1995) localiza-os na “cinética do ato”: esta é o percurso, a trajetória dos saberes-fazer no contexto de um ato, isto é, o seu início, meio e fim. Eles são motores na ação material e intelectuais na ação simbólica. São os saberes-fazer que permitem a concretização dos saberes processuais, pois constituem-se como seus elementos, são os seus atos e devem garantir coerência. A coerência constitui o seu princípio. O autor dá um exemplo esclarecedor: na condução de um carro,

“saber meter as mudanças” é um ato coerente para um condutor experimentado, enquanto que para o principiante é constituído por uma série de atos diferentes (desembraiar, engatar a velocidade, embraiar)” (Maiglaive, 1995, p. 80).

Assim e no âmbito da ‘sintaxe dos saberes-fazer’, “os atos são frases e as atividades discursos” (Maiglaive, 1995, p. 80). Os saberes em uso combinam, como já se disse, todas estas facetas do saber e constituem o ‘sistema *expert*’.

1.3. Ação situada e epistemologia da prática

Para várias disciplinas, um dos momentos importantes para o reconhecimento dos saberes da prática foi a edição do livro de Donald Schön em 1983, “The reflective practitioner”. Baseado nos trabalhos de Dewey, Polanyi, Schultz, Habbermas, entre outros, Schön contribuiu para a criação de um contexto propício para a problematização dos saberes da prática no âmbito da investigação e da formação em diversos âmbitos disciplinares e profissionais (educação, arquitetura, psicologia, saúde, Serviço Social, entre outros). Estes trabalhos sugerem que os saberes que fundamentam os atos profissionais são plurais e produto das diferentes práticas de diversos atores (dos investigadores, dos práticos, dos gestores, da população). Realizam uma revalorização dos saberes da prática, o que constitui uma mudança de perspetiva acerca da relação

teoria e prática. Para o desenvolvimento desta perspectiva, contribuiu o questionamento dos modelos tradicionais de causalidade na produção da explicação científica que abriu as portas à articulação dos diferentes saberes permitindo assim “dar conta do interativo, do complexo, do inédito” (Barbier, 1996, p. 4). Denota-se, assim, uma contraposição aos fundamentos positivistas das ciências sociais e a reabilitação da prática como espaço de aprendizagens e de construção de novos saberes. Há um sublinhar da pluralidade dos saberes e da importância de uma melhor compreensão das suas inscrições em campos diferenciados e, principalmente, da sua articulação: o campo teórico dos saberes formais, o campo socioprofissional dos saberes da prática, o campo pessoal dos saberes da vida (Galvani, 1999a). As figuras do cientista e do especialista surgem como insuficientes para explicar a diversidade dos espaços de produção e divulgação de conhecimento.

O conjunto dos trabalhos das várias áreas disciplinares que se debruçam sobre o estudo dos saberes da prática desenvolveu, segundo Racine (2007, p. 23), quatro postulados gerais que a autora apresenta, referenciando-se à área da intervenção social. O primeiro postulado é constituído pela sua firme convicção de que os

profissionais da intervenção social estão longe de serem meros executantes de uma ação. A parte de indeterminação que qualquer situação de intervenção comporta e a colocação em causa dos saberes anteriores são alguns dos elementos que impedem a aplicação de uma regra ou de um modelo definido a priori (Racine, 2007, p. 23).

Relacionado com o primeiro está o reconhecimento do papel dos profissionais na construção dos saberes profissionais - segundo postulado. Na intervenção social, os profissionais são quotidianamente conduzidos a intervir em situações muito variadas às quais um modo de agir pré-determinado raramente constitui resposta adequada. A relação entre o conhecimento geral e o particular exige uma constante renegociação e, assim, a intervenção é balizada, construída e articulada na ação, em relação estreita com a delimitação das possibilidades oferecidas pela situação particular e concreta. A reflexividade realiza-se *sobre a e na ação* conduzindo à criação e articulação de novas práticas e novos saberes (Schön, 1983; Maiglaive, 1995; Galvani, 1999). O conhecimento é, assim, um produto da experiência,

o que não significa que qualquer experiência produza conhecimento. A experiência que produz saberes é uma experiência em relação ativa com os dados, com o terreno, com a vida e não uma aplicação de procedimentos pré-determinados (Racine, 2007, p. 24).

O terceiro postulado trata dos impactos da predominância da racionalidade técnica (Shön, 1983) na organização das relações entre a investigação, a formação e a prática, com visibilidade ao nível da formação profissional que privilegia uma aprendizagem

teórica seguida da imersão num contexto prático, onde os conhecimentos anteriores são testados. Finalmente, um quarto postulado refere-se à inversão da relação convencional da teoria e da prática. A desafiar a epistemologia positivista da prática encontram-se os elementos da incerteza e singularidade, e estes devem ser tidos em conta em qualquer esforço de compreensão da prática que pretenda ser crítica do modelo das ciências aplicadas (Racine, 2007; Schön, 1983; Fook, Ryan e Hawkins, 2000).

Estes postulados atravessam, igualmente, as pesquisas em Serviço Social na busca do conhecimento dos saberes profissionais. Para Racine (2007, p. 23) a ideia de que a ciência produz conhecimento e a prática o aplica, deixou “traços profundos na nossa compreensão do que é que orienta a intervenção social e as relações entre a investigação, a formação e a prática”.

É nesta linha que Fook, Ryan e Hawkins (2000) realizaram um estudo cujo objetivo era a identificação das características da *expertise* profissional em Serviço Social. Uma primeira característica prende-se com a contextualidade e traduz-se na capacidade do profissional “trabalhar em e com o contexto ou situação no seu todo” (Fook, Ryan e Hawkins (2000, p. 194), de forma holística e integrada, interligando aspetos específicos e atores. Esta capacidade implica o reconhecimento da “necessidade de ligação com os pontos de vista e as experiências de outros no percurso do autoconhecimento e aprendizagem” (Fook, Ryan e Hawkins, 2000, p. 194). A segunda característica do especialista em Serviço Social relaciona-se com o ponto anterior e envolve “a capacidade de criação de conhecimento e teoria relevante em contextos em mudança” (Fook, Ryan e Hawkins, 2000, p. 194) o que tem tradução nas leituras de um contexto singular e na ideia de transferibilidade do conhecimento para diferentes contextos. Isto relaciona-se com a forma como o profissional lida com a incerteza e com o conflito, e exige flexibilidade relativamente a ideias pré-concebidas e criatividade na construção de novas respostas. Há uma permanente criação de sentido, para si e com os outros, acerca das situações que é acompanhada por uma visão societal, de valores sociais e éticos que lhes permitem, aos especialistas, superar os constrangimentos quotidianos (e evitar o *burnout*). A capacidade de criação de conhecimento integra a competência da reflexividade sobre e na ação. Isto permite, por um lado, construir teoria indutivamente e, por outro,

localizar-se diretamente a si próprio na situação, conhecer e assumir a influência das suas interpretações pessoais, da sua posição e ação num contexto específico. Os especialistas da prática são reflexivos porquanto são auto-conhecedores e atores responsáveis e não meros observadores distanciados (Fook, 2004, p. 5).

Dizer que o desenvolvimento de uma atividade profissional incorpora saberes, é reconhecer que a atividade obedece a uma lógica endógena, uma lógica própria que não se deduz através de elementos exteriores: determinismos sociais (políticos, económicos, jurídicos, etc.) ou individuais (traços de carácter, biografia, disposições psicológicas, etc.). Estas influências afetam o desenvolvimento da atividade enquanto forças presentes, mas não a determinam: subsiste sempre um espaço para a criatividade do profissional, e esta, na prática, redefine estas forças.

Nesta linha, a corrente da ação situada, enfatiza a importância do contexto e da interação na aprendizagem e no desempenho. A ação situada envolve a aprendizagem através da participação ativa em situações reais, nas quais os indivíduos se envolvem em atividades práticas e significativas. Essa abordagem enfatiza igualmente que a atividade não se resume à aplicação de ideias ou de um plano pré-concebido (Suchman, 1985) e que ela é, por natureza, diferente do trabalho prescrito tal como o encontramos nos documentos institucionais, definido de formal geral e descontextualizada (Crognier, 2008). O trabalho real comporta um trabalho interno de organização que se desenvolve no tempo para se ajustar às circunstâncias e as utilizar, desenvolve-se num dado ambiente e organiza-se através deste. É aí que as situações são construídas. A um nível teórico, a situação é concebida ao colocar no centro as regras e os constrangimentos sociais, as preocupações e interesses dos atores, e as suas experiências. A ligação entre atividade e situação não é apenas contingente, no sentido em que a relação é de codeterminação recíproca. É neste trabalho interno, de organização em curso, do desenvolvimento da atividade que se aloja uma forma de inteligência: a inteligência prática. Situamo-nos, assim, no movimento de desenvolvimento de uma epistemologia da prática (Schön, 1992) que distingue a prática da aplicação de teorias ou de saberes prévios.

Guylaine Racine (2000) procurou perceber a forma como trabalhadores sociais, entre os quais assistentes sociais, profissionalmente integrados em Centros de Acolhimento para mulheres sem-abrigo, adquirem as competências necessárias para o seu trabalho. Para isso, investiga o papel da aprendizagem experiencial na construção do *corpus* de conhecimento profissional. Esta investigação partiu das premissas de que os agentes da prática produzem saberes e que esta produção é realizada em colaboração com outros. O conceito central é o de “prático reflexivo” de Schön, “noção que atribui o estatuto de ator aos intervenientes na construção do seu saber” (Racine, 2000, p. 15). O estudo revela o carácter vicariante das aprendizagens experienciais e a importância do coletivo no processo de reflexividade na ação. A atribuição de sentido à ação realiza-se para si e com os outros: “nas situações problemáticas, os interventores envolvem-se

não somente numa ‘conversa com a situação’”, mas igualmente numa “conversa a várias vozes” (Schön, 1994, p. 143). Esta conclusão reforça a importância dos pares e das equipas na resolução de problemas através da reflexão conjunta, o que situa o processo de construção do conhecimento no contexto da interação humana.

2. Os processos de tomada de decisão em Serviço Social.

Este capítulo é dedicado à análise dos estudos da decisão com incidência nas investigações em Serviço Social e sobre o Serviço Social. Depois de realizarmos algumas precisões conceituais que ajudam a esclarecer as nossas opções, abordamos o estudo prescritivo da decisão realizado no quadro da abordagem técnico-racional e destacamos a influência marcante da corrente de estudos baseados na evidência científica em Serviço Social. Os estudos descritivos situam-se no âmbito da perspectiva naturalista de análise dos processos de construção da decisão e afastam-se de um entendimento de decisão como processo absolutamente racional. Daremos especial atenção aos trabalhos desenvolvidos no âmbito das abordagens discursivas. Neste texto esclarecemos as nossas opções de pesquisa no âmbito destas orientações.

Fixmer e Brassac (2004, p. 112) fazem a distinção entre tomada de decisão e construção da decisão. Se a decisão é percebida como um momento de opção daquela que parece a 'boa escolha', estamos perante um entendimento racional segundo o qual bastará recolher e analisar a informação necessária e pré-existente à ação. A partir desta perspectiva, que reúne um conjunto alargado de estudos com uma orientação racional/cognitiva, podemos falar em tomada de decisão (Fixmer e Brassac, 2004). Se a decisão for abordada sob um ponto de vista processual, será entendida como uma sequência realizada ao longo de várias etapas. O seu carácter interacional torna-se evidente e falaremos, então, em construção de uma decisão. Estas duas posições sintetizam, segundo os autores, o leque alargado de abordagens ao nível da investigação da atividade decisória no âmbito de várias disciplinas científicas e contextos organizacionais. As diferenças situam-se ao nível da sensibilidade ao(s) contexto(s) e aos aspetos temporais ou de processo, assim como o número e tipo de pessoas envolvidas, relações que estabelecem, leque de resultados, organizações e locais onde as decisões são tomadas. Segundo os autores, as perspectivas associadas à tomada de decisão tende a obscurecer estes aspetos. Fixmer e Brassac (2004) apontam, ainda, a existência de orientações distintas que podem ser agrupadas de acordo com categorias prescritivas e descritivas. As primeiras têm como objetivo desenvolver métodos que apoiem a tomada de decisão racional/ótima e respondem à questão "como se pode melhorar o processo de tomada de decisão?" (Fixmer e Brassac, 2004, p.112). As segundas buscam a descrição, no quadro de distintos contextos

organizacionais, das atividades dos decisores, das suas condutas reais: “como é que o processo de decisão se desenvolve?”.

Estudar a decisão ou os processos que as geram? O essencial da literatura interessa-se, sobretudo, pelos resultados para os quais deverão tender os processos racionais que se pretendem traduzir numa decisão ótima. Estas perspetivas normativas não cobrem, no entanto, o leque de reflexões possíveis sobre a decisão. É importante perceber os processos que geram as decisões, como são elaboradas em situações concretas. Aí a pergunta desloca-se do “o que fazer” para “como decidir sobre o que fazer?”. Ambas as reflexões são importantes porque, afinal, saber o que é necessário para decidir numa dada situação não nos diz como é que a decisão deve ser tomada, mas saber como decidir, não nos assegura que a melhor decisão seja tomada.

2.1. Abordagens prescritivas e a influência da *evidence-based-practice* em Serviço Social

Sarah Hitzler e Heinz Messmer (2010, p. 206) realçam a predominância das análises sobre a decisão na área do Serviço Social à luz do modelo racional. Destacam as que, sob influência da prática baseada na evidência, advogam o princípio da escolha racional, apresentam a limitação/risco da descontextualização e as que realizam um tratamento normativo da decisão enquanto mera competência a ser dominada pelos profissionais. Estas questões integram o debate atual sobre a perspetiva da prática baseada nas evidências científicas e o questionamento sobre a sua eficácia (Taylor e White, 2002; Hall et al., 2006; Fook, 2004). Sobre a prática baseada nas evidências, as posições em Serviço Social alternam entre as duras (as que aderem numa linha técnico-racional e as que a rejeitam) e as *soft* que, reconhecendo a importância do conhecimento científico para as práticas dos assistentes sociais, procuram uma conciliação dos diversos modos de produzir e usar conhecimento (Fisher, 2020).

A prática baseada na evidência é associada a formatos gestionários de redução de custos, eficiência e competitividade, de forma geral, às políticas neoliberais. Gibbs e Gambrill (2002) definem-na como uma prática que usa de forma consciente e judiciosa as melhores evidências do conhecimento científico para tomar decisões sobre o cuidado

a prestar a indivíduos e apresentam, de forma sintética, um modelo que procura conciliar perspectivas *bottom-up* e *top-down*, e orientado por processos.

Os profissionais que se baseiam nas evidências colocam questões específicas em relação a decisões no âmbito das suas práticas, fazem pesquisa eletrónica para obter respostas, analisam criticamente o que encontram, consideram cuidadosamente se os resultados se aplicam a um cliente concreto e, em conjunto como o cliente, selecionam uma opção e avaliam os resultados. A EBP beneficia de todas as vantagens dos avanços ao nível da formulação das questões, bases bibliográficas, estratégias de investigação e hardware (Gibbs e Gambrill, 2002, p. 453)

A disseminação das evidências realiza-se no quadro da formação dos profissionais e por meio da produção de guias, manuais e *tool kits* que traduzem o conhecimento científico para a prática de forma normativa e abstrata (Bellamy et al., 2006; Gibbs e Gambrill, 2002). Neste caso, os autores falam de uma perspectiva *top-down* ou orientada para resultados/produtos, enfatizando a necessidade da sua aplicação empírica.

Percebemos a influência de modelos clássicos que partem da premissa de um decisor lógico e racional, com capacidade para aceder a toda a informação pertinente e antecipar resultados incertos, mas calculáveis, nomeadamente através de abordagens estatísticas (Taylor, 2020). Estas deverão permitir medir riscos correlacionáveis a efeitos e minimizar heurísticas associadas a fatores pessoais e organizacionais (Benbenishty et al., 2015).

Estas abordagens adotam uma perspectiva cognitiva do processo, consideram que os atores são racionais e lógicos, e tem-se traduzido, na generalidade, na construção de instrumentos e modelos para apoiar os profissionais a melhor detetar e avaliar o risco. Assim, os assistentes sociais poderão delinear as formas consideradas mais efetivas de avaliação das situações e tomar decisões seguras. É neste quadro, que têm surgido modelos heurísticos em Serviço Social, ainda que Taylor (2017) aponte a necessidade de aprofundamento da investigação neste campo. Os modelos heurísticos da tomada de decisão, são

baseados no princípio de que os seres humanos – incluindo os profissionais – podem atuar racionalmente, mesmo sem ponderar todos os fatores, segundo a lógica de um modelo de *utilidade esperada*. Em vez disso, a racionalidade pode consistir na seleção e utilização de regras de decisão simples, relacionadas com tipos particulares de ambiente social ou problemas que são enfrentados (Taylor, 2017, p. 1045).

Uma heurística é uma estratégia considerada para o julgamento de situações e que simplifica a informação, para gerir a sua complexidade de forma rápida. É na gestão da complexidade da informação que reside o valor que lhe é atribuído. Há que referir que as heurísticas podem não ser formalizadas em modelos, e serem desenvolvidas de

forma individual e sob influência do contexto (organizacional, por exemplo). Podem assumir formas não conscientes de tomar decisões e, aí, correm o risco de produzir enviesamentos ao julgamento profissional.

A origem do conceito é atribuída a Simon (1956), que estabeleceu que, em circunstâncias de pressão de tempo e ausência de recursos, tendemos a selecionar a primeira opção (modelo de *prime decision option*) que se configura como “boa decisão”, porque cumpre algum critério mínimo e, assim, constitui uma bordagem satisfatória (*satisficing approach*) (Taylor, 2017). A ideia de sensatez ou razoabilidade é uma premissa envolvente e, portanto, os modelos prescritivos procuram orientar para a compreensão de quanta informação e de que tipo, deve ser reunida e utilizada em situações particulares.

Baseado na racionalidade psicossocial, Taylor (2020) apresenta o modelo de decisão de gestão do risco, de desenvolvimento recente. O autor pretende conciliar modelos analíticos e modelos intuitivos de tomada de decisão em Serviço Social. Através do seu estudo (Taylor, 2007) sobre a tomada de decisão de assistentes sociais que aplicavam um guião de suporte ao diagnóstico, no âmbito da proteção da infância, em Inglaterra, o autor concluiu que os profissionais nunca utilizam apenas processos analíticos, ou seja, estes são combinados com processos intuitivos de forma fluída. O risco é entendido por Taylor (2020) como uma situação de tomada de decisão em que o tempo é limitado, os benefícios procuram ser maximizados e os resultados, não sendo conhecidos, apresentam probabilidades de ocorrer de forma indesejável. O autor indica três dimensões principais do modelo:

- 1) Foco na análise dos benefícios potenciais e ponderação dos “danos possíveis”, de forma a evitar o foco excessivo nos aspetos negativos da situação. A primeira opção a considerar em detalhe será aquela que incorpora os resultados mais benéficos. As dimensões de risco dessa opção são, então, consideradas no sentido da sua melhor gestão.
- 2) Reconhece a importância de informações estatísticas para a tomada de decisão em ambientes de incerteza, mas prescinde delas, procurando “modelar o uso de conceitos de dano potencial e benefício possível [...] ou seja, um modelo de racionalidade psicossocial que estrutura conceitos de risco sem que o cálculo estatístico seja essencial, mesmo que desejável” (Taylor, 2020, p. 4-5).
- 3) Incorpora a gestão do risco e não apenas a sua avaliação. A gestão do risco integra o planeamento da intervenção, explorando, assim, as formas de como lidar ao longo do desenvolvimento do plano. Há o entendimento de que a decisão não

ocorre num ponto do tempo em que as características relevantes das opções disponíveis são imutáveis.

Esta linha abre a possibilidade de reduzir o atrito possível no desenvolvimento da escolha realizada, ao permitir realizar opções de gestão – em oposição a apenas avaliar o risco. A consideração do papel da intuição na tomada de decisão surge pelo reconhecimento de que a racionalidade dos atores é limitada. A intuição foi originalmente explorada por Simon (1965, citado por Hsu, 2006, p. 24) que a expõe enquanto experiência e hábito. Estes atuam de forma consciente ou inconsciente ao fornecer pistas para a leitura das situações, o que melhora e oferece rapidez à capacidade compreensão da situação e de tomada de decisão.

A situação forneceu uma pista: essa pista deu ao especialista acesso a informações armazenadas na memória e as informações fornecem a resposta. A intuição é, nem mais, nem menos, do que reconhecimento (Simon, 1965, p. 155, citado por Whittaker, 2017).

A intuição não é, para Simon (1965), um viés irracional, mas sim um tipo de raciocínio analítico que se manifesta através do hábito; constitui um padrão de reconhecimento inconsciente que acelera a reação através da identificação de situações similares, e, assim, associa-se ao desenvolvimento da *expertise* profissional (Whittaker, 2017). Hsu (2006) estuda este tipo de raciocínio traduzido sob a forma de conhecimento implícito, ou tácito como designado por Polanyi (1966). No quadro deste entendimento, a intuição, em conjunto com a racionalidade analítica, é um elemento indispensável para a tomada de decisão.

Numa linha de prática baseada nas evidências considerada *soft*, Bauman et al. (2011) desenvolveram o modelo da ecologia da decisão para serviços de proteção da infância dos Estados Unidos. Este modelo inclui um conjunto de fatores que influenciam a decisão e os seus resultados, associados ao caso, ao profissional, à organização e ao contexto externo. Os autores dão exemplos: a informação sobre um caso respeitante a uma situação de maus-tratos é necessária para um profissional realizar a avaliação diagnóstica e decisões informadas; no entanto, estas dependem de fatores externos como a legislação, políticas e programas sociais, que enquadram o que é considerada uma resposta adequada. Por outro lado, a tradução destes *standards* ao nível organizacional e a sua utilização pelos profissionais varia em função de fatores associados ao decisor individual que incluem os seus conhecimentos e competências, acrescentando a forma como os possíveis resultados da decisão são percebidos para si próprio, para o utente e para a organização (Bauman et al., 2011, p. 5-6). Os autores

apresentam o conceito do *continuum* da decisão que significa que esta se desenvolve através de episódios, ou estágios da prestação de serviço.

As principais críticas à prática baseada na evidência, residem no facto de, através dela se estar a verificar a introdução de uma profusão de instrumentos de medição e, com estes, padrões aos quais a prática profissional deverá corresponder. Isto conduz à perda de autonomia e discricionariedade profissional, dizem os críticos.

Vários autores, entre os quais, Taylor e White (2002), alertam para o desenvolvimento de perspetivas ligadas à gestão e ao consumo que, de forma crescente, foram sendo adotadas nos serviços públicos em Inglaterra, incluindo os da proteção á infância. Este facto terá na base o escrutínio político e académico provocado por incidentes graves e altamente mediatizados, ligados à área da proteção da infância. Em Inglaterra, por exemplo, nos anos 80 do século XX, ocorreram mortes de crianças no seio de famílias acompanhadas por serviços da proteção da infância. Munro (2018) fala-nos sobre o desenvolvimento de uma cultura da culpa e de uma reatividade defensiva por parte dos serviços, influenciada pela identificação e evitamento do risco e Parton (1996, p.522) referiu a emergência de uma “ciência do abuso infantil” focada no risco. Khoo et al. (2002, p. 466) refere Ontário, no Canadá, como um contexto onde, pelos motivos apontados, foram adotados procedimentos standardizados, redutores do poder discricionário dos técnicos e que, simultaneamente, tornaram dominante a voz dos profissionais (Morris e Connolly, 2012). Também o estudo de White (1997) sobre serviços sociais de proteção da infância em Inglaterra, revela realidade semelhante, e refere que as falhas tendem a ser imputadas ao incumprimento dos procedimentos estabelecidos. Assim, a resposta a estas “falhas” tem sido a implementação de salvaguardas processuais o que, segundo Welbourne (2009, p.24) representa um risco pois “pode distrair-nos do objetivo de alcançar melhores resultados para os utilizadores dos serviços”. Morris e Connolly (2012) dizem-nos que nestes ambientes de grande pressão e aversão face ao risco, os ideais de *empowerment* e participação, caros ao Serviço Social, entram em competição com o discurso do risco e com os procedimentos forenses e legais.

Há que salientar que os estudos, realizados em Portugal, por Mota e Albuquerque (2022) junto das EMAT (Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais), sobre a tomada de decisão, e o de Fernandes (2020) sobre as práticas dos assistentes sociais nas CPCJ (Comissões de Proteção de Crianças e Jovens), apontam para conclusões semelhantes às acima descritas, em termos de impacto nas práticas. Ambos referem a tendência para o uso de instrumentos padronizados com forte impacto na discricionariedade

profissional, conduzida por uma prática legalista. Mota e Albuquerque (2022, p. 69) afirmam

Ao assistente social é exigido que a sua tomada de decisão se fundamente, necessariamente, num pensamento racional objetivo, suportado em evidências, que seja capaz de inviabilizar o contraditório, por parte dos outros sujeitos processuais.

Referem, ainda, a produção centralizada ao nível do Instituto de Segurança Social – ISS – de manuais que têm como objetivo orientar e normalizar a intervenção.

Estes manuais, recorrem, de forma evidente, a uma linguagem gestonária, fundamentada em fluxogramas de atividades, processos, referenciais e indicadores, ao mesmo tempo que incluem menções aos interlocutores, formulários e instruções de trabalho (Mota e Albuquerque, 2022, p. 81).

Ainda que o sistema português aponte para um modelo o apoio à família (ver capítulo 3), o trabalho de Ferreira (2011) conclui sobre a dominância do saber legal dos assistentes sociais das CPCJ, e Menezes (2017), também sobre a intervenção das CPCJ, em contexto neoliberal e austeridade, refere o desenvolvimento de práticas profissionais com características de sistemas de proteção da infância legalistas. Estes resultados assinalam que em Portugal se adota um percurso em que fatores como a organização, os recursos e a burocracia podem ter mais influência na tomada de decisão do que as variáveis associadas à família. A esta conclusão chegou Holland (2002), assim como Alfandari et al. (2022), que referem que na atualidade há um reconhecimento crescente de que o excessivo foco no risco em detrimento da necessidade, pode resultar em práticas defensivas com consequências para o bem-estar dos utentes.

Estas questões têm-se espelhado nas discussões sobre a estreita ligação da tomada de decisão e a ética, tão cara ao Serviço Social. Banks (2011) refere a existência de um *boom* expresso pela quantidade, quer de publicação de textos em revistas científicas, quer de códigos de ética em diferentes países. O contexto em que este *boom* ocorre é o que temos vindo a referir: o da austeridade onde novas práticas gestonárias enformam as práticas dos assistentes sociais através de crescentes exigências de eficácia e produtividade impostas pelas organizações em detrimento das necessidades e direitos dos utentes. Isto tem implicado mudanças, pois a exigência da conformidade a padrões e regras, tem conduzido à despersonalização da relação com os utentes e à negligência da importância do contexto sociopolítico nos problemas que as pessoas vivenciam (Banks, 2011). Este formato gestonário ameaça valores como a justiça social e parece problemático para a ética profissional porque, considerando o cuidado como um bem de troca, transforma questões como a confiança em contratos oficiais entre

várias partes (Banks, 2011) e distorce o entendimento do cuidado enquanto processo dinâmico. Este é um dos veios justificadores do *boom* de produção escrita sobre ética profissional: a crítica e reivindicação de autonomia profissional, direitos dos utentes e justiça social. O outro é o da conformação ao estado das coisas e às lógicas de gestão, através de orientações precisas sobre como atuar em situações concretas.

Uma característica significativa de muitos textos sobre ética é a discussão de dilemas éticos baseados em pequenos casos descontextualizados. No final do caso uma questão sobre o que o assistente social deve fazer é colocada— por exemplo, preservar ou não a confidencialidade, recomendar a retirada de uma criança dos seus pais ou a sua permanência na família. Isto resulta num enquadramento de questões éticas enquanto dilemas para indivíduos (Banks, 2022, p. 15).

Gregory (2021) afirma que, uma consequência das perspetivas técnico racionais da decisão tem sido o afastamento progressivo de práticas baseadas na relação, que, no campo da proteção da infância, se tem provado serem um veículo para a mudança e segurança das crianças. O autor cita Parton (2009) quando diz que, onde as abordagens técnico-rationais favorecem a prática padronizada, as abordagens baseadas na relação e o envolvimento com as famílias sofrem, assim como o reconhecimento de que as relações são únicas e incertas. Esta visão é partilhada por múltiplos autores como Ruch et al. (2016), Trevithick (2012), Featherstone et al. (2014).

Keddell (2014, p. 917-918) sugere que o paradigma do ator racional falha no reconhecimento “da importância das forças históricas e macrossociais por um lado, e as forças individuais e não-rationais por outro”. O seu argumento aponta para o facto de que todos os decisores estão situados e que os recursos disponíveis para a construção de sentido, assim como as prioridades do contexto social, fazem com que as suas decisões sejam contingentes. Também refere estudos que revelam que em vários países, há diferentes decisões face a casos similares.

Estas diferenças têm sido relacionadas com etnicidade, perceções de risco, formação profissional, pobreza, atitudes do profissional em relação à institucionalização, o serviço específico e os desejos da família, enquanto outros [estudos] notam que a presença de recursos alternativos implica também variabilidade das respostas (Keddell, 2014, p. 917).

Podemos, pois, afirmar que as abordagens prescritivas e os produtos que desenvolve, são criticamente questionadas no âmbito do Serviço Social pelo seu centramento na racionalidade individual, desvalorizando a ação dos contextos. Ao tentar auxiliar a complexidade reconhecida da tomada de decisão, apresenta o efeito de formatação das práticas, com consequentes impactos em formas de construir conhecimento e prática integrantes do ser profissional em Serviço Social.

2.2. Abordagens descritivas e a perspectiva naturalista da tomada de decisão

A perspectiva naturalista da tomada de decisão (*naturalistic decision making*), desenvolvida por Klein (1999, Salas e Klein, 2009a, 2009b), tem um caráter descritivo e procura compreender como os indivíduos tomam decisões. O estudo da decisão é realizado nos seus contextos naturais, rejeitando as condições laboratoriais. Nesta abordagem, a análise do conhecimento e das competências subjacentes ao desempenho de profissionais (peritos e principiantes) fornece a base para identificar os aspectos que permitem melhorar o desempenho da tomada de decisão, podendo informar a formação profissional. O objetivo é o de compreender de que forma é que os profissionais lidam com tarefas e ambientes complexos, em condições desafiantes como a incerteza, constrangimentos organizacionais, pressão de tempo, objetivos vagos, entre outros (Salas e Klein, 2001).

Um conceito central é o de construção de sentido (Weick, 1995), fundamental para a formação do julgamento que precede a tomada de decisão. Os julgamentos são caracterizados por Taylor (2017) como hipóteses de trabalho sobre determinada situação-problema e envolvem a criação de uma síntese em forma de justificação (*account*) que vai informar a ação. As decisões envolvem a escolha de um curso de ação concreto a partir dessa justificação, e é ela que delimita o leque de opções.

Segundo Weick et al. (2005) a construção de sentido não é sobre a verdade e o seu alcance.

É sobre a reformulação contínua de uma história emergente para que se torne mais compreensível, incorpore mais dos dados observados, seja mais resiliente face a críticas. À medida que a busca por significados continua, as pessoas podem descrever as suas atividades como busca pela precisão. No entanto, essa descrição é importante principalmente porque sustenta a motivação. As pessoas podem obter melhores histórias, mas nunca chegarão à história (Weick et al., 2005, p. 415).

A própria construção de sentido pode ser sujeita a várias interpretações num processo colaborativo de criação de uma consciência coletiva dos vários interesses e perspetivas, de forma a que as situações ganhem significado.

Vários investigadores em Serviço Social têm assumido esta influência nos seus estudos sobre a decisão (Munro, 2018; Alfandari et al., 2022; Helm e Roesch-Marsh, 2017; Gregory, 2021, Cook e Gregory, 2020, Whittaker, 2017). Helm e Roesch-Marsh (2017) estudaram as atividades de construção de sentido individual dos assistentes sociais e, de forma geral, afirmam que, assim, puderam tornar explícitas as suas ligações com as normas profissionais e societais que influenciam o julgamento e a decisão. Gregory (2021) estudou a construção de sentido em reuniões de supervisão de assistentes sociais de serviços de proteção da infância, e conclui que as narrativas que sustentam o diagnóstico e a decisão são dependentes do contexto, assim como a importância do papel da identidade dos assistentes sociais nesse processo.

O modelo da primeira opção reconhecida (*recognition-primed-decision*), enquadrado pela teoria da decisão naturalista, é a fusão de dois processos (Klein, 1999): o processo e forma como o decisor avalia a situação e o da maneira como avalia um curso de ação. Neste modelo, o conceito de intuição é substituído pelo de reconhecimento de padrões. O reconhecimento é, muitas vezes, não consciente, sendo favorecido pela experiência e *expertise*. Este modelo coloca o foco no decisor individual que, ao mobilizar a sua experiência, desenvolve um leque de padrões reconhecíveis. São estes que descrevem os fatores causais primários da situação em análise fornecendo pistas significativas e identificando objetivos. Na decisão efetua-se a correspondência entre a situação em causa e os padrões que emergem do conhecimento experiencial do decisor e o curso de ação. Klein (1999) afirma que os indivíduos fazem a avaliação da situação no sentido de gerar um rumo plausível de ação, recorrendo a uma simulação mental que objetiva a apreciação desse rumo. Realizado o diagnóstico da situação, o decisor poderá recorrer a uma simulação mental, com o intuito de gerar expectativas relativas a eventos futuros e de testar as hipóteses criadas. Caso se verifique um número considerável de incongruências entre as hipóteses e a situação, o decisor poderá rever as suas hipóteses.

No estudo naturalista da decisão, existe o entendimento de que o estudo da decisão não se faz de forma isolada relativamente a outros processos, tais como resolução de problemas, planeamento, gestão da incerteza e desenvolvimento de saber especializado (Salas e Klein, 2009b, p. 3; Klein, 1999). Os processos de construção da decisão são situados nos seus contextos naturais e, assim, os processos interacionais que lhes subjazem - particulares e contingentes – integram-se numa ecologia, na medida em que eles estão sempre ligados aos contextos organizacional, político, legal, aos profissionais e aos utentes. O conceito de ação situada, parece-nos útil nesta linha

de pensamento. No quadro deste conceito a decisão é entendida como ação e tem sido adotado no âmbito de estudos que adotam uma abordagem discursiva.

O conceito de ação situada foi introduzido, no quadro do interacionismo, pela antropóloga Suchman (1985, p. 44) para explicitar a ideia de que o curso de uma ação depende das circunstâncias sociais e materiais da sua realização e que os sujeitos são capazes de identificar os elementos que, na situação, consideram pertinentes. Os elementos constitutivos do contexto no qual evoluem, permitem-lhe agir, raciocinar, compreender, decidir (Grosjean e Robichaud, 2010, p. 32).

Introduzi o termo ação situada. Este termo reforça a visão de que todo o curso de ação depende de forma essencial das suas circunstâncias materiais e sociais. Em vez de procurar abstrair a ação das suas circunstâncias e representá-la como um plano racional, a abordagem é estudar como é que as pessoas usam as suas circunstâncias para alcançar uma ação inteligente. Em vez de construir uma teoria da ação a partir de uma teoria dos planos, o objetivo é investigar como é que as pessoas produzem e encontram evidências para os planos no decurso da ação situada. De forma geral, em vez de subsumir os detalhes da ação sob o estudo dos planos, os planos são subsumidos pelo problema mais vasto da ação situada (Suchman, 1985, p. 44).

A perspetiva de Suchman (1985) é a de que a ação situada não se resume à aplicação de um plano pré-estabelecido. A planificação é vista como dinâmica e os planos, constituindo um elemento da ação, não a controlam: são um recurso que autoriza a improvisação circunstancial. Não entendemos que os planos não sejam importantes nos atos quotidianos dos assistentes sociais (colaboram na atribuição de sentidos às ações, têm um papel orientador); significa tão só que a autora os considera para a compreensão da ação, mas não como causas eficientes para a sua explicação. Os planos são conhecidos, após a realização da ação, numa reconstrução que permite assumir a ação como objeto de reflexão e análise. A ação efetiva emerge das circunstâncias.

Optar por este prisma é acentuar a ideia das decisões como construção interacional situada (Fixmer e Brassac, 2004), o que significa que os sujeitos agem com consciência dos fins a atender, mas enfrentam a ambiguidade e a imprecisão do percurso para os atingir. Ou seja, fundamentando-se na observação das interações quotidianas, com o foco nos mecanismos de cooperação, os autores consideram que o sentido da ação social é produzido no próprio desenrolar da ação.

No mesmo veio da ação situada, encontramos o conceito de cognição situada (quando os suportes informacionais que fundamentam a ação no seu ambiente imediato se tornam explícitos) e a teoria da cognição distribuída (Cicourel, 1994). A cognição distribuída almeja conhecer a atividade coletiva e os seus modos de partilha de saberes

no seio de situações naturais e particulares. O principal mecanismo da cognição distribuída diz respeito à dependência cognitiva entre os indivíduos e à necessária ação conjunta e troca de informação. A ideia de cognição social distribuída ilumina o facto de que indivíduos a trabalhar de forma cooperativa possam ter conhecimentos diferentes (Cicourel, 1973; Hutchins, 1995) e devam envolver-se num diálogo para reunir as suas fontes e negociar as suas diferenças. A noção de cognição socialmente distribuída (Hutchins, 1995) é “análoga à de inteligência distribuída [...] as diferentes fontes de conhecimento devem cooperar para resolver um problema, porque nenhuma dispõe sozinha das informações suficientes” (Cicourel, 1994:429).

A esta conceção está subjacente a ideia de que os atores constroem coletivamente o sentido da situação, numa rede de conexões e interações entre os elementos envolvidos numa tarefa. Assim, a cognição distribuída interessa-se não pelos processos cognitivos individuais, mas sim pelos processos de colaboração e cooperação entre os sujeitos; interessa-se pela codificação das situações estudadas pelos atores (Latour, 2012). Através da teoria ator-rede, Latour (2012) imprime a ideia de que as interações humanas se desenvolvem numa rede infinita de atores ou, melhor dizendo, actantes. O conceito de actante remete-nos para entidades humanas e não-humanas (Latour, 2012) e designa os seres, as coisas, os acontecimentos vindos de algures no espaço e no tempo que, a qualquer título e de alguma forma, agem sobre e no desenvolvimento de uma interação. Actantes serão, por exemplo, as crenças sobre o que são maus-tratos a crianças e jovens, a legislação, o processo onde a informação é sistematizada e também as pessoas que são os profissionais, os pais ou um secretário de Estado.

Desta feita, esta perspetiva remete-nos para o carácter coletivo da construção da decisão, assim como aos modos de partilha dos saberes no seio de situações naturais e localizadas (Cicourel, 1994). O processo de tomada de decisão em equipa exige que os membros do grupo se coordenem, e isso pode ocorrer de forma implícita através existência de modelos mentais partilhados por forma a que as tarefas, responsabilidades e deveres de cada um sejam conhecidos por todos. Isto permite que os diferentes elementos consigam prever as ações uns dos outros e as avaliações diagnósticas (e outras) individuais sejam realizadas através de interações com outros componentes dos sistemas (colegas, utentes, outros profissionais). Hitzler e Messmer (2010, p. 206) evidenciam a forma como a decisão tomada em grupo/equipa é inerentemente complexificada quando os membros da equipa necessitam adquirir competências comunicativas e linguagens partilhadas, para alcançar o raciocínio coletivo. Isto exige que a tarefa básica de combinar informação seja complementada pela necessidade de que todos os participantes tenham igual acesso à informação e

comuniquem entre si as suas linhas de raciocínio individuais e as articulem. Afirmam que o processo de tomada de decisão não reside no domínio do raciocínio silencioso, mas sim no da comunicação social.

Na prática do serviço social, torna-se visível a tendência geral de deslocamento da responsabilidade única dos assistentes sociais sobre os processos de tomada da decisão para as interações multilaterais e complementares tais como as reuniões intra- e interprofissionais, conferências familiares ou encontros de diagnóstico entre os clientes e os profissionais de vários contextos institucionais (Hitzler e Messmer, 2010: 207).

Também O'Sullivan (2011, p. 3) alerta para o risco de a investigação se focar nas decisões tomadas apenas por assistentes sociais, argumentando que aquelas raramente são tomadas por um único profissional, exigindo a participação de diferentes pessoas com papéis e perspetivas diferenciadas. Por outro lado, reconhece que na sua construção participam outros, próximos e distantes: utentes, profissionais da equipa, profissionais da rede interinstitucional, chefias, legisladores, políticos, ou seja, todos aqueles com interesse na decisão. A natureza deste interesse é variável, assim como o poder exercido.

Quanto mais os *stakeholders* mantêm interesses diferentes e apresentam motivos diferentes, mais se torna necessário equilibrar cuidadosamente todas as perspetivas de modo a chegar a uma decisão mutuamente aceite (Hitzler e Messmer, 2010, p. 206).

Outros estudos empíricos em Serviço Social refletem a decisão em Serviço Social como sendo, reconhecidamente, uma tarefa coletiva e comunicativa, reveladora do seu carácter interacional. Assim, destacamos o trabalho de Taylor e White (1997) que examinam como é que os profissionais de serviços sociais constroem o sentido sobre os processos de intervenção, considerando a construção de sentido como precursor da decisão. Noordegraaf et al. (2010) que analisam conversacionalmente como é que os assistentes sociais realizam a avaliação das dinâmicas relacionais de casais candidatos a adoção, mostram como a avaliação diagnóstica é uma atividade colaborativa entre assistentes sociais e utentes, por um lado, e, por outro, uma interação através da qual a decisão é construída. O trabalho de Hall et al. (2006) foca o “trabalho de caracterização¹” do utente realizado pelos profissionais no âmbito de reuniões pluridisciplinares (*child care conference*) no sistema de proteção de crianças e jovens em Inglaterra. O trabalho de caracterização permite inferências específicas e constitui-se como um precursor da decisão em articulação com mecanismos de categorização.

¹ Tradução nossa. No original “character work”. Os autores apresentam a seguinte definição, distinguindo caracterização de categorização: “Characterisation is about ‘what sort of person are we dealing with?’. Categorization is about ‘what sort of case is this?’” (HALL et al, 2006: 54).

Nikander (2003) examina e explicita elementos de rotina e de construção da decisão em reuniões no âmbito de serviços sociais do sistema de saúde, ao longo das quais os utentes (pessoas idosas não participantes dessas reuniões) são descritos e categorizados. Aponta as tensões relativas à categorização institucional e à heterogeneidade dos utentes, uma vez que entre os processos de categorização e os de tomada de decisão são geradas discrepâncias que podem significar a exclusão de serviços. Hall et al. (2006) notaram a forma como os utentes, ao dominarem e adotarem os critérios e as categorias mobilizadas pelos profissionais, se envolvem mais na construção da decisão, pois a orientação dos participantes para os objetivos institucionais ganha em alinhamento. Também sobre a participação dos utentes nos processos de tomada de decisão, Hofstede et al. (2001) concluem que aquela é fortemente influenciada pelo nível de informação trocada entre utentes e os profissionais. A troca mútua de informação favorece a simetria epistémica e interacional e, assim, o envolvimento e participação na construção da decisão. Sarah Hitzler e Heinz Messmer (2010) através do seu estudo de reuniões do sistema de proteção da infância alemão, mostram a conflitualidade entre as diferentes racionalidades, a interatividade e a dificuldade em se complementarem. Halvorsen (2013, p. 276) diz que os processos de tomada de decisão são atividades que se vão incrementando em pequenos passos e que a decisão raramente pode ser ligada a um único momento. Igualmente centrado na tomada de decisão em reuniões interinstitucionais, o trabalho de Hall e Dall (2021) mostra como o coordenador da reunião, através do uso do pronome “nós”, inclui e exclui outros membros de organizações e utentes presentes, da tomada de decisão.

Resumindo: o conjunto das investigações referidas estuda a construção da decisão enquanto atividade negociada e produzida no âmbito da interação, revelando-a como um processo de atividade situada. Igualmente demonstram que a decisão não é um resultado isolado e individual que opera num vácuo social, e, assim, não sendo um processo desinteressado, é suscetível de ser moldado por influências diversas.

Halvorsen (2013) realizou uma revisão sistemática sobre os estudos de orientação discursiva sobre a tomada de decisão no quadro de equipas em *settings* como a saúde, serviços sociais, educação e empresas, e aponta limites a estes trabalhos. Em primeiro lugar, afirma que poucos estudos mobilizam as teorias da decisão, o que, na sua opinião, não os fortalece; por outro lado, o foco no nível micro não capta as características e complexidade dos contextos social e organizacional. Halvorsen (2013, p.: 291) diz, no entanto, que a análise das interações revela as práticas discursivas tal como elas são utilizadas pelos participantes e que as decisões nunca são assuntos isolados, mas sim parte de uma sequência de 'ajustamentos' em relação a algum problema organizacional.

Embora os estudos não falem sobre as decisões nestes termos, eles de certa forma mostram precisamente esse processo de 'ajuste' através da análise da interação a um nível micro. Na medida que congelam um momento de interação e descrevem o mecanismos e estratégias em jogo, eles mostram o 'ajuste' na prática, e a forma como os profissionais juntos resolvem problemas e decidem de forma pragmática e situada (Halvorsen, 2013, p. 291).

Por outro lado, nota que as reuniões são a maioria dos quadros interacionais de recolha de dados e análise. Assim, ficam em branco, inexplorados, os espaços de progresso sequencial como as conversas informais, as sessões com utentes, visitas domiciliárias, registos escritos, e a autora remete-nos para a importância dos estudos etnográficos. Em investigação recente, Mullins (2019) refere este mesmo aspeto. Também Hitzler e Messmer (2010, p. 288) referem a importância dos dados etnográficos para suplementar os dados do discurso e sublinham “a consciência da inter-relação da estrutura e agência, e como as interações a nível micro precisam de ser olhadas na sua relação com as estruturas que as rodeiam a nível macro”.

3. Os sistemas de proteção da infância e juventude: contextos para a construção das práticas dos profissionais

As práticas dos assistentes sociais não se desenvolvem em vazios políticos e ideológicos. Procuramos debater a forma como fatores estruturais, políticos e culturais, enquadram os processos de intervenção, logo, também, os de tomada de decisão. Isto ocorre através da forma como os maus-tratos à infância são concetualizados e os recursos afetados, como os contextos ideológicos se oferecem para a concetualização e desenvolvimento das práticas e se constituem como arena institucional dos processos de interação e comunicação. O nosso objetivo não é discutir as vantagens e desvantagens dos vários sistemas de intervenção nos maus-tratos infantis, mas sim iluminar os modos como as orientações filosóficas, culturais e organizacionais podem influenciar a forma como os assistentes sociais constroem a intervenção com as famílias, as crianças e jovens em perigo e risco. De facto, não colocar as práticas e as decisões dos assistentes sociais nos seus contextos políticos, organizacionais e institucionais, conduziria a negligenciar a sua influência e a considerar os grupos e indivíduos como único nível pertinente de compreensão. Trabalhar é levar consigo um mundo de determinações referentes a prescrições de modalidades organizacionais, teóricas e pontos de referência partilhados graças a uma história comum. Cada país tem a sua história de promoção e proteção da infância. Neste capítulo, situamos o sistema de promoção e proteção de crianças e jovens português num quadro internacional.

3.1. Visão geral dos sistemas de proteção da infância e juventude a nível internacional

Connolly e Katz (2019, p. 382) definem o conceito de sistema de proteção da infância da seguinte forma: leque de atividades e processos que se desenvolvem no contexto de uma jurisdição para prevenir e dar resposta a preocupações e alegações respeitantes a abuso e negligência de crianças, proteger e apoiar as crianças e as famílias onde o abuso tenha ocorrido e punir os perpetradores dos maus-tratos. O campo dos maus-tratos a crianças e jovens e a organização de respostas é, do ponto de vista societal, embebido em emoções fortes, valores e crenças sobre o que constituiu maus-tratos,

risco e perigo e sobre como “deve” efetuar-se a proteção das crianças (Connolly, Crichton-Hill e Ward 2006, p. 29). Tal como o *self* do profissional pode introduzir julgamentos valorativos na prática profissional, também o poder e autoridade institucional têm o potencial de enquadrar através de crenças e enviesamentos. Estes autores afirmam que os discursos nesta área nos são muito familiares e, por isso, dificilmente são contestados, influenciando, de forma oculta, no modo como as práticas profissionais se desenvolvem e as decisões são tomadas (Connolly, Crichton-Hill e Ward, 2006). Não estamos a afirmar que a dimensão institucional, ou seja, os macro discursos, determinem de uma forma linear as ações dos profissionais e equipas. No entanto, a dimensão institucional coloca a exigência de uma vigilância em relação aos impactos possíveis das culturas técnicas e arranjos institucionais e disciplinares nas práticas. São estes que desenham os eixos através dos quais os discursos ocupacionais se exprimem e são o pano de fundo em que a transgressão face às ideias dominantes se torna visível e justificável (*accountable*) (White, 1997).

Fargion (2014) discute a forma como as construções culturais que sustentam as políticas sociais e os quadros de conhecimento dos profissionais encorajam, ou não, uma perspetiva de sinergia à tarefa de proteger as crianças e de apoiar os pais/cuidadores. Nesta linha, Connolly e MacKenzy (1999) afirmam:

O maior ou menor envolvimento que a família pode ter no processo de proteção da criança e nas tomadas de decisão pode depender de forma significativa dos valores e atitudes do profissional, da burocracia que sustenta o mandato para a intervenção e da visão e opiniões do conjunto da sociedade (Connolly e MacKenzy, 1999, p. 3).

Hetherington (2002) afirma que as características assumidas pelos sistemas de intervenção nos maus-tratos a crianças e jovens são influenciadas por três fatores principais: a estrutura, a ideologia profissional e a cultura de uma sociedade. Estes fatores são historicamente situados, estão interrelacionados e enformam os processos de decisão sobre a forma como a intervenção é concetualizada e desenvolvida.

A estrutura, ou sistema estrutural, organiza os mecanismos através dos quais os serviços são desenvolvidos, sendo de destacar a legislação e os recursos. Connolly, Crichton-Hill e Ward (2006) chamam a atenção para a forma como a legislação prevê a participação da família nos processos de decisão e o seu impacto no pensamento profissional sobre os direitos e o envolvimento das famílias e das crianças.

O enquadramento legal não se refere apenas à legislação específica relativa aos maus-tratos infantis no quadro judicial, mas também à saúde, segurança social, emprego,

educação, habitação, etc., enquanto provedores de recursos. Sobre o cruzamento entre legislação e recursos, Hetherington (2002) afirma:

Os recursos podem ser considerados como integrantes da estrutura de um sistema, mas a quantidade e os alvos dos recursos, apesar de fazerem parte da estrutura, podem expressar a filosofia da cultura e o valor associado a diferentes processos. Os recursos são, também, em maior ou menor grau, sensíveis às ideologias profissionais das pessoas que os implementam (Hetherington, 2002, p. 11).

Os serviços de proteção da infância podem organizar-se de forma centralizada, ao nível da administração central ou de forma descentralizada, apostando em estruturas locais ou em combinatórias concebidas em termos de parceria e subsidiariedade. As estruturas intermédias, assim designadas por Freymond (2001) e Hetherington (2002), assumem especial importância pela capacidade de organizar respostas flexíveis de proximidade e arranjos não judicializados. As estruturas intermédias funcionam para preservar o 'espaço social' entre as esferas dos tribunais, do Estado e da família.

A autonomia e a discricionariedade profissional constituem outros elementos em relação aos quais a estrutura tem níveis de permeabilidade diversos. Assim, os sistemas mais burocratizados, e com requisitos rígidos ao nível de procedimentos, não serão tão permissivos relativamente à discricionariedade profissional.

A ideologia profissional é a denominação atribuída por Hetherington (2002) ao quadro de princípios e teorias que definem os critérios de pertinência de seleção e interpretação da informação em que os assistentes sociais se baseiam para tomar decisões.

A variedade de teorias da psicologia e do Serviço Social, assim como teorias do desenvolvimento humano, construções da infância e o que pode constituir o superior interesse das crianças, também tem impacto nas decisões sobre o que conta como abuso ao longo do curso de vida. Por exemplo, existe um conflito em relação à definição de maus-tratos quando se considera a linha entre o castigo e os maus-tratos físicos, o qual, apesar de ser criminalizado em muitos países, permanece uma área contestada no que diz respeito à força, intencionalidade, idade da criança, período de tempo e outros fatores presentes na família; e se se considera maus-tratos, o nível é suficiente para uma intervenção estatutária? (Keddell, 2014, p. 928).

Portanto, a definição de maus-tratos contém dimensões culturais e as práticas de cuidado das crianças são diferentes dependendo das características dos grupos familiares e, também, da leitura que os profissionais fazem dessa realidade.

Por outro lado, o pensamento profissional faz-se notar na medida em que tem impactos na estruturação do próprio sistema. Connolly, Crichton-Hill e Ward (2006, p. 8), por exemplo, relativamente aos Estados Unidos da América, refere o impacto que as boas práticas ao nível da capacitação das famílias e da sua participação tiveram no movimento de preservação das famílias e na estruturação dos serviços de acolhimento

de crianças e jovens. Assim, a mudança das perspectivas teóricas (a autora exemplifica com a passagem de uma perspectiva centrada no déficit, para uma centrada nas competências das famílias) que informam a intervenção, ao introduzirem alterações nas práticas dos profissionais, geraram novas formas de organização dos serviços. Sobre a questão das culturas teóricas, Connolly, Crichton-Hill e Ward (2006, p. 33) referem a sugestão de Bourdieu de que os profissionais desenvolvem “vinculações disciplinares e institucionais”. Cada perspectiva ou conceitualização teórica (sistémica ou feminista, por exemplo) tem “a sua própria explicação filosófica e teórica, perspectivas sobre o serviço e potenciais formas de desenvolvimento da prática direta no seio da relação de *casework*” (Connolly, Crichton-Hill e Ward, 2006, p. 33).

A cultura de uma sociedade é a 3ª instância de influência, que Herington (2002) define da seguinte forma:

nexo de pontos de vista, entendimentos, hábitos mentais, padrões de vida e usos da linguagem que são construídos numa comunidade, numa nação ou num estado através da história partilhada, linguagem e circunstâncias sociais em que as pessoas crescem e vivem (Herington 2002, p. 13).

Esta instância espelha a forma como a sociedade representa as complexas relações entre o estado e a família (Parton, 1996, 2022), tornando-se uma forte influência quer da filosofia do desenho do sistema, quer da prática. Estas representações são a base das “expectativas acerca dos vários papéis a desempenhar pelo estado, pela família e pela comunidade em relação à criança” (Hetherington, 2002, p. 14). É neste âmbito que assistentes sociais e outros profissionais assumem um papel de representação do Estado.

3.2. O *continuum* entre o legalismo e o bem-estar

Vários autores (Freymond, 2001; Khoo et al., 2002; Hetherington, 2002; Parton, 2009, 2017, 2022; Gilbert et al., 2011; Fargion, 2014) com base em estudos comparativos a nível internacional acerca da natureza das estruturas dos sistemas de intervenção nos maus-tratos a crianças e jovens, mobilizam uma classificação cujo critério é a posição no “*continuum* entre o legalismo e o bem-estar”, como proposto por Freymond (2001, p. 3). Recentemente, Connolly e Katz (2019), desenvolveram uma nova tipologia

(consideram-na provisória) baseada nos valores e crenças que informam os vários sistemas.

Khoo et al. (2002) no seu estudo comparativo realizado no Canadá e na Suécia, identificam dois modelos relativos a estes sistemas: um centrado na proteção da criança e outro focado no bem-estar infantil. Parton (2009, 2022) sistematizam estes modelos com as designações de proteção da criança e focalizado na família. Também Gilbert et al. (2011) referem estes dois modelos, apontando um terceiro, o focado na criança. Neste, o objeto de preocupação será o desenvolvimento global e o bem-estar da criança e as preocupações em relação a maus-tratos são relevantes apenas enquanto conjunto de fatores que podem o afetar.

Gilbert et al. (2011), assim como Parton (2022) observam um paralelo em relação à sistematização tipológica dos estados de providência proposta por Esping-Anderson (1990). No entanto, utilizam critérios diferentes, pois este tipo de mapeamento é realizado à luz da especificidade das tradições ideológicas em termos culturais e políticos, e ênfase nas dimensões legais. A abordagem legalista surge enfatizada nos países focados na proteção, como por exemplo a Inglaterra, os Estados Unidos América, Austrália e Canadá. Países como a Bélgica, Suécia, França, Alemanha adotaram uma orientação baseada no apoio à família. Estas abordagens não são puras, situam-se num *continuum* entre os focos no legalismo ou no bem-estar das famílias. As características dos sistemas dos países da Europa do Sul não estão estudadas de forma comparativa (Benbenishty et al. 2015). No entanto, Menezes (2017) realizou, em Portugal, um estudo junto das CPCJ sobre a proteção da infância no contexto da austeridade neoliberal, realizando comparações com o sistema inglês e situa o sistema português num quadro de apoio à família com coexistência de práticas profissionais características dos sistemas legalistas. Também Ferreira (2011) apontou estas características ao concluir sobre a dominância do conhecimento legal na intervenção dos assistentes sociais das CPCJ.

Os dois modelos acima apontados, e que desenvolveremos a seguir, têm correspondência nas seguintes dimensões:

Quadro 1: modelos de proteção da infância ou legalista e de bem-estar da criança ou focado na família.

Modelo de proteção da infância/ Legalista	Modelo de bem-estar da infância/ focado na família
O superior interesse da criança focaliza-se na sua proteção	O superior interesse da criança é definido de forma alargada para incluir o bem-estar da família
A proteção da criança baseia-se em critérios legais	O bem-estar da criança baseia-se em critérios de avaliação
Avaliação com base em instrumentos padronizados	Avaliação realizada em interação entre o assistente social e a família
Procura alcançar a objetividade	Pondera várias perspetivas
Centra-se nas dificuldades e problemas	Considera as forças e recursos
As dificuldades são sinais de risco	Procura a compreensão das dificuldades para definir formas de apoio
Limita o poder discricionário dos técnicos	Reconhece as forças dos profissionais
Menor prontidão para a intervenção - quando acontece mobiliza a autoridade legal	Maior prontidão da intervenção, vista em termos de ajuda e suporte
Orientação individual	Orientação comunitária
Mais remediador do que preventivo	Mais preventivo do que remediador
Os recursos são limitados e relativos aos danos ocorridos	São mobilizados recursos para apoiar as famílias e prevenir danos
Permite leituras rápidas sobre as situações e proteção efetiva	Tempo de diagnóstico alargado em colaboração com famílias e outros profissionais

Fonte: adaptado de Fargion, (2014, p.25).

O modelo de proteção da infância/legalista, é definido como uma perspetiva em que a proteção relativamente a maus-tratos constitui o objetivo essencial, traduzido na redução de riscos. A análise das situações é realizada através de critérios pré-estabelecidos numa base legal e investigativa (Khoo, et al. 2002; Freymond, 2001). Os procedimentos legais são predominantes e definidores dos parâmetros da intervenção, com o risco associado de que a intervenção se processe de uma forma que coloca as famílias e os profissionais, assistentes sociais e outros, na posição de adversários no contexto judicial (Freymond, 2001; Fargion, 2014).

Ao Serviço Social caberá uma prática definida pela investigação conduzida de forma a detetar potenciais fatores de riscos no contexto familiar. O foco do olhar situa-se nos aspetos legais e a relação entre o assistente social e os pais é, muitas vezes, retratada como conflitual pois, se o objetivo é determinar a ocorrência dos maus-tratos, os técnicos tendem a ser vistos como inimigos pelos pais (Fargion, 2014, p. 25).

Assim, os instrumentos predominantes de diagnóstico incluem escalas para avaliação do risco, e os procedimentos interventivos são pensados de modo a reduzir a probabilidade do erro humano (Khoo et al., 2002; Fargion, 2014). A meta traduz-se, então, no alcance de certezas objetivas acerca da situação da criança, por via da correta aplicação de procedimentos. Daí que o superior interesse da criança “seja muitas vezes cumprido através do policiamento dos pais maltratantes ou através da retirada da criança, frequentemente em institucionalização prolongada” (Khoo et al., 2002, p. 466).

Uma consequência do reforço deste papel de controlo é o escamoteamento das necessidades das famílias, nomeadamente no que diz respeito ao apoio e aconselhamento relativo às suas responsabilidades parentais. Assim, o risco de que a intervenção assuma formatos considerados como intrusivos e limitadores da liberdade das famílias é potenciado, e os recursos são mobilizados numa linha remediadora. Estas dimensões do modelo de proteção ou legalista têm sido criticadas, por se verificar “a tendência para os procedimentos se tornarem fins em si mesmo, assim como a perceção dos pais em relação à intervenção como intrusiva e fonte de ansiedade” Fargion (2014, p. 26).

Keddell (2014, p. 921) refere que esta orientação, cujo foco é a criança individualmente, apresenta uma desvantagem significativa: é que cada criança em risco pode ser vista como separada do contexto das suas relações sociais. Parte destas questões prendem-se com a dimensão administrativa deste modelo, tal como implementado em Inglaterra, e os múltiplos instrumentos estandarizados que foram criados numa linha de prática-baseada-em-evidências. Também Hall et al. (2010) referem estas dimensões no seu estudo realizado em Inglaterra:

Os sistemas centrados na criança [*child-centric*] têm sido desenvolvidos e operacionalizados, de forma quase exclusiva, com base numa visão administrativa e psicologizada da criança e com pouco espaço para outras vozes e perspetivas, para o debate e negociação pelas crianças, jovens e também pelos profissionais. De muitas formas, o pensamento por trás do seu desenvolvimento, vê as crianças de uma forma muito instrumental: mais como objetos de uma diversidade de preocupações que necessitam ser intervencionadas do que agentes das suas próprias vidas. A este respeito, não é só a família e a prática profissional que se torna fragmentada, mas também as próprias crianças (Hall et al., 2010, p.410).

Khoo et al. (2002, p. 466) nota que as características deste modelo se intensificaram em países onde se verificaram situações de grande gravidade e intoleráveis, quer do ponto de vista político, quer social. Estes factos terão gerado uma cultura de aversão ao risco e uma disposição defensiva por parte dos serviços, que passaram a adotar procedimentos estandardizados e investigativos, em detrimento de práticas relacionais e de proximidade. No entanto, segundo Khoo et al. (2002), este modelo apresenta a vantagem da sua capacidade de efetuar leituras rápidas sobre as situações e de uma proteção efetiva quando comparada com os modelos de bem-estar infantil.

O modelo de bem-estar infantil “caracteriza-se pela tendência para compreender os atos ou circunstâncias tidas como maltratantes para as crianças, no contexto das dificuldades psicológicas ou sociais experienciadas pelas famílias” (Spratt, 2001, p. 934). A intervenção é realizada com base num diagnóstico, e o superior interesse da criança é

considerado de forma alargada e integrada, incluindo o bem-estar da família. A provisão de serviços e a mobilização de recursos exige maior intervenção do Estado no espaço privado da família, através da promoção e aplicação de medidas de apoio ao nível da habitação, saúde, serviços de apoio à infância e idosos, apoio económico e assume mais facilmente um carácter preventivo (Khoo et al., 2002).

A perspetiva do bem-estar coloca a ênfase na autonomia profissional o que, neste quadro, é a base da personalização das intervenções, havendo, tendencialmente, maior investimento nas famílias por parte dos assistentes sociais e outros profissionais. A questão da responsabilidade social (*accountability*) é colocada, mas com ênfases diferentes: no modelo de bem-estar é colocada no processo, enquanto no de proteção é no resultado.

As estruturas intermédias são prevaletentes neste modelo, permitindo a existência de um leque alargado de procedimentos e programas organizados em torno da construção do consenso e da facilitação de relações colaborativas, por forma a garantir o envolvimento voluntário das famílias (Freymond, 2001). Nas estruturas intermédias são desenvolvidas práticas diversas (mediação familiar, capacitação parental, terapia familiar, apoio social, entre outros) que visam o suporte à família e à criança numa base voluntária. Quando os assistentes sociais não conseguem negociar a intervenção voluntária junto das famílias, outros métodos com carácter coercivo entram em cena através do recurso a tribunais. No entanto, a coerção é considerada indesejada e um método de intervenção inferior (Freymond, 2001, p. 4). Assim, a intervenção passa pela preservação e fortalecimento da família e é organizada em torno do diagnóstico, do envolvimento parental nas decisões, na sua participação voluntária e no estabelecimento de relação com a família.

3.3. Portugal: a atualidade do percurso de um século de proteção da infância e juventude

O desenho do atual sistema sociojurídico de proteção da infância e juventude português pode ser situado no início do séc. XX, mais especificamente durante o regime republicano, através da aprovação da Lei de Proteção à Infância (Decreto-Lei de 27 de maio de 1911). É na sua sequência, com a criação das Tutorias da Infância, que se inicia

o processo de profissionalização nesta área. Mais tarde, durante o Estado Novo (anos 30 do sec. XX), esta dimensão do sistema sofre um recuo pois o trabalho de proteção é reassumido de forma preponderante pela Igreja Católica “consubstanciando propósitos paralelos de moralização, controlo social e cristianização de franjas sociais potencialmente perigosas para a ordem social instituída” (Albuquerque et al., 2014, p. 231). A atuação profissional é marginalizada, o que se enquadra na linha paternalista e assistencialista que caracterizou esta época. No entanto, ainda durante o Estado Novo, acontece a Reforma dos Serviços Tutelares de Menores, cujo sistema único atendia não só a infância vítima de maus-tratos, mas também as crianças com comportamentos delinquentes, ou seja, os infratores com menos de 16 anos. Segundo Albuquerque et al. (2014, p. 231), a publicação, em 1962, da Organização Tutelar de Menores (OTM)

visou sobretudo sistematizar a legislação dispersa (publicada desde a entrada em vigor da Lei de Proteção à Infância de 1911), em matéria de proteção de crianças e jovens, e enfatizar a importância da avaliação e do diagnóstico social como suporte à determinação das medidas a aplicar a cada situação, bem como do plano de acompanhamento das mesmas, quer com a criança, quer com a respetiva família ou, ainda, com a instituição de acolhimento, caso a institucionalização (retirada da criança à família) fosse considerada a melhor decisão a tomar (Albuquerque et al., 2014, p. 231).

Todas as situações de proteção infantil tinham acolhimento no âmbito da OTM, cujo texto legal não contemplava medidas específicas e intencionalizadas para a intervenção ao nível dos maus-tratos a crianças. Privilegiava, ainda assim, as medidas de proteção, assistência e educação, em relação às medidas corretivas e penais (Martins, 2004, p. 84). No entanto, as finalidades dos Tribunais de Menores são redefinidas, e Pedroso e Fonseca (1999) referem o seu particular foco no domínio da prevenção criminal. Esta é uma vertente especialmente acentuada e os Tribunais de Menores constituem-se como instâncias competentes para decretar e aplicar medidas a crianças e jovens, entre os 12 e os 16 anos, que pratiquem atos (para)delinquentes e a crianças que vivenciem situações de perigo para a sua segurança, saúde e educação. Martins (2004) resolve a aparente contradição ao afirmar:

Podendo ser distintas as providências tutelares a aplicar às crianças em perigo e àquelas com comportamentos (para)delinquentes, as regras processuais e a prática aproximam e, em muitos casos, identificam as respostas existentes para os dois tipos de situação e de população (Martins, 2004, p. 84).

Menezes (2017) refere que durante os anos 60 e 70 se assistiu a um processo de reforma, com a formação de equipas de intervenção interdisciplinar, dando forma ao tímido início de proteção não judicial de menores. Em 1962, os Tribunais de Menores passaram a ser assessorados por um serviço de apoio social, afetos através da Direção Geral dos Serviços Tutelares de Menores (Ferreira, 2008, p. 156).

A revisão da OTM, em 1978, incorporou a criação do Serviço de Apoio Social junto dos Tribunais de Família e Menores. Os objetivos deste serviço passavam pela prestação de apoio técnico e assessoria aos magistrados nos processos decisórios, bem como a avaliação e acompanhamento da execução das medidas. A sua criação consubstanciou uma orientação que “estende a proteção judicial para além da proteção criminal, privilegiando as medidas não judiciais de proteção de menores” (Martins, 2004, p. 84). Mais tarde, em 1982, o Instituto de Reinserção Social é criado, e passa a assumir a função de assessoria aos tribunais no campo da intervenção sociojudicial junto das crianças e suas famílias.

Os anos 80 do século XX, foram anos ricos em debates internacionais sobre o lugar social e jurídico da infância, e dos quais desaguaram importantes instrumentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque em 1989, e as Regras de Beijing, recomendadas pelo VII Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes. Portugal vinculou-se a ambos. Pensamos que aqui reside uma forte influência na mudança da ideologia profissional, nomeadamente da judicial, a que Pedroso e Fonseca (1999, p. 141) se referem, em relação ao período entre 1989 e 1996. É de notar que, segundo os autores, aquela mudança ocorre sem que na sua base se verifiquem diferenças ao nível dos problemas sociais que afetam as crianças:

Verifica-se [...] uma mudança na respetiva hierarquia dos motivos desencadeantes do processo. Quer isto dizer que, enquanto em 1989 os tribunais ainda apreciam prioritariamente situações ligadas aos comportamentos dos menores (vadiagem, libertinagem, inadaptação), seguindo a orientação vinda de épocas passadas, já em 1996 debruçam-se, em primeira linha, sobre situações de desproteção das crianças. [...] O que terá mudado [...] terão sido as representações dos indivíduos e entidades (Pedroso e Fonseca, 1999, p.141-142).

Assim, podemos dizer que em Portugal, nesta época, se acompanham os debates e modelos de justiça da infância e juventude emergentes a nível internacional e, da proteção da infância, passou-se para a promoção e proteção dos direitos das crianças e dos jovens.

É, neste contexto, que surge o apelo a uma nova relação de parceria do Estado com as comunidades locais, de forma a estimular a participação e potenciar o estabelecimento de redes de desenvolvimento social (Pedroso e Gersão, 1998). De forma concreta, sinalizamos a reforma das Comissões de Proteção de Menores em 1991 (Decreto-Lei nº 189/91 de 17 de maio) e, em 1998, a criação da Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (Decreto-Lei nº 98/98 de 18 de abril) com objetivos de supervisão, avaliação e coordenação do trabalho das mesmas a nível nacional, assim

como a participação na reforma da legislação dirigida à infância até então vigente (Menezes, 2017). Este percurso progressivo espelha a base ideológica da reforma do sistema de proteção à infância e juventude que ocorre em 1999, com a promulgação da Lei 147/99 de 1 de setembro - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP). A promulgação desta lei é um marco da separação definitiva da intervenção judicial e social nas situações de perigo, da intervenção junto de menores que tenham cometido ato qualificado como crime, superando os paradoxos inerentes às respostas de um sistema único a situações diferenciadas (Albuquerque et al., 2014). Outra mudança é referida por Menezes (2017), que a apelida de “guinada social”, através da transferência das situações envolvendo crianças vítimas de maus-tratos da esfera da justiça, para a esfera da segurança social. Efetivamente, a LPCJP tem por objeto explícito a “promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral”. Ela é o resultado legal de uma reforma do direito das crianças e jovens que estruturou um modelo de intervenção judicial e não judicial, e traduz as alterações do enquadramento ideológico e institucional relativo à infância e juventude. Assim, nela são reconhecidos direitos universalmente consagrados, nomeadamente pela Convenção dos Direitos da Criança.

O risco é um conceito mais lato que o de perigo, e diz respeito à vulnerabilidade da criança e à possibilidade de vir a sofrer de maus-tratos. O perigo tem um sentido mais concreto e corresponde à objetivação do risco. É de notar como, no quadro ideológico português dos anos 90 do sec. XX, a preferência pela utilização do termo perigo em relação ao de risco, surge justificada enquanto garante da legitimidade constitucional da intervenção e denota a busca de equilíbrio entre a intervenção do Estado e a autonomia das famílias,

Sobre o conceito de perigo, o artigo 3º da LPCJP, concretiza:

Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal;
- d) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- e) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- f) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional (Lei 147/99 de 1 de setembro).

A LPCJP estabelece princípios orientadores da intervenção que sublinham a priorização do superior interesse da criança atendendo aos seus direitos, ao respeito pela sua privacidade, à intervenção precoce, mínima, proporcional e atual, colocando a tónica na promoção da responsabilidade parental. Através desta responsabilização da família e a sua prevalência, esta lei oferece, pois, o primado da continuidade das relações significativas e de referência para a criança, e a preservação da continuidade dos vínculos estabelecidos. Privilegia-se, pois, a intervenção realizada no seio da comunidade da criança e sua família, através das organizações não judiciais, deixando o recurso aos tribunais reservado para última instância. Em concordância, no âmbito das Medidas de Promoção e Proteção (MPP) são privilegiadas as medidas em meio natural de vida e a (re)integração familiar. As MPP em meio natural de vida, são: apoio junto dos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idónea; apoio para a autonomia de vida. As medidas de colocação são o acolhimento familiar e o acolhimento residencial.

Para salvaguarda dos direitos da criança, a lei assume como princípios a obrigatoriedade da informação à criança e jovem dos seus direitos, motivos da intervenção e da forma como esta se processa; a audição obrigatória e participação garantindo, assim, o direito a ser ouvida e a participar nos atos da medida definida e a subsidiariedade. A LPCJP indica que a intervenção das CPCJP se realize apenas perante o consentimento expresso (art.º 9º) dos adultos e não oposição (artº 10º) das crianças e jovens. O consentimento é prestado por escrito pelos pais, representante legal ou pessoa que tenha a guarda de facto; a não oposição diz respeito a crianças com idade igual ou superior a 12 anos, com a exceção de crianças mais novas cuja capacidade para compreender o sentido da intervenção seja considerada relevante. Caso estas posições ocorram, a intervenção das CPCJP cessa, dando lugar à judicialização, através da sinalização junto do tribunal. Efetivamente, a lei, mais do que garantir o direito de participação dos adultos, crianças e jovens (o consentimento não significa participação), garante a legitimidade da intervenção do Estado, cujo princípio de não ingerência nos espaços privados das famílias está constitucionalmente previsto. Num artigo de opinião “O tribunal é o réu” (a propósito do livro de Daniel Sampaio com o mesmo nome), de 3 de maio de 2017, publicado pelo jornal O Público, os juízes Helena Bolieiro e Paulo Guerra afirmam:

não podemos esquecer que o artigo 36.º da nossa Constituição determina que as decisões que constituam restrições aos poderes-deveres fundamentais dos

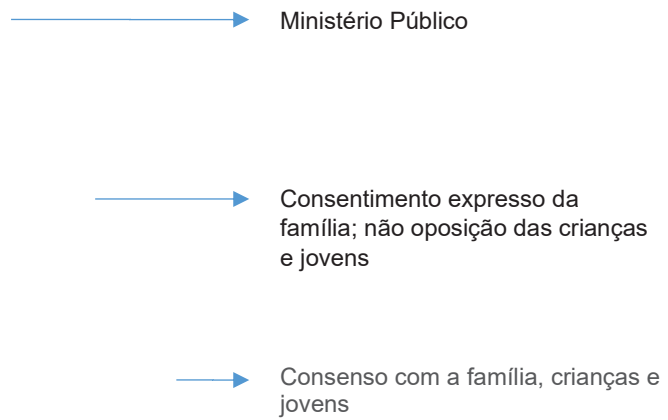
pais relativamente aos filhos são da competência exclusiva dos tribunais, salvo se aqueles consentirem na intervenção de uma entidade não judicial e sempre nas situações e dentro dos condicionalismos previstos na lei (...) este sentido é, aliás, o mais consentâneo com o princípio da responsabilidade parental que deve orientar a intervenção de proteção e que, ao se referir aos deveres dos progenitores, tem certamente por base a titularidade das responsabilidades parentais e não apenas o seu exercício.

Desde os anos 90 do sec. XX até aos nossos dias, algumas revisões do sistema de proteção de crianças e jovens se verificaram, mas sem nunca se traduzirem em alterações à ideologia que a sustenta (até a reforçam). Podemos assinalar: Portaria n.º 139/2013 de 2 de abril, que oferece enquadramento legal dos Centros de Apoio à Família e Aconselhamento Parental (CAFAP); Decreto-Lei n.º 159/2015, que cria a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ), definindo a sua orgânica, e criando mecanismos de reforço da relação com o Ministério Público, que passa a assumir a inspeção da atividade das CPCJ. Em 2017, há uma alteração através da Lei n.º 23 /2017, de 23 de maio, que alarga o período de proteção até aos 25 anos sempre que os jovens com medida de acolhimento aplicada desejem permanecer nas Casas de Acolhimento, até terminarem a sua formação académica. O crescente aumento de crianças estrangeiras não acompanhadas, cria novas necessidades e exige adequações ao nível dos recursos e serviços das Casas de Acolhimento. Assim, em 2018, uma nova alteração ocorre através da Lei n.º 26/2018, de 5 de julho, introduzindo uma mudança nas tipologias da população a quem se dirige.

3.3.1. Circuito interinstitucional do sistema de promoção e proteção da criança e jovens portugueses

Em Portugal, a intervenção do Serviço Social insere-se institucionalmente em todos os níveis do sistema, ou seja, em todas as organizações da rede de respostas às famílias, crianças e jovens no âmbito do sistema de promoção e proteção da infância e juventude. Assim, importa caracterizar e compreender o seu circuito interinstitucional, funcionamento e dinâmica, também para perceber onde se situam os CAFAP e sua relação com os outros níveis do sistema.

Figura 1: pirâmide da subsidiariedade.



Fonte: Adaptado de Montano (2011, p. 77).

A pirâmide da subsidiariedade expressa a relação genérica entre as principais instituições e a sua operacionalização a nível local, através da mobilização de níveis judiciais (Tribunais, Ministério Público) e não judiciais: estruturas intermédias específicas e não específicas das comunidades e as famílias. Este conjunto constitui a

rede atuante no campo da promoção dos direitos e da proteção da infância a nível nacional e local, numa lógica de responsabilização da comunidade.

É no contexto da comunidade, no seio das ECMIJ - Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude - que as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens emergem e se organizam, posicionando-se num nível intermédio de relação com o poder judicial, representado pelos tribunais, atuando, portanto, no campo de intervenção não judicializada.

A CNPDPC designa as ECMIJ como entidades de primeira linha, e define-as da seguinte forma:

No atual Sistema Nacional de Proteção à Infância e Juventude português entende-se por entidades todas as pessoas singulares ou coletivas públicas, cooperativas, sociais ou privadas que, por desenvolverem atividades nas áreas da infância e juventude, têm legitimidade para intervir na promoção dos direitos e na proteção da criança em perigo. É a estas entidades que cabe intervir em primeiro lugar, ou seja, são as entidades de primeira linha de intervenção (Montano, 2011, p. 82).

Situando-se na base da pirâmide, primeiro patamar da intervenção, têm como competências:

[atuar] em consenso com os pais, avaliar, diagnosticar e intervir em situações de risco e perigo e pôr em prática as estratégias e intervenções de apoio necessárias e adequadas à diminuição ou erradicação dos fatores que as provocam, assim como efetuar o acompanhamento da criança e sua família ao nível do plano de intervenção definido para a mesma, pela entidade ou pelas Comissões de Proteção da Criança e Jovem ou pelos Tribunais em sequência das medidas de promoção e proteção aplicadas (Montano, 2011, p. 82).

A LPCJP estabelece, no artigo 4º, que, no âmbito do princípio da subsidiariedade “a intervenção deve ser efetuada sucessivamente pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de proteção de crianças e jovens e, em última instância, pelos tribunais” (Lei 147/99 de 1 de setembro). Isto significa que a primazia é dada à intervenção não judicializada, cuja responsabilidade é assumida por estruturas intermédias. A intervenção judicializada surge quando, em situação de perigo, se verifica ausência ou retirada de consentimento ou, ainda, perante a não adesão declarada da família ou da própria criança ou jovem, às medidas preconizadas no acordo de promoção e de proteção.

Em Portugal, o sistema de proteção da infância e juventude tem uma orientação de suporte à família (Menezes, 2017), sendo residual, isto é, com uma orientação para problemas específicos. Os CAFAP constituem uma tipologia de serviços de apoio a famílias com crianças e jovens em situação de risco social, com enquadramento legal

através da Portaria n.º 139/2013 de 2 de abril. Este é uma estrutura intermédia, de proximidade e tem carácter especializado. É definido, no art.º 2.º da referida portaria, como:

serviço de apoio especializado às famílias com crianças e jovens, vocacionado para a prevenção e reparação de situações de risco psicossocial mediante o desenvolvimento de competências parentais, pessoais e sociais das famílias.

O art. 4º, afirma que a intervenção dos CAFAP se concretiza na comunidade, com as famílias e o risco psicossocial é considerado, quando:

[...] por diversos fatores de natureza pessoal, relacional e ou ambiental, os responsáveis pela criança ou jovem ajam de forma inadequada no que respeita ao exercício das funções parentais, prejudicando ou pondo em perigo o desenvolvimento integral da criança ou do jovem.

Os CAFAP centram o seu trabalho na família e na criança ou jovem em situação de risco, enquanto sujeito de direitos. O art. 5º, do mesmo diploma, estabelece que a intervenção deve obedecer aos seguintes princípios: a) promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem; b) intervenção sistémica; c) valorização das competências parentais; d) autonomia das famílias; e) participação e corresponsabilização das famílias; f) colaboração entre os profissionais; g) intervenção mínima; h) privacidade; i) obrigatoriedade da informação.

Os objetivos gerais dos CAFAP, estabelecidos no art. 3º, são:

- Prevenir situações de risco e de perigo através da promoção do exercício de uma parentalidade positiva;
- Avaliar as dinâmicas de risco e proteção das famílias e possibilidades de mudança;
- Desenvolver competências parentais, pessoais e sociais que permitam a melhoria do desempenho da função parental;
- Capacitar as famílias promovendo e reforçando dinâmicas relacionais de qualidade e rotinas quotidianas;
- Potenciar a melhoria das interações familiares;
- Atenuar a influência de fatores de risco nas famílias, prevenindo situações de separação das crianças e jovens do seu meio natural de vida;
- Aumentar a capacidade de resiliência familiar e individual;
- Favorecer a reintegração da criança ou do jovem em meio familiar;
- Reforçar a qualidade das relações da família com a comunidade, bem como identificar recursos e respetivas formas de acesso.

As modalidades de intervenção legalmente estabelecidas, são a preservação familiar, ponto de encontro familiar e reunificação familiar.

4. Investigação prática: a busca coletiva e colaborativa por ferramentas teórico-metodológicas.

Nos capítulos anteriores, procurámos o enquadramento teórico e explicitámos as opções que orientam a construção deste trabalho. As opções teóricas têm consequência em termos metodológicos e havia que investir na sua coerência. Discutimos os conceitos de prática e teoria, modos de produção e uso de conhecimento, epistemologias e os múltiplos saberes da prática dos profissionais. No campo dos estudos sobre a decisão explorámos as principais tendências das orientações prescritiva e descritiva, explicando a adequabilidade dos estudos naturalísticos da decisão e dos seus conceitos para esta investigação prática.

Neste capítulo, explicitamos a forma como esta investigação foi concetualizada. Como vimos a colaboração entre investigadores e assistentes sociais da prática direta encontra-se no cerne do processo de uma investigação prática, e foi através da definição conjunta de objetivos, técnicas, tarefas, responsabilidades e processos que o dispositivo de investigação se foi coconstruindo. Os objetivos propostos pelas participantes passam pela análise dos saberes da prática através do estudo sobre como as decisões são tomadas no quotidiano do seu trabalho. A partir dos objetivos, ferramentas teórico-metodológicas e um modelo de análise foi coconstruído, no quadro da metodologia qualitativa, especificamente, estudo de caso micro-etnográfico em Serviço Social, com uma orientação etnometodológica, interacional e construtivista. Procuramos dar conta dos caminhos da sua conceção e operacionalização. Assim, explicitamos opções e dialogamos com autores e conceitos que permitiram captar a dimensão temporal dos processos de intervenção e tomada de decisão: trajetória, carreira, história interacional e conversacional.

4.1. Etapas de coconstrução

4.1.1. Abrir e ter acesso ao terreno da prática das assistentes sociais

A abertura do terreno de investigação foi facilitada pela relação já existente entre a investigadora e os profissionais do CAFAP. Este é um aspeto que importa explorar pois vários autores (Hall et al., 2014; Pithouse, 1998) o referem como uma dimensão crucial no âmbito da recolha de dados.

Ball (1990, p. 159) distingue entrada no terreno de acesso ao terreno: se o primeiro é garantido pela autorização oferecida pelas autoridades formais junto da direcção dos serviços, a segunda é-o pela cooperação dos profissionais. No nosso caso, entrada e acesso foram negociados de forma simultânea. Foram desenvolvidos contactos informais com assistentes sociais com funções de chefia intermédia e com as da intervenção direta, no sentido de perceber a sua disponibilidade para a colaboração num estudo de caso, referindo já a eventual utilização de técnicas de recolha de dados que exigiam, da sua parte, algum nível de exposição: observação, gravações áudio das interações e entrevistas. Apenas na condição de as assistentes sociais do CAFAP estarem disponíveis para este tipo de acesso ao terreno, é que a colaboração e a participação poderiam emergir e, assim, valeria a pena formalizar autorizações, pois não há poderes superiores que as possam obrigar. Após as demonstrações de interesse realizou-se o pedido formal de autorização junto do presidente da direcção e pudemos dar entrada no terreno.

4.1.2. Colaborar: mediação e zonas reflexivas

Subjacente à ideia de colaboração que está no cerne da investigação prática em Serviço Social (Fisher, 2020), existe a da mutualidade da relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. O sucesso de uma investigação prática não se traduz apenas nos seus resultados, mas também no processo, pois é nele que se realiza a

validação da equivalência dos saberes de todos os participantes (investigadores, profissionais, utentes), expressa na integração, com o mesmo peso e valor, de opiniões e posições. A equivalência entre os saberes é assegurada pela relação estabelecida entre os atores, o que não se realiza sem dificuldades. Por isso, Audoux e Gillet (2011) questionam temas como autoridade e hierarquia, liderança, cooperação, motivação e concluem que

chegar a um acordo pode ser, por vezes, delicado quando os atores não têm nem o conhecimento do universo do “outro”, nem a maturidade ou a motivação, nem a abertura para negociar uma coconstrução real dos objetos e das modalidades de investigação. Partilhar uma certa proximidade intelectual ou partilhar um *corpus* de conhecimento facilita a realização de um acordo (Audoux e Gillet, 2011, p. 43).

Maurice Blanc (2013, p. 75) propõe a existência de uma figura mediadora que deverá possuir a dupla competência de profissional e investigador. Este mediador agirá como facilitador e regulador no seio da equipa do projeto de investigação colaborativa, e poderá ser um investigador que se tornou profissional da prática ou um profissional da prática que se tornou investigador. Este perfil sintetiza-se na ideia da posse de uma dupla cultura e conjuga-se com a investigação prática e a orientação etnometodológica que introduziu a exigência do investigador ser “vulgarmente competente” (Have, 2002) para, assim, ter acesso “por dentro” às competências utilizadas nos locais da prática profissional. No nosso caso, a investigadora participava desta dupla cultura, enquanto assistente social que exerceu, alguns anos antes, funções como assistente social num CAFAP, e, portanto, a dimensão de mediação estava naturalmente incorporada. Por outro lado, o facto das assistentes sociais do CAFAP dominarem as técnicas de pesquisa em ciências sociais (com relevo para as da investigação qualitativa e em especial a entrevista e a observação) reforça o seu posicionamento para o exercício deste papel mediador no quadro da investigação prática em Serviço Social. Estamos, assim, perante uma redefinição dos papéis tradicionais que ligam investigadores e sujeitos da investigação, podendo falar em processos de coinvestigação.

Desgagné (1997) diz-nos que o desenvolvimento de processos de coconstrução de conhecimento passa pela criação de espaços reflexivos ou de zonas interpretativas, tal como apontam Wasser e Bresler (1996).

Utilizamos este termo para indicar a localização mental onde a interpretação ocorre no processo. Na zona interpretativa, os pesquisadores reúnem os seus diferentes tipos de conhecimento, experiência e crenças para forjar significados através do processo de investigação conjunta em que estão envolvidos (Wasser e Bresler, 1996, p. 13).

Esta é uma dimensão tão importante que Desgagné (1997, p. 387) a aponta como o núcleo da especificidade da investigação colaborativa. As zonas interpretativas são, segundo o autor, a medida da real mediação entre as culturas da pesquisa e da prática, porque obrigam ao diálogo paritário entre pontos de vista na coconstrução de sentidos. Isto exige, quer dos investigadores, quer dos profissionais do terreno, disponibilidade para questionar os seus próprios quadros de referência. Nesta investigação, optámos pela designação de zonas reflexivas pela sua maior concordância com as práticas profissionais do Serviço Social. As zonas reflexivas foram operacionalizadas de forma coletiva e individual: reuniões e *workshop* potenciaram coanálises coletivas no âmbito da comunidade de práticas; o formato individual consistiu em entrevistas de eliciação e outros momentos com contornos de informalidade através de pedidos de esclarecimento teórico e metodológico como, por exemplo “estou a pensar escolher este caso... o que queres dizer exatamente com a possibilidade de aprender?”. Consideramos que a leitura crítica de alguns textos desta tese realizada por duas assistentes sociais como integrante da zona reflexiva, porquanto permitiu o debate e afinamento de leituras.

4.1.3. Co-situar – entrevistas exploratórias e reuniões

O conjunto de tarefas que apresentamos, corresponde ao que Desgagné et al. (2001) definem como etapa de co-situação, e consistiu no início da definição de um objeto de estudo de interessante para as assistentes sociais e investigadora. Isto implicou uma negociação para que as expectativas fossem respeitadas. Fisher (2020) aponta a investigação prática em Serviço Social como uma tomada de posição que elege o ponto de vista do profissional e, nesta perspetiva, posiciona-se no ângulo do desenvolvimento do saber profissional, partindo dele e a ele regressando. Assim, as problemáticas de investigação serão centradas nas necessidades dos participantes. Uma forma de sincronizar as necessidades dos assistentes sociais e os objetivos da investigação prática é a definição conjunta de tópicos de pesquisa pertinentes do ponto de vista dos assistentes sociais. Em vez de iniciar por problemas teóricos, o investigador inicia pelas preocupações expressas pelos assistentes sociais e desenvolve uma agenda de investigação que relacione esses tópicos com os objetivos e procedimentos das ciências

sociais. Assumimos os argumentos de Mullen (2002, p. 336) para a formulação colaborativa dos problemas de investigação: a) os assistentes sociais da prática direta encontram-se na melhor posição para especificar questões de investigação uma vez que experienciam diretamente os problemas sociais, assim como a sua rápida e incerta evolução; b) a integração dos resultados da investigação pelos assistentes sociais nas suas práticas terá maior probabilidade de ocorrer; c) a formulação de problemas exige compreensão, quer da prática, quer da metodologia de investigação.

Estabilizada a primeira fase de negociação (abertura e acesso ao terreno), as problemáticas possíveis foram sendo debatidas através da realização de entrevistas exploratórias. Estas entrevistas, semiestruturadas (ver apêndices 2 e 3) e realizadas junto das assistentes sociais e de elementos da direção da Associação onde o CAFAP se integrava. Para além de instrumentos de recolha de informação etnográfica, constituíram momentos de debate reflexivo acerca das práticas das assistentes sociais no âmbito das equipas, assim como sobre a utilização e produção de conhecimento no contexto da prática, e permitiram estabelecer parâmetros para os momentos de negociação que se seguiram. Foi neste quadro que se seguiram duas reuniões com as seis assistentes sociais que trabalhavam nos diferentes serviços da Associação com os objetivos de apresentar e discutir o projeto e definir opções de investigação.

A realização da reunião inicial com as assistentes sociais participantes foi importante pela dimensão coletiva que o debate assumiu, para a negociação de papéis e de “posições de saber” (Desgagné et al., 2001), assim como de questões concretas associadas à organização do processo de coconstrução da investigação prática. Foram apresentados resultados do tratamento (análise de conteúdo) das entrevistas exploratórias referentes às formas e fontes de conhecimento e retomados vários temas anteriormente discutidos individualmente. O interesse geral da investigação – os saberes incorporados nas práticas – que era um interesse da investigadora a que as assistentes sociais aderiram, adquiriu foco através da integração da proposta de uma das participantes de investigar os processos de tomada de decisão, por forma a revelar como se processa a construção e uso do conhecimento. A justificação atribuída a este tema passou pela ideia de que qualquer processo de decisão profissional exige avaliação diagnóstica e, nestes dois momentos interligados, há uma síntese dos saberes profissionais: “o que sei sobre esta situação e o que vou fazer com este conhecimento?”. Referiram também a diferenciação dos saberes no âmbito das equipas, nomeadamente em relação aos psicólogos e a segurança da sua identidade profissional. A presença constante da tomada de decisão no quotidiano, complexificada pelas situações vivenciadas pelas pessoas/utentes, as características das famílias e as

suas dinâmicas, tantas vezes imprevisíveis, e a falta de recursos (das famílias e das respostas da comunidade), foram questões apontadas.

A questão de investigação assumiu a seguinte formulação final: como é que as assistentes sociais tomam decisões sobre as suas práticas no âmbito do acompanhamento das famílias e que saberes são mobilizados nestes processos? Foi decidido que a investigadora realizaria uma revisão bibliográfica sobre os temas.

O método etnográfico foi discutido e as assistentes sociais prontamente aderiram e referiram as técnicas de entrevista e a observação como integrantes das suas práticas quotidianas. Algumas das participantes estavam habituadas a fazer análise das práticas através de gravações audiovisuais em situações formativas e, por isso, a gravação áudio de momentos de interação não as deixou desconfortáveis e adesão foi unânime. Assim, em termos de concretização de técnicas de investigação, a decisão foi a de realizar observação, entrevistas e gravação áudio das interações no âmbito do acompanhamento das famílias. É no âmbito deste acompanhamento que se processam as tomadas de decisão, na sucessão de quadros de interação que podem assumir conjugações diversas. O procedimento definido foi o de a investigadora estar presente nos vários e sucessivos momentos do processo de intervenção de caso, quer fossem sessões, reuniões ou visitas domiciliárias. Cada atividade seria observada e gravada, e a profissional entrevistada sobre pormenores da sua realização. O processo documental dos utentes seria também disponibilizado.

Foi ainda definido que a escolha do caso a acompanhar seria da responsabilidade de cada uma das assistentes sociais. A este propósito discutiram-se questões éticas ligadas à investigação e à intervenção com as famílias. A primazia do processo de intervenção tornou-se explícita: cada profissional deveria ponderar a disponibilidade e o desejo das pessoas em participar e a possibilidade de impactos adversos da presença da investigadora e/ou do gravador na dinâmica relacional já estabelecida. Foi acordado que a investigadora se afastaria caso esta situação ocorresse em algum momento. Os critérios de seleção do caso foram discutidos e a possibilidade de aprender (Stake, 2005) foi o considerado. Discutiu-se, ainda, a importância de excluir da seleção casos que estivessem em processo de finalização, para que as fases do processo de intervenção social e a complexidade da concetualização pudessem ser acompanhadas ao longo do maior número e diversidade de quadros interacionais possível.

Relativamente à gravação áudio, ficou estabelecido que o agendamento de atividades profissionais seria realizado com a antecedência possível e que, sempre que a nossa presença fosse impossível, a assistente social gravaria a atividade. Para isso, seria

necessário que um gravador áudio estivesse permanentemente disponível no CAFAP. O pedido de autorização de observação e gravação a realizar junto das famílias seria realizado por cada assistente social sem a presença da investigadora. Procurámos, assim, minimizar um eventual sentimento de coação junto dos utentes. Após esta negociação realizada pelos profissionais, a investigadora seria convidada a juntar-se e a apresentar o formulário de consentimento informado (apêndice 1). O trabalho de terreno com cada caso foi, portanto, iniciado após um primeiro encontro entre assistente social responsável, investigadora e elementos da família, para explicação e assinatura do documento de consentimento informado.

Segundo Desgagné et al. (2001, p. 39) a colaboração entre os profissionais da prática e os da investigação, assume negociação e tensão. Como foi exposto houve áreas de negociação em nada problemáticas, dado o pano de fundo de saberes partilhados. Sobre as tensões podemos referir, por exemplo, a renitência inicial à ideia de estudar os registos escritos constantes dos processos. Algumas assistentes sociais expressaram resistência e verbalizaram o desconforto em relação à escrita, considerando-a uma área de fragilidade da sua prática profissional. Esta dimensão suscitou um debate sobre o papel da escrita profissional no quadro da escrita “para si” e “para outros”, ou seja, a escrita na sua dupla função de distanciamento reflexiva e enquanto forma de registo e comunicação com outros (equipa e parceiros, por ex.). A tensão não tem, portanto, um sentido necessariamente negativo. No nosso caso, originou momentos de debate e explicitação sobre os significados atribuídos por cada uma e constituiu uma expansão da negociação do acesso a práticas em condições não confrontativas.

De forma sintética foram definidos objetivos, assim como papéis e responsabilidades. Os objetivos, definidos a partir do interesse geral de analisar os saberes incorporados nas práticas dos assistentes sociais foram:

1 – Descrever e analisar as práticas desenvolvidas pelas assistentes sociais no quadro dos processos de acompanhamento de famílias.

2 – Descrever e analisar os processos de construção da decisão no quotidiano do trabalho dos assistentes sociais.

Quadro 2: papéis e responsabilidades dos elementos da equipa de investigação prática.

Papéis e responsabilidades	A.S. da prática direta	A.S. investigadora
----------------------------	------------------------	--------------------

Escrever projeto de investigação		X
Seleção do caso	X	
Elaborar ficha de consentimento informado dos utentes		X
Negociar junto dos utentes a autorização para gravar e observar	X	
Explicitar implicações da participação na investigação e apresentar a ficha de consentimento informado junto de todos os participantes (profissionais e utentes)		X
Recolher dados (observar, registar, gravar)		X
Gravar as atividades profissionais em caso de ausência da investigadora	X	
Respeitar o ritmo da intervenção	X	X
Avaliar os impactos do processo de investigação no processo de intervenção com as famílias	X	
Discutir as estratégias menos intrusivas de forma a minimizar impactos adversos da presença da investigadora e do gravador	X	X
Propor a finalização do processo investigativo em caso de impacto adverso na intervenção com uma família	X	
Explicitar e analisar as suas práticas	X	
Disponibilizar os registos escritos que compõem o processo do utente	X	
Tratar e analisar os dados		X
Organizar momentos reflexivos e de coanálise dos dados da investigação		X
Coanalisar dados	X	X
Garantir o direito à privacidade de todos os participantes na investigação através da anonimização dos dados		X
Elaborar relatório final		X

Fonte: elaboração própria, com base em apontamentos de reuniões/zonas reflexivas.

Ao longo do trabalho de campo, fomos realizando análises e organizando dos dados e, face ao volume dos mesmos, percebemos a escassa disponibilidade de recursos para o seu tratamento e análise. Desta forma, foi decidido delimitar a investigação prática à valência CAFAP da Associação.

4.1.4. Relações de trabalho

As características pessoais da investigadora— sexo, género, etnia, idade (Hammersley et al., 2007, p. 73-77) – não constituíram elementos de constrangimento para a investigação. O facto de ter trabalhado num CAFAP e a relação com esta equipa merece, no entanto, ser analisado pois, se, em muitas investigações se coloca o estatuto do investigador enquanto ‘estrangeiro’ e as distâncias a superar, no nosso caso colocavam-se as questões relativas à proximidade – o ser membro - e ao processo de desfamiliarização. No entanto, podemos afirmar que o conhecimento prévio do sistema de proteção da infância e das realidades da prática profissional trouxe mais vantagens

do que desvantagens. Esta ideia é suportada pelo reconhecimento, na investigação em Serviço Social, do prático investigador devido ao conhecimento que detém sobre as realidades da intervenção social (Shaw e Gould, 2001). Tem igualmente suporte a partir da etnometodologia, pois Garfinkel, nos anos de 1970, instou os seus alunos a adquirirem competências em áreas como o direito e a medicina, para que pudessem ter acesso às competências utilizadas nos locais de prática especializada onde investigavam. Isto significa ter acesso “por dentro”, enquanto membro, à forma como os profissionais destas áreas criam a sua versão original e pessoal da ordem social em que estão imersos (Have, 2002, p. 20). É importante notar que os pré-conceitos são possíveis em qualquer tipo de investigação e o facto de ser um *outsider* não constitui, por si, uma garantia de objetividade (Hammersley et al., 2007). Esta, a objetividade, é garantida por vários processos, sendo um deles a explicitação do processo e dos procedimentos de recolha e leitura dos dados.

O facto de ser membro ofereceu-nos, efetivamente, imensas oportunidades em relação ao acesso a diferentes fontes e formas de recolha de dados. Não houve atividades exclusivas dos profissionais às quais nos fosse negado acesso (exceto reuniões interinstitucionais cuja observação era dependente de autorizações por outros externos). No entanto, a proximidade impôs constrangimentos pela forma como o não dito ou o dado-como-evidente/*taken-for-granted* eram, muitas vezes, assumidos na resposta a certas questões que colocávamos: recebi alguns olhares de estranhamento e ouvi alguns “oh mas tu sabes isso”, tal como White (1997) relata. As práticas dadas como óbvias são, muitas vezes, extremamente subtis e infiltradas nas práticas dos profissionais, e também da própria investigadora. Sabendo que a familiaridade da linguagem comum e dos códigos partilhados, contribuem para reduzir distâncias e anular a possibilidade da violência simbólica (Bourdieu, 1993) veiculada pela linguagem dos investigadores, a nossa preocupação passava pelo risco de a análise ser usurpada pelas práticas discursivas que procurávamos analisar. Deste ponto de vista, o problema metodológico não foi o de nos tornarmos membro, mas o de já o sermos e, eventualmente, de forma *naíve* (Pollner, 2001, p. 120).

Outro dos aspetos que, no terreno, considerámos como constrangimento decorrente da proximidade, foram os pedidos de parecer face às dúvidas de leitura das situações e à definição da intervenção: “o que é que tu achas?”. Como responder sem interferir na situação que desejávamos natural? Como conciliar isso com o carácter colaborativo da investigação? Considerámos estes elementos capitalizáveis em função da pesquisa, uma vez que eram aspetos considerados como relevantes pelos atores, tidos como integrantes do saber comum do ser assistente social no campo dos maus-tratos a

crianças e jovens. Mas para serem capitalizáveis, eram também dimensões a negociar constantemente pois, apenas a explicitação daquele *saber* por aquele profissional concreto nos oferecia acesso ao seu entendimento específico e possibilitava a triangulação com outros dados recolhidos. Efetivamente, há que integrar a perspectiva de Moerman (1992, p. 26), que nos diz que a observação participante é, por si, ação e nessa qualidade muda o que está a ser feito. A nossa presença, por mais discreta, faz sempre algo acontecer, e esse “algo” foi assumido. Como Moerman (1992, p. 71-86) diz, os nossos efeitos na cena não são erros a ser magicamente compensados ou embaraços a negar: são parte do fenómeno a ser estudado.

Conter-se em nome da ciência não é uma postura natural. É uma confusão incoerente de perspectivas. Goffman disse que ninguém pode estar presente sem fornecer informações. (Moerman, 1992, p. 26).

A presença do gravador, por exemplo, foi alvo de atenção e havia profissionais que assumiam a sua vigilância face à possibilidade de estar ligado, pois várias entrevistas de elicitación foram realizadas na sala onde o conjunto dos profissionais trabalhava, o que permitiu também a gravação de momentos informais.

4.1.5. Ética da investigação

No âmbito da pesquisa qualitativa e interpretativa, Gohier (2004, p. 12) refere que os enunciados das políticas de ética e investigação atuais, ao focalizarem dimensões reconhecidamente importantes como métodos e procedimentos de investigação, recrutamento e consentimento dos sujeitos, análise dos riscos e das vantagens e, enfim, sobre o anonimato e a confidencialidade no tratamento e difusão dos resultados, escamoteiam dimensões associadas ao controle exercido pelo investigador. Efetivamente, Bourdieu (1993) aponta a violência simbólica de que as relações de inquirição podem ser portadoras e afirma a necessidade de vigilância epistemológica e ética.

A nossa consciência das questões éticas não se resumiu a procedimentos mais ou menos institucionalizados de gestão de riscos como, por exemplo, o consentimento informado e explícito (apêndice 1), a confidencialidade e o anonimato. Estes foram respeitados no quadro da ética do cuidado (Banks e Nohr, 2008) colocada em relação

com o mundo empírico da investigação. Consideramos que a dimensão ética da investigação não é uma questão acessória às dimensões teóricas e metodológicas, porquanto tem implicações ao nível das metodologias e das formas de produzir conhecimento. Isto, sendo verdade para o campo da ciência em geral, é uma reflexão imprescindível para o Serviço Social.

O anonimato foi realizado através da supressão de atributos de pessoas, organizações e lugares nas transcrições e texto final e, também, através da codificação dos materiais recolhidos – registos de imagem, voz e vídeo (ver ponto 4.2.2. deste capítulo). No âmbito deste processo, procedemos à pseudonimização, e os dados brutos foram sujeitos a codificação por forma a diminuir o vínculo do conjunto dos dados com as informações originais de identificação dos titulares dos dados. Não utilizamos imagens com pessoas identificáveis e, apesar dos múltiplos materiais de registo dos processos, optámos por não os utilizar porque a escrita manual poderia ser reconhecida.. Estes procedimentos foram o primeiro passo no âmbito daquilo que consideramos uma atitude de respeito para com os participantes (profissionais e utentes).

Assim, foram discutidos os cuidados éticos ao nível das mediações na relação entre a equipa e a população ligada ao serviço ou ao território (Blanc, 2011). A população é muito diversa, considerando não apenas os utentes, mas também os elementos da direção da instituição, os profissionais de outros serviços, etc. No nosso caso, esta mediação foi repartida, ou seja, foi realizada pela investigadora e pelas assistentes sociais, dependendo de quem e quando se tratava. Desta forma, aquando da abertura do terreno (junto da direção, por exemplo) e junto de outros profissionais da rede interinstitucional, a investigadora mediou. Junto dos utentes do CAFAP mediaram as próprias profissionais que, sem a presença da investigadora, apresentaram a investigação e solicitaram autorização para a observação e gravação dos momentos de interação. Após este pedido, realizado, assim, num espaço de confiança minimizador de incertezas e da invasividade própria dos processos de pesquisa, a investigadora era apresentada e discutia-se o documento de consentimento informado. É de notar que o objetivo da pesquisa foi indicado como sendo a análise do trabalho, e a investigadora foi sempre apresentada como colega, o que terá contribuído para a boa aceitação do processo e do elemento externo. Isto prende-se com outro aspeto ético, que foi objeto de negociação com as assistentes sociais participantes, que é o controlo do processo de intervenção. As pessoas e a intervenção tiveram a primazia e, caso a presença da investigadora e/ou do gravador perturbasse o processo e a relação assistente social/utente, a investigação daquele caso seria interrompida. Estas dimensões, fundamentalmente éticas, contribuíram, sem dúvida, para a boa aceitação da

investigadora pelos próprios utentes nos vários quadros de interação. A opção por uma metodologia conforme à investigação prática em Serviço Social forma um quadro investigativo onde os valores éticos são consubstanciados em ação de respeito na relação com os profissionais e utentes, o que é exposto e analisado ao longo do texto.

4.2. Etnografia e o estudo de caso em Serviço Social

Nos últimos pontos deste capítulo, iniciámos a apresentação do percurso de construção colaborativa desta investigação, respeitando a sua ordem temporal. Há, no entanto, que a suspender, para que a explicitação das opções metodológicas que apresentámos, possa ser feita de forma aprofundada. Assim, neste capítulo intermédio, exploramos e damos fundamento ao estudo de caso micro etnográfico e à linha etnometodológica que seguimos, utilizando a análise da conversação – institucional e aplicada. No último ponto, procuramos retomar a ordem temporal de trabalho de terreno e operacionalização de técnicas, e concetualização a partir dos dados.

Para além da diversidade metodológica, Flyvbjerg (2001) e Austin (2020) propõem a investigação prática como pragmática e dependente do contexto. Nesse sentido, é um tipo de investigação que se desenvolve de forma próxima ao objeto de estudo, enfatiza o micro e as situações quotidianas, estuda casos concretos e atende à polifonia de vozes. Por outro lado, a natureza epistemológica do conhecimento tem na sua base a mutualidade relacional e corresponsabilidade ética (Viegas e Mapril, 2012), que se conjugam com os princípios da investigação etnográfica. Viegas e Mapril (2012) afirmam que em etnografia não se estudam as pessoas, mas se aprende com as pessoas, em processos participativos de pesquisa e produção de conhecimento. O tipo de conhecimento que se produz através da etnografia tem, na sua base, a experiência intersubjetiva que se estabelece com quem se estuda. Pressupõe que a realidade (qualquer que ela seja) não é algo isolado e mensurável, mas antes uma construção social e cultural permanente, historicamente situada, atravessada por contradições e paradoxos.

Vários autores referem a contribuição dos assistentes sociais para o desenvolvimento da etnografia (Platt, 1998; Garneau e Namian, 2017, Ramalho, 2020). Falamos de uma tradição histórica que inicia com Jane Addams e a sua colaboração com a Escola de Chicago. Jane Addams criou uma estrutura de intervenção de proximidade, os

settlement e, através desta, construiu relação com os bairros e as pessoas. Isto colocou-a no terreno (em conjunto com os primeiros assistentes sociais da *Hull House* e de outros serviços da administração local) junto de fontes privilegiadas, propiciando o conhecimento profundo dos modos de vida da população dos bairros de Chicago. Garneau e Namian (2017, p. 40) afirmam que a obra “*Hull-House, Maps and Papers*”, publicada em 1895 pela Hull-House, sob a direção de Jane Addams e Florence Kelley, foi precursora da tradição de Chicago. Aranda (2003, citada por Branco, 2010) afirma este trabalho pode ser visto como o primeiro trabalho de sociologia aplicada ou como um trabalho etnográfico, mas sem dúvida foi uma investigação de Serviço Social. Branco (2010) escreve:

A atividade de investigação então desenvolvida no âmbito da Hull-House apresentava um conjunto de características muito peculiares e relevantes: era realizada por residentes ou colaboradores ligados à Universidade de Chicago, envolvia os próprios moradores em várias dimensões, procurava estabelecer cooperação com departamentos públicos de diferentes domínios e era entendida como um suporte essencial às reformas sociais de médio e longo alcance (Branco, 2010, p. 74).

Garneau e Namian (2017, p. 30) referem a relação próxima de Jane Addams com figuras académicas como George Mead e, especialmente, Dewey – a sua “alma gémea intelectual”. As autoras afirmam que esta proximidade aos atores da escola de Chicago “não se reduziu, todavia, à sua participação conjunta em comités e em ações reformistas, mas teve uma influência direta sobre a sociologia praticada em Chicago” (Garneau e Namian, 2017, p. 40). Muitos dos primeiros estudos sociológicos e etnográficos da Escola de Chicago foram, portanto, alimentados pelo pensamento e recolha de dados realizadas por assistentes sociais. Jennifer Platt (1998, p. 45-47), igualmente situa o início do estudo de caso no *casework* em Serviço Social, ao qual se associam, de forma intrínseca, a observação participante e a entrevista como técnicas de coleta de dados. Para a separação disciplinar da sociologia (vista como ciência) do Serviço Social (considerado profissão) terá contribuído, para além de questões de dominação de género, um entendimento do Serviço Social como progressista e da sociologia como acrítica, o que provocou rejeição mútua (Garneau e Namian, 2017).

Significa isto que a etnografia e as suas técnicas, integraram o Serviço Social desde o seu início e, na atualidade, continuam incorporados no conhecimento profissional dos assistentes sociais. No entanto, este conhecimento autonomizou-se e a História encarregou-se de obscurecer esta origem, parecendo ser a antropologia social e cultural sinónima de etnografia. Este modo investigativo disseminou-se na sociologia, na psicologia, nas ciências da saúde e da educação, entre outras áreas. A partir dos anos 60 do século XX, a etnografia passou a integrar o conjunto de procedimentos

metodológicos de disciplinas diversas, sendo “engolida num movimento multidisciplinar geral de promoção da abordagem qualitativa” (Hammersley e Atkinson, 2007, p. 2).

Em Serviço Social e em Portugal podemos destacar os trabalhos etnográficos de Nelson Ramalho (2019), sobre a população travesti trabalhadora do sexo de Lisboa e de Vanda Ramalho (2021) sobre a experiência sociodesportiva na construção de identidades, culturas e espaços informais de capacitação juvenis. Coelho (2006) realizou um estudo etnográfico sobre o sentido atribuído pelos mediadores de etnia cigana à mediação em contexto institucional. Muitos outros estudos etnográficos em Serviço Social (White, 1997; Pithouse, 1998; Ferguson, 2018; Helm e Roesch-Marsh, 2017, Gregory, 2021) procuram desvendar a realidade dos ambientes de trabalho quotidiano e papel das equipas na construção dos problemas e das soluções, através da construção de sentido (por exemplo, Gregory, 2021), ou da construção do caso (por exemplo, White, 1997).

O estudo de caso é uma forma de pesquisa que “supõe, genericamente, a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto direto com as pessoas e as situações” (Costa, 1986, p. 129) assim como incide sobre uma pequena unidade de análise. Enquanto forma de investigação, é definido pelo interesse num caso individual, particular e não pelos métodos utilizados – estes podem tanto ser qualitativos como quantitativos, ou combinados (Stake, 2005; Ying, 1984), ainda que Ying (1984, p. 17) denuncie a tendência geral de associação do estudo de caso às metodologias qualitativas, nomeadamente às de cariz etnográfico.

Yin (1984, p. 18-19) refere que um estudo de caso é uma pesquisa empírica que se debruça sobre um fenómeno contemporâneo no seu contexto natural e estudado em profundidade. Mas porque nem tudo é um caso, a noção de delimitação precisa e específica surge com relevância em Stake (2005), que afirma que uma criança ou um profissional podem constituir um caso de estudo, mas a forma de ser profissional ou de fazer intervenção não o é porque não tem essa qualidade de limite. O caso é, portanto, uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas sistemicamente: contexto físico, socioeconómico, cultural, legal, etc..

Adotando a sistematização de Stake (2005), sobre a tipologia dos estudos de caso, há que referir que para o autor esta não é taxonómica e rígida, mas tão só aponta a diversidade de objetivos e interesses. Falamos, então, de caso intrínseco, instrumental e estudo de casos múltiplos. O primeiro tipo é realizado quando o objetivo é melhorar o conhecimento sobre o caso específico, não havendo a pretensão de estudo de um fenómeno genérico ou de construção teórica, ainda que, segundo Stake (2005, p. 445) esta não seja impedida e ocorra em muitas situações. A escolha não se realiza, portanto,

porque aquele caso seja representativo de outros ou porque ilustra um determinado problema geral, mas sim pela sua particularidade e interesse intrínseco. O caso instrumental caracteriza-se pela possibilidade de generalização, facilitando a compreensão do particular e do geral (Stake, 2005). Entre estas duas tipologias, há uma zona de interesses e objetivos comuns, pelo que a sua distinção não é absoluta (Stake, 2005, p. 336). O estudo de casos múltiplos é um estudo de caso instrumental alargado a vários casos, selecionados porque indiciam que o seu estudo conduzirá a uma otimização da compreensão do caso.

Esta investigação enquadra-se no estudo de caso intrínseco e para a escolha da organização para estudo, tivemos em conta os critérios definidos por Stake (2005) e Pires (2008): “critérios de pertinência teórica (...); as características e a qualidade intrínseca do caso; a tipicidade ou a exemplaridade; a possibilidade de aprender com o caso escolhido; sua acessibilidade à investigação” (Pires, 2008, p. 155). Este autor refere que entre estes critérios existe competição e complementaridade. A nossa opção prendeu-se com a possibilidade de aprender (para Stake (2005) é o critério superior) no cruzamento com a acessibilidade. Por outro lado, realizámos opções subsequentes de estudo de “casos dentro do caso – casos ou mini-casos incorporados” (Stake, 2005, p. 451), por forma a aprofundar o estudo de processos de decisão.

Esta pesquisa tem caráter ideográfico, pois procuramos produzir conhecimento a partir de situações específicas. O conhecimento pode ser testado pela sua relevância e capacidade para gerar conhecimento útil naquele e outros contextos (Strauss e Corbin, 1994, p. 278) no quadro de uma epistemologia do particular e do concreto (Epstein et al., 2015), tal como advogado pela investigação prática em Serviço Social. Não temos a generalização como objetivo, mas Flick (2013), Yin (1984) e Stake (2005) admitem a sua possibilidade ao sugerir que outros investigadores possam assumir a sua aplicação em casos de seu interesse, ou seja, falamos da transferibilidade do conhecimento quer ao nível do processo, quer ao nível de resultados. Isto remete-nos para a discussão dos critérios de cientificidade no quadro do paradigma qualitativo.

Para além da especial importância à triangulação de métodos e dados (Flick, 2013) enquanto formato de validação científica em geral, procurámos dar conta de outros critérios no âmbito da investigação qualitativa. Coutinho (2008) expõe o critério de credibilidade enquanto termo paralelo ao de “validade interna” de um estudo quantitativo. A credibilidade diz respeito ao quanto as construções e reconstruções do investigador reproduzem, ou não, os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa. A credibilidade pode ser obtida através da submissão dos

resultados à aprovação dos construtores das múltiplas realidades em estudo, e a autora cita Lincoln e Guba (1991) sobre estratégias para a garantir: envolvimento prolongado, revisão por pares e revisão pelos membros.

A primeira estratégia é definida por Lincoln e Guba (1991) como:

um investimento no tempo que se considere necessário para atingir os objetivos da pesquisa; aprender a cultura (dos participantes); testar informação contraditória introduzida por distorções tanto do investigador como dos participantes; criar confiança (nos participantes) (Lincoln e Guba, 1991, p. 301).

Como já referimos, a investigadora integrava a cultura organizacional dos CAFAP e a relação de confiança com as assistentes sociais participantes nesta pesquisa estava já estabelecida, o que possibilitou o rápido acesso ao terreno enquanto membro. Desta forma algumas das fases do processo de integração foram aceleradas pelo conhecimento prévio. Consideramos que os quatro meses de terreno foram alargados por retornos para novos questionamentos, busca de precisão dos dados recolhidos e coanálises. A revisão pelas participantes decorreu através das leituras críticas por dois elementos da equipa de investigação, realizadas já na fase de escrita desta tese, assim como na zona reflexiva coletiva / *workshop*, que será objeto de análise no capítulo 7. Decorreu no CAFAP em estudo, e consubstanciou um momento de validação pelos profissionais participantes nesta investigação, assim como por outros que trabalhavam em estruturas congéneres.

O processo de revisão por pares, consistiu na discussão do processo de pesquisa e análise dos dados com outros profissionais fora do contexto em estudo, mas com conhecimento da problemática. Este processo foi assegurado em *data session* e pela leitura crítica de capítulos em construção, realizada por assistentes sociais da área da proteção da infância. As *data session* são sessões de análise de trechos de conversação transcritos em que participam outros investigadores. Um trecho é apresentado e analisado em conjunto. São momentos importantes para a afinação de análises que podem, pela dimensão subjetiva, sofrer vieses. De facto, é hoje admitido que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e uma das formas para minimizar a influência dos valores e crenças do investigador no trabalho de análise qualitativa, reside na exposição ao debate e à crítica da comunidade científica. A validação do conhecimento gerado pela investigação, para além dos métodos internos e sua triangulação, ganha confiabilidade e relevância pelo escrutínio dos pares. Assim, contamos com a colaboração de investigadores do Grupo de Etnometodologia e Análise da Conversação e Clusividade (GEACC) integrado no Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) da Universidade Lusíada de Lisboa.

Os elementos desta equipa (nomeadamente, Michel Binet, Isabel de Sousa e Vitor Braga), tiveram níveis de participação diferenciados, mas todos foram imprescindíveis para a realização de quatro *data session* em torno do *corpus* constituído e na iniciação à utilização do programa de transcrição de gravações (ELAN). Participámos, em 2016, no curso “*Training for Professional & Workplace Communication Encounters*”, cujo tema foi a metodologia CARM (*Conversation Analytic Role-play Method*). Este foi dinamizado por Elisabeth Stokoe, na Universidade de Loughborough, em Inglaterra. Em 2017 e 2018, participámos nos 14º e 15º Encontros Anuais do grupo *Discourse and narrative approaches to social work and counselling* - DANASWAC em Estocolmo e York, respetivamente. No encontro realizado em Estocolmo, propusemos uma *data session* denominada *Contributions to Social Work collaborative research* e participámos em várias sessões organizadas por outros investigadores. No 15º Encontro realizámos, em conjunto com Steven Kirkwood, uma sessão de discussão do *draft* de Mieke Vandenbroucke, *Legal-discursive constructions of genuine cross-border love in Belgian marriage fraud investigations*. Também neste encontro participámos em *data session* organizadas por outros. Estes foram momento de grande aprendizagem e contributos importantíssimos para esta investigação. Em 2023, apresentámos uma comunicação “*The co-construction of a methodological device of practice research: the places for collaboration*” na 12ª *European Conference of Social Work Research*, organizada pela *European Social Work Research Association*- ESWRA- e pela Universidade Católica do Sagrado Coração, em Milão. A partir desta participação integrámos o grupo de interesse da ESWRA, que se dedica à análise da conversação aplicada ao Serviço Social.

4.2.1. Da etnografia à microetnografia

Na linha do que temos vindo a expor, e porque procurávamos um olhar minucioso sobre as práticas profissionais, surgiu-nos, com clareza, a necessidade do desenvolvimento de uma perspetiva ecológica que favorecesse a situacionalidade das práticas de intervenção dos assistentes sociais (micro) no seu contexto organizacional (meso) e das políticas e sistemas (macro). Para isso, a perspetiva etnográfica foi fundamental.

Atkinson (2015, p. 5) afirma que a etnografia procura ser fiel ao mundo social que investiga. A sua condução no terreno e análise, procura preservar a sua complexidade

e a das vidas que nele se constroem, seguindo as linhas da sua organização social e cultural, capturando os padrões de significação que tornam esses mundos compreensíveis e significativos através das dimensões da vida quotidiana. Isto implicou, para nós, a substituição de definições á priori por descrições do que observámos.

Nesse sentido, pensar a etnografia como uma possibilidade para compreender os fenómenos organizacionais e as atividades de trabalho, conduziu a uma epistemologia orientada para o quotidiano e ancorada nas práticas dos atores sociais. O ato coletivo de praticar implica um contexto organizacional onde as práticas quotidianas se desenvolvem, e estas não se constituem como objeto estável, mas sim como um produto da atividade contínua das pessoas que colocam em prática o seu “saber fazer”, os seus procedimentos e regras de conduta (Coulon, 1993).

De forma metodologicamente informada, quisemos abrir uma porta às práticas reais dos assistentes sociais, ao que valorizam em termos do que é o bem-estar infantil e das famílias, a ajuda, a capacitação ou outras dimensões que queiramos. Foi um compromisso assumido com a equipa para a visibilidade das práticas diárias, ou seja, observar o que as pessoas fazem no seu dia-a-dia, as decisões que tomam e como, colocando-as no centro da atribuição de sentido e do definir.

A etnografia e as técnicas que tradicionalmente lhe estão associadas – a entrevista e a observação– colocam algumas limitações em termos de investigação que nos conduziram à microetnografia. Estas serão explicitadas mais à frente neste trabalho. Procurávamos a descrição fina das atividades de trabalho tal como se passaram em situações naturais e os dados recolhidos pela gravação das interações verbais e sua transcrição colocam o olhar sobre o micro movimento humano e a vida quotidiana tal como ela se produz naturalmente. Hutchby (2007) para justificar a sua opção microetnográfica face àquilo que designa por “etnografia convencional baseada na recolha dos relatos da vida quotidiana dos membros”, argumenta que nesta há uma tendência para que o foco seja mais colocado no diálogo entre o investigador e o informante do que na interação entre os participantes, considerando que o foco nas últimas permite esclarecer como os próprios participantes constroem sentidos.

Enquanto a etnografia geral pretende apreender os modelos de interação numa escala alargada, a microetnografia resgata detalhes que permitem uma compreensão aprofundada e complexa das diversas cenas de interação da vida quotidiana (Silverman, 2017, p. 184). Diz este autor que a microetnografia contemporânea partilha os seus métodos com os modos de análise dos interacionistas, nomeadamente a análise da conversação etnometodológica. Há que referir a importância da etnometodologia para

o desenvolvimento da microetnografia e a relevância dos trabalhos de Coulon (1995). A etnometodologia visa analisar os métodos ou atividades práticas desenvolvidas pelos atores para manifestar e criar ordem e estabelecer o sentido da sua atividade. As atividades práticas (profissionais ou não, triviais ou eruditas) são as “realizações contingentes, contínuas e infinitas” (Garfinkel, 1967, p. 1) e são reveladoras das regras e *modus operandi* dos indivíduos envolvidos em interações sociais contextualizadas (Coulon, 1995).

Há alguns conceitos chave da etnometodologia que interessa apresentar, e apoiamos em Bispo e Godoy (2014) para o fazer:

Prática ou realização	Indica as atividades e experiências dos membros de um grupo no seu contexto quotidiano.
Indexicalidade	Este conceito é adotado da linguística e quer dizer que, para além do significado genérico atribuído a uma palavra, a mesma palavra pode possuir uma significação distinta em situações particulares e, assim, a sua compreensão exige informações adicionais do contexto. Trata-se da linguagem em uso.
Reflexividade	É a capacidade dos indivíduos se ajustarem em resposta às ações de outros e às próprias, assim como ao contexto situacional de forma a alcançarem entendimentos partilhados.
Accountability / justificabilidade	É a forma como as pessoas descrevem as atividades práticas a partir das referências de sentido e significado que o grupo possui, sendo considerada como uma justificação para determinada atividade.
Membro	O membro é aquele que compartilha uma linguagem e implica a condição de ser do e no grupo e não apenas de estar.

As pessoas, ao realizarem atividades práticas tornam as suas ações observáveis e descritíveis, ou seja, os seus métodos ou etnométodos e, assim, os seus saberes. Muitos destes saberes são ignorados enquanto tais, por estarem incorporados nas práticas e, eventualmente, considerados banais. Isso pode ser resgatado através do olhar minucioso da análise da conversação etnometodológica que oferece densidade às descrições etnográficas.

Sobre a análise da conversação, Marcuschi diz:

A rigor, a AC é uma tentativa de responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais? (Marcuschi, 2003, p. 7).

O objetivo da análise da conversação é descobrir como é que os participantes se compreendem e respondem um ao outro, em turnos de conversação, focalizando-se nas formas como as sequências são geradas. O interesse da análise da conversação pela linguagem é marginal – o seu objeto é a interação, a organização interacional das atividades sociais (Binet, 2012) para descobrir os procedimentos de raciocínio tácito e as competências interacionais que residem na forma como as sequências de fala-em-interação são produzidas e interpretadas.

A organização da fala ou conversação (quer ‘informal’ ou ‘formal’) nunca foi o foco central, definidor da Análise da Conversação. Pelo contrário, é a organização da conduta significativa das pessoas em sociedade, isto é, como as pessoas em sociedade produzem as suas atividades e atribuem sentido ao mundo. O principal objetivo analítico é esclarecer a forma como ações, eventos, objetos, etc. são produzidos e compreendidos, e não como a linguagem e a fala são organizadas enquanto fenómenos analiticamente separáveis (Pomerantz et al., 2006, p. 65).

Pomerantz et al. (2006) alerta para o facto da designação análise da conversação ou fala-em-interação (*talk-in-interacion*) poder sugerir que apenas os aspetos verbais da interação suscitam interesse. Na realidade, o interesse recai sobre as ações constituídas na e através da linguagem, mas isso só é possível dando atenção ao verbal e ao não-verbal (os gestos, as expressões faciais, as pausas e os silêncios, etc.). A análise da conversação debruça-se, portanto, sobre a forma como a “conduta prática ou *práxis*, em qualquer formato, é realizada” (Pomerantz et al., 2006, p. 65). Assim, a linguagem, é algo mais do que uma representação do mundo, a fala é ação, ação social (Pomerantz et al., 2006). A análise da conversação é construtivista de duas formas: em primeiro lugar, porque estuda o como o discurso é construído. Ou seja, que palavras são escolhidas, como são feitas as descrições, os relatos, as narrativas, etc., para a realização de determinadas e concretas ações? Em segundo lugar, porque estuda como é que, através da interação com Outro, se constroem versões do mundo. Ou seja, como é que estas versões, em circunstâncias localizadas da história, de estruturas e grupos sociais mais vastos, são produzidas para fazer coisas particulares na interação. Em análise da conversação etnometodológica o discurso é tão construído como construtor.

Stroumza (2016) considera que a linguagem em contexto serve de porta de entrada para aceder à atividade e permitir relatá-la. Na linha desta autora, a análise que realizamos não se debruça sobre o que a língua exprime, mas sobre como ela se

constituiu em prática profissional, ou seja, a sua dimensão performativa. As práticas discursivas são de particular importância para mostrar que o trabalho dos profissionais é não só um fazer, mas também um dizer, e como o dizer é um fazer. O discurso é o meio através do qual podemos aceder à forma como os indivíduos constroem as situações. O que ganhamos com a análise das práticas através da interação, e não apenas as perspetivas sobre as mesmas, é a possibilidade de significar o que é feito por quem o faz e como o faz.

As interações que ocorrem nos contextos de trabalho são designadas como institucionais e Heritage et al. (2010, p. 35) afirma a sua definição acabada muito difícil. Esta dificuldade prende-se por um lado, com a imensa variedade de instituições, considerando, como aponta o autor, que a família e a magia são, no quadro das ciências sociais, consideradas instituições. Por outro lado, porque os limites do institucional não se realizam por via de um espaço físico, de um *setting*. Assim, por exemplo, a interação institucional pode ocorrer numa habitação particular aquando de uma visita domiciliária realizada por um assistente social. O mesmo pode acontecer numa conversa ao telefone (Drew e Heritage, 1992b, p. 3), numa troca de e-mails ou outros textos.

Drew e Heritage (1992b, p. 49) apontam as seguintes características como definidoras das interações institucionais: 1) o facto de estas orientarem os participantes para a realização de tarefas cujos objetivos estão relacionados com as suas identidades institucionais (ex.: professor e aluno, noiva e noivo, assistente social e utente etc.); 2) a existência de constrangimentos sobre aquilo que constitui uma contribuição adequada para a tarefa a realizar; 3) a existência de uma associação estreita entre quadros de inferência e procedimentos específicos. Os traços da distinção institucional residem, então, na realização de atividades e tarefas para as quais as identidades institucionais dos seus participantes são relevantes, e onde as assimetrias entre papéis (por ex. profissionais - utentes) estão associadas a diferentes níveis de acesso ao conhecimento e recursos conversacionais, bem como à própria participação na interação (Drew e Heritage, 1992a; Hutchby, 2007; Hutchby e O'Reilly, 2010; Stokoe, 2020). O argumento da distinção reside na maior sujeição da interação institucional a constrangimentos derivados do contexto. Heritage et al. (2010, p. 35) diz que “a razão mais importante para isto é a de que os participantes se orientam claramente para esta distinção”.

As interações institucionais envolvem, tipicamente, conhecimento profissional e são desenhadas para alcançarem um objetivo profissional: definir o que é problema, alcançar um entendimento, recolher informação, tomar uma decisão etc.. O objetivo domina-as, em contraste com as práticas sociais quotidianas cujos resultados são

contingentes. Assim, a tarefa do investigador é identificar os momentos estratégicos da interação com impacto no resultado a alcançar.

A análise da conversação pode ser aplicada através de dois olhares distintos: um é o da pesquisa da análise da conversação “pura” cujos resultados podem ser utilizados em determinados terrenos institucionais onde se realizam atividades como, por exemplo, atendimentos sociais, consultas médicas, sessões de psicoterapia. Outro, é olhar primeiro os contextos institucionais específicos, com o propósito de explorar os resultados da investigação para aconselhar pessoas e organizações sobre a melhor forma de lidar com problemas (Have, 2002, p. 3). Neste caso, o interesse da investigação centra-se mais nos terrenos específicos do que na “maquinaria da conversação” (Have, 2001; Mondada, 2006a). Ambas as formas têm em mente a facilitação de práticas mais eficazes e podem coexistir num mesmo projeto.

Nesta investigação, aproximamo-nos da segunda forma apresentada, e recorreremos ao exemplo de Mondada (2006a), cujo estudo sobre a relação médico/paciente demonstra como o modo como o profissional recebe o paciente, o interroga e prescreve no final da consulta, tem consequências na forma como o saber e a autoridade profissional são percebidos e na adesão ou rejeição, imediata ou posterior, do tratamento.

Estas observações geraram a enunciação de recomendações mais no quadro de uma medicina centrada no paciente do que da especialidade médica, por exemplo no campo da formação e no diálogo com os saberes profissionais (Mondada, 2006a, p.10).

O trabalho de Stokoe (2014a, 2014b, 2013a, 2013b) de análise da conversação aplicada, constitui um importante referencial no campo da formação contínua de profissionais de várias áreas, nomeadamente da mediação social em bairros, polícia e medicina.

As intervenções baseadas na AC têm integridade epistémica. No mundo dos programas de treino de competências de comunicação, para o qual as simulações utilizadas não têm nenhuma base empírica que comprove a suas alegações de autenticidade, a abordagem CARM, e outras relacionadas, oferece intervenções em locais de trabalho intransigentemente baseadas em descobertas empíricas sobre as práticas comunicativas que integram o *setting* (Stokoe, 2014a p.7).

A metodologia CARM (*Conversation Analytic Role-play Method*) foi desenvolvida por Stokoe (2013a, 2013b, 2014a, 2014b) e aplicada em áreas como a segurança pública e mediação comunitária. A sua aplicação nestes campos conduziu a uma melhor compreensão de como, por exemplo, as pessoas realizam perguntas e mantêm a neutralidade, e foi utilizada na formação contínua dos profissionais. A utilização desta

metodologia também oferece aos investigadores a oportunidade de refletir sobre os seus próprios métodos analíticos e validar o seu trabalho de investigação.

Este método utiliza gravações e respetivas transcrições da fala-em-interação em contextos naturais o que a distingue dos desenhos formativos que recorrem à simulação de casos (Stokoe, 2013a). Stokoe aponta a proximidade concetual entre a análise da conversação e a prática profissional, e explica como a coanálise de dados conversacionais com não analistas é facilitada pela quase compulsividade com que os participantes fazem a análise das trocas verbais de pessoas que realizam o mesmo trabalho (Stokoe, 2014b, p. 3-4).

A abordagem CARM foi utilizada nesta investigação prática, aquando da organização e dinamização da zona reflexiva coletiva, realizada com o objetivo geral de validação de resultados e processo (capítulo 7).

4.2.2. Operacionalizar e concetualizar

4.2.2.1. A recolha de dados

Sobre a entrevista, Hutchby (2007) aponta a relação indeterminada entre o discurso da pessoa sobre o seu comportamento ou prática e o seu próprio comportamento, tal como ocorreu no contexto natural da interação

De facto, pode ser difícil dissociar o relato de uma ação, de um relato para a ação, no sentido em que o pesquisador não tem forma de saber se o relato realizado pelo membro após o evento é influenciado pelas suas expectativas sobre o que o pesquisador pode querer saber (Hutchby, 2007, p. 8).

Efetivamente, existe a possibilidade de os atores desejarem corresponder às expectativas do investigador e, desta forma, criarem um discurso que os satisfaça. Binet (2012), em concordância com esta ideia, esclarece, no entanto, que este facto não invalida a qualidade da investigação, devendo ser integrado enquanto dado.

A pesquisa de terreno apura uma forte discrepância entre os discursos sobre as práticas que são recolhidos em entrevistas [...] e as mesmas práticas tais e quais se dão a observar nos seus contextos de realização. Mas o apuramento desta discrepância não serve de argumento para negar a racionalidade reivindicada pelos atores. Serve, sim, de argumento para situar esta racionalidade nos quadros locais em que se articula (Binet, 2012, p. 79).

Ao tempo de entrada no terreno da investigação realizámos entrevista semi-estruturadas exploratórias, com o objetivo de captar os interesses e entendimentos das assistentes sociais e outros intervenientes sobre a vida da Associação e do CAFAP e o seu papel no quadro das equipas. Estes dados foram, por um lado, a base para a dinamização da primeira reunião onde foram acertados o problema, estratégias e metodologia no âmbito da investigação prática e, por outro, foram objeto de análise de conteúdo e a base do estudo etnográfico do contexto organizacional CAFAP.

Mais tarde, as entrevistas de elicitación tiveram por objetivo explorar experiências de trabalho específicas como, por exemplo, uma sessão com um utente ou visita domiciliária, foram realizadas imediatamente após a observação de uma atividade e, muitas vezes, assumiram tons de conversa informal. Conscientes dos limites apontados por Binet (2012, p. 154) à técnica da entrevista enquanto discurso sobre a prática, as entrevistas de elicitación demonstraram-se uma técnica preciosa de recolha de informação, uma vez que não foram sentidas como intrusivas e ofereceram dados complementares à observação e às interações gravadas e posteriormente analisadas. As entrevistas realizadas foram inspiradas na entrevista de explicitação de Vermersch (2017, p. 30), uma vez que nos interessámos pelo vivido, questionando o “como” das coisas. O “porquê” procura uma resposta de compreensão de uma problemática, o “como” a compreensão á posteriori do funcionamento intelectual em situação. De facto, como Granja (2011) refere, na prática quotidiana dos assistentes sociais, frutificam os saberes tácitos decorrentes de uma forma aparentemente automatizada, com normas, juízos e valores, que os profissionais nem sempre conseguem objetivar e que escapam a palavras e conceitos. Procurámos, assim, facilitar a explicitação desses saberes tácitos.

A recolha e constituição do *corpus* de gravações áudio das interações naturais e a sua transcrição, permitiram captar detalhes de grão fino das atividades de trabalho interacional e densificar as descrições que as entrevistas e a observação proporcionaram. A análise da conversação etnometodológica permitiu a análise microscópica de atividades e interações humanas “tal-como-aconteceram” (Stokoe, 2014a). Procurámos evitar os enviesamentos naturais presentes nos discursos que as

entrevistas proporcionam e ter, assim, uma base de comparação entre o que é dito e o que é feito.

Durante as atividades de trabalho, a manipulação do pequeno gravador digital foi realizada por nós e procurámos colocá-lo em posições que, permitindo a captação do som com o máximo de qualidade possível, o mantivesse discreto. Nas visitas domiciliárias, mantivemos o gravador na mão, de forma discreta. Numa destas visitas, colocámo-lo no bolso da mala e, desta forma, não constituiu preocupação. Por vezes, como, por exemplo, no final de uma reunião no exterior, a conversa que ocorreu entre os profissionais no regresso ao CAFAP também foi gravada. Estas ocorriam na rua ou no carro.

A observação participante “dá os melhores resultados na obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis, mas que passam despercebidos à consciência explícita dos atores” (Costa, 1986, p. 141).

Realizámos observação do quotidiano de trabalho das equipas do CAFAP nos vários espaços físicos: na sala dos técnicos, nas salas de atendimento, na rua, nas casas dos utentes, no carro, na sala de espera, etc., o que nos deu conta da experiência móvel e sensorial (Ferguson, 2018) das assistentes sociais. A sala dos técnicos foi o espaço menos problemático em termos de posicionamento físico, pois, a maior parte das vezes, participávamos das conversas ou simplesmente nos sentávamos a uma secretária, onde, por vezes, aproveitávamos para escrever no diário de campo. Não nos pareceu que alguém se sentisse constrangido, pois os objetivos da nossa atividade eram explícitos e tomar notas era entendido como trabalho. Por vezes, as anotações foram discutidas e coconstruídas, dando, depois, origem a novas anotações. Os momentos de interação presencial, como as reuniões com os indivíduos ou famílias, visitas domiciliárias, reuniões de equipa e com outros técnicos no âmbito do trabalho interinstitucional, exigiam outra postura. Durante as sessões das assistentes sociais com os utentes, sentávamo-nos em cadeiras que não estavam colocadas junto da mesa. A nossa presença era bastante visível, mas aquele lugar era percebido como o lugar natural para estar e sucedeu ser-me apontado por uma das profissionais. As mesas das salas de atendimento eram redondas e, normalmente, assistente social e utente ficavam frente a frente. A posição em que nos colocávamos permitia, quase sempre, observar todas as pessoas. Ainda que limitássemos a nossa participação de forma a não chamar a atenção, por vezes, ela era solicitada, como no caso em que havia um bebé que chorava e lhe pegámos ao colo para o acalmar, por forma a que o trabalho continuasse.

Durante as visitas domiciliárias e visitas supervisionadas, a nossa postura era a mesma, permanecendo discreta, mas disponível.

O registo das observações no diário de campo era realizado no mais rápido tempo possível. Vários registos foram realizados na sala dos técnicos ou no carro, após sair do CAFAP. A observação foi a base das entrevistas de elicitação, sempre realizadas com o menor tempo possível em relação ao desenvolvimento de uma atividade.

Reunimos documentos: documentos internos, textos de projetos, bibliografia utilizada pelas assistentes sociais e outros profissionais, textos legais, guias de ação e de boas práticas, produções escritas pelos assistentes sociais que integram o processo do utente (registos de sessões, análises e procedimentos efetuados, registos de reuniões, relatórios). O processo do utente foi particularmente importante enquanto auxiliar da explicitação daquilo que Smith (2005) designa por *rulling relations*:

esse complexo extraordinário de relações textualmente mediadas, que nos ligam ao longo do espaço e do tempo e organizam as nossas vidas quotidianas - corporações, burocracias governamentais, instituições académicas e discursos profissionais, meios de comunicação e o complexo de relações que os interligam (Smith, 2005, p. 10).

Por outro lado, foi através do processo do utente, para o qual confluem todos os documentos e registos das práticas dos vários elementos das equipas, que reconstruímos os processos de intervenção e demos visibilidade a um fazer intervenção através da escrita, muitas vezes negligenciado enquanto tal na investigação e na prática. Realizámos, ainda, o registo fotográfico dos espaços físicos do CAFAP.

4.2.2.2. Organizar, comparar e concetualizar a partir dos dados

Após a passagem pelo terreno e a recolha de dados, havia que os organizar de forma definitiva. A organização dos dados e análises preliminares foram sendo feitas paralelamente à recolha de dados, mas, principalmente, após, pois foi quando se teve uma visão do volume. Binet (2012) diz-nos que um *corpus* não é um espaço neutro e passivo de arquivamento de dados.

É um espaço de organização e de reorganização ativa da informação, que auxilia e contribui diretamente para a sua análise. É um local de tratamento da informação envolvendo tarefas múltiplas que potenciam a heurística e a produtividade da investigação. Indexar cada registo documental e respetivos metadados, nele isolar e etiquetar conteúdos que interessam à luz de uma pesquisa particular, de acordo

com descritores (que se sujeitam às injunções paradoxais da adequação às especificidades de cada documento e da padronização das descrições, potenciadora das comparações), é indissociavelmente um trabalho de organização do *corpus* e de análise dos dados (Binet, 2012, p.184)..

No final deste processo, tínhamos organizado e indexado vários *corpora* de dados recolhidos através de técnicas e fontes diversas:

- *Corpus* de imagens – 15 fotografias
- *Corpus* de notas de observação participante – 75 registos;
- *Corpus* de gravações áudio – cerca de 26h10m;
- *Corpus* de gravação audiovisual – duas gravações audiovisual do mesmo evento, 3 horas.
- Quatro processos em formato de papel de utentes do CAFAP.
- *Corpus* de entrevistas – 8 entrevistas exploratórias e 28 de elicitación

O corpus de gravações áudio é respeitante aos seguintes quadros de interação:

- Sessões socioterapêuticas;
- Reuniões internas;
- Reuniões externas;
- Entrevistas de elicitación;
- Visitas domiciliárias;
- Visitas supervisionadas;
- Trocas informais;
- Conversas telefónicas;
- Entrevistas exploratórias.

A organização dos dados e análises preliminares iniciaram durante o trabalho de campo e foram sendo discutidas com as assistentes sociais. No entanto, a indexação foi realizada no final da recolha e consistiu na organização e atribuição de códigos que permitissem a fácil identificação de um documento, mas também para os tornar anónimos. Para a atribuição dos códigos foi necessário organizar as diversas dimensões presentes em cada registo em suporte áudio ou em papel (tipo de documento, participantes, etc) e explicitar a ligação entre eles: em relação a uma mesma reunião, por exemplo, é possível que tenham existido notas de observação, gravação áudio e entrevista de elicitación. Uma vez que considerámos os quadros interacionais na sua sequencialidade temporal e em que vários atores participavam, foi preciso fazer uma composição que atendesse a parâmetros que vão desde a posição no processo de intervenção, ao tipo e número de pessoas que fizeram parte do mesmo, assim como de que tipo de documento se tratava.

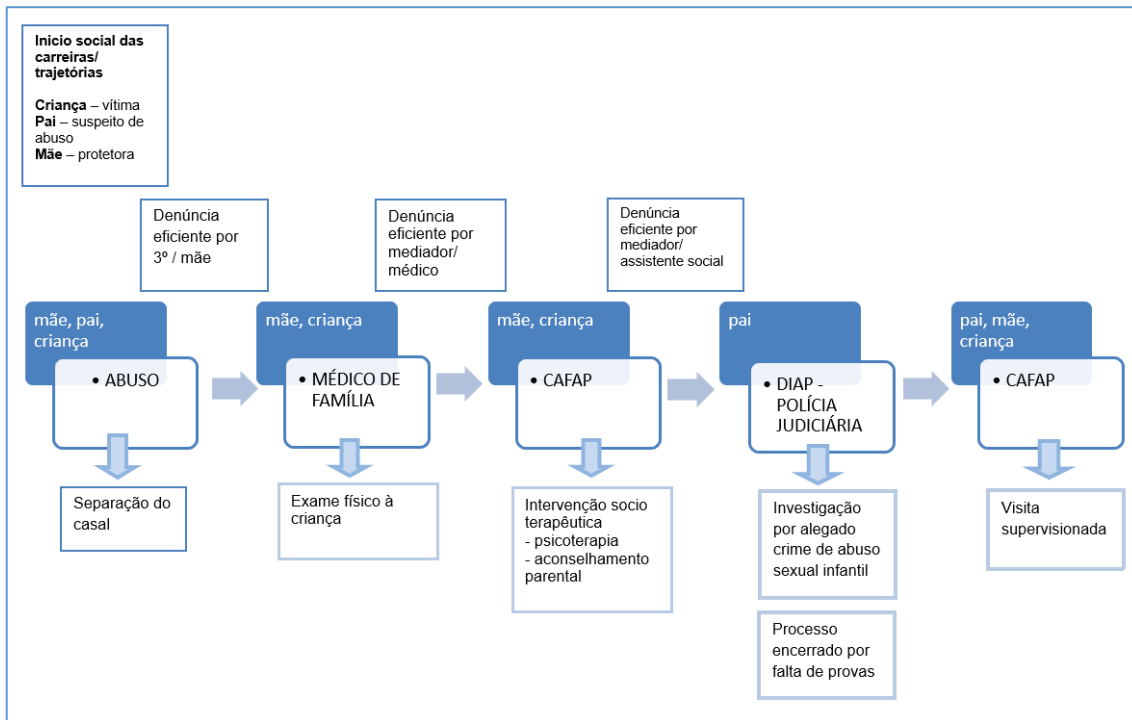
Nesta re-visão geral dos materiais, a informação escrita constante nos processos dos utentes, os dados de observação e das gravações dos quadros de interação e elicitados em entrevistas, surgiam nos seus cruzamentos e possibilitavam comparações. Ocorreu um momento decisivo: ao colocá-los à luz do conceito de trajetória de Strauss et al. (1985) os dados conduziam-nos para a análise do trabalho coordenado (Darmon, 2017: 63). O conceito de trajetória dos maus-tratos demonstrou a sua relevância no contexto desta investigação, uma vez que o nosso foco se situava na construção da decisão profissional o que envolve perspetivar o arco do trabalho e os diferentes pontos de vista e ações diversas dos atores associados. Mobilizar este conceito para a análise das práticas de intervenção profissional permite evidenciar formatos de participação, por parte dos utentes e outros profissionais, no trabalho das assistentes sociais. Como Strauss et al. (1985) nos dizem, o utente age e reage e pode participar no próprio trabalho, ou seja, ser um trabalhador. Por outro lado, Strauss et al. (1985, p. 290) sugerem que qualquer estudo sobre o trabalho, feito a partir de uma qualquer perspetiva disciplinar deve incluir qualquer prática, mesmo quando os envolvidos não pensam nisso como trabalho.

Strauss especifica a noção de trajetória em duas vertentes: é o curso de qualquer fenómeno experienciado tal como ele se desenvolve ao longo do tempo, por um lado, e, por outro, compreende as ações e as interações que contribuem para a sua evolução (Strauss et al., 1985, p. 8-9). Diz respeito, portanto, ao processo de organização do trabalho em conjunto com o impacto que tem naqueles que se envolvem na gestão e organização do mesmo. Desta forma, desenhada para capturar a dimensão temporal, a trajetória constrói-se através da interação do utente com os elementos da equipa, destes entre si em momentos formais ou informais, assim como pela forma como as condições das instituições afetam estas interações. Strauss et al. (1985:9) considera o conceito como “acima de tudo um meio para ordenar” analiticamente a imensa variedade de pequenos e grandes atos profissionais coordenados, que ocorrem no contexto de equipas e no seio das organizações. Esta análise permite um olhar micro, ao analisar o detalhe das várias atividades profissionais e macroscópico, ao permitir a visualização do desenvolvimento do trabalho, enquanto processo prático e temporal.

Nesta fase, oscilámos entre o conceito de trajetória e o de carreira de Goffman (2001), por via do estudo das interações. Realizámos vários exercícios de organização dos dados e a figura 1 é exemplificativa de um deles. Foi realizado à luz de Goffman e, por isso, a sinalização, das denúncias eficientes. Este o termo utilizado por Goffman (2001, p. 118) para definir o momento em que a transgressão é sinalizada a uma instituição por

um terceiro e se dá o início da carreira – no caso trabalhado por Goffman (2001), de doente mental.

Figura 2: exemplo de um esquema organizativo de carreiras através de quadros institucionais.



Fonte: elaboração própria

Darmon (2017) refere que a análise da carreira se desenvolve a partir do ponto de vista dos indivíduos envolvidos na mesma e centra-se na sua perspetiva. Efetivamente, Goffman (2001, p. 125) diz que um aspeto importante de qualquer carreira é a interpretação que a pessoa constrói quando olha retrospectivamente para o seu desenvolvimento e o foco principal é a impressão deixada no indivíduo por todas as interações em que se envolve. No entanto, não era esse o nosso objetivo (sem que, no entanto, nos fosse alheio ou mesmo seja invisível neste estudo). Há dimensões do conceito de carreira que foram contempladas, especialmente as que se prendem com a gestão da identidade, porque integrantes da análise interacional da prática profissional, como a noção de *facework*. O “trabalho de face” é integrante do trabalho de fazer intervenção social enquanto *people work* como Strauss et al. (1985) apontam. A face é definida, por Goffman (1967, p. 5), como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si própria. A face relaciona-se com o sentido de vulnerabilidade pessoal, com o sentido de imagem social ou apresentação na interação social (Brown e Levinson, 1987). O trabalho envolvido no *facework* refere-se ao processo contínuo de identificação, construção e de reforço do sentido de face, nosso e da outra pessoa, evitando e mitigando situações ameaçadoras. A face é um constructo interpessoal/social, mais do que interpessoal/psicológico, e é construído mutuamente

na interação e estrategicamente manipulado em resposta ao fluxo de acontecimentos que ocorrem durante um encontro (Holtgraves, 2002). Ou seja, o contexto de um quadro de interação (Goffman, 2001), como por exemplo uma sessão de aconselhamento parental, e o que acontece durante esse encontro, pode mudar a natureza da face que cada um deseja para si próprio e aquela que se deseja reconhecer na outra pessoa. Daí que falar sobre tópicos íntimos e privados exija estratégias diferentes consoante o interlocutor é um amigo, um advogado, um assistente social ou um utente.

O conceito de trajetória parece-nos, ainda, passível de uma maior heurística no contexto desta pesquisa, para a explicitação das atividades e estratégias de gestão dos percursos de intervenção, em que dinâmicas interacionais integram o trabalho num quadro macro e meso/organizacional. Por outro lado, ao debruçar-se sobre os processos de trabalho, o conceito atende à sua temporalidade e oferece enquadramento à análise dos processos de tomada de decisão em termos situacionais e interacionais.

Realizámos, então, a opção de, no âmbito do estudo de caso, estudar dois casos dentro do caso, dois “mini-casos incorporados” (Stake, 2005, p. 451), correspondente a dois processos de intervenção social. Para esta opção, concorreram critérios que se prenderam com os recursos de tempo e meios financeiros: a morosidade da transcrição tornou-se, efetivamente, um entrave a superar e não podíamos garantir o pagamento a um profissional especializado para a realização da mesma. Procurou-se um equilíbrio entre o tempo disponível, o esforço despendido e as exigências da investigação. Assim, escolhemos os processos de intervenção sobre o qual tínhamos reunido maior número e diversidade de quadros interacionais e permitiam captar a dimensão temporal. Os dois casos selecionados tinham características contrastivas. Sobre os outros processos de intervenção, a seleção de episódios foi cirúrgica, no sentido de escolher e transcrever trechos para comparação e contraste.

Sobre a transcrição, há que referir que a sua realização foi conforme à perspetiva da análise da conversação (Heritage, 1984; Have, 2002; Binet, 2013), com utilização das convenções Jeffersonianas (Ver Anexo 1) e o programa ELAN. Este sistema de convenções permite registar detalhes minuciosos da conduta conversacional, ao incorporar informação sobre, por exemplo, sobreposição de falas, pausas cheias, silêncios, entoação, elevação e diminuição do volume de voz.

Para a análise utilizámos tanto a gravação áudio, como a transcrição. É muito difícil isolar e estudar um fenómeno, trabalhando apenas com a gravação e muita informação se perderia prestando atenção apenas à transcrição – por natureza incompleta. As notas de campo foram, igualmente, auxiliares preciosos na recuperação dos detalhes da ação.

No entanto, esta investigação não toma em linha de conta a componente não-verbal da interação conversacional, ainda que a observação e as notas de campo tenham possibilitado, muitas vezes, a reconstituição de momentos em que os gestos, a postura corporal ou o olhar constituíam pistas não-verbais relevantes.

O conhecimento aprofundado dos dois processos de intervenção como um todo permitiu-nos, num primeiro momento, organizar os dados e a seleção dos episódios interacionais de forma aparentemente desorganizada. Aparentemente porque, devido à pouca experiência a nível da análise da conversação, por um lado e, por outro, às experiências anteriores no campo da etnografia e domínio da técnica de análise de conteúdo, colocávamos a seleção dos dados a transcrever na dependência dos temas. Assim, a seleção oscilava entre critérios associados ao conteúdo das conversas e critérios associados a pistas prosódicas (entoação, ritmo, pausas) e outros marcadores da interação, como sobreposições da fala e sinais de retorno, que nos chamavam a atenção. No entanto, este procedimento não se revelou improdutivo: apenas precisava de tempo, pois permitiu aprender a “maquinaria da conversação”, atribuir um sentido aos materiais e avançar na sua concetualização.

Experimentando, comparando e analisando, percebemos que a tendência para a seleção temática, herdada da prática de análise de conteúdo, estava a dar resultados. O cruzamento e comparação dos dados oriundos de entrevistas e observação, densificados através da combinação com os oriundos da gravação e transcrição das interações. Esta combinação permitiu a identificação de uma ecologia comunicativa daquela comunidade de práticas - como se fala, sobre o que se fala, com quem se fala? As assistentes sociais levavam para a interação, as suas ideologias, valores e crenças acerca da forma como as pessoas são categorizadas e consideradas, e isso alimenta as maneiras como as profissionais se relacionam e as decisões são tomadas. Por isso, é importante conhecer as circunstâncias locais e os discursos gerais da organização. Foi com base nesse conhecimento contextual que os momentos interacionais chave foram selecionados. A utilização de várias fontes conduziu a um círculo hermenêutico² no qual os detalhes interacionais foram interpretados na relação com o seu contexto, o qual, em si próprio, foi elucidado por referência às próprias interações. A análise das interações ofereceu a possibilidade de testar a validade de *insights* etnográficos vagos e ofereceu evidências às práticas estudadas.

Este processo de trabalho, enquadrou e foi facilitador da identificação de processos de decisão ao longo dos quadros interacionais dos processos de intervenção. O curso

² A base do círculo hermenêutico é o movimento da leitura do todo para as partes e das partes para o todo.

sequencial das atividades de trabalho revelava-se através de uma espécie de engenharia-reversa, isto é, de trás para a frente, para perceber como cada atividade se posicionava em relação a atividades prévias, desencadeando a interpretação e atribuição de sentido à ação pelos próprios participantes. Ou seja, descobríamos a ordem intrínseca daquelas atividades de trabalho e estávamos em pleno processo de *grounded theory* (Strauss e Corbin (1994)). No âmbito do exercício indutivo, a lógica abdutiva emergiu nestes momentos dando conta da relação complexa entre as ideias teóricas e a exploração prática do terreno.

Neste processo de análise dos cursos sequenciais das atividades, os conceitos de história interacional e conversacional surgiram na sua importância heurística. Seguindo o roteiro argumentativo de Grosjean e Robichaud (2010), no seu estudo sobre processos de tomada de decisão, surgiu-nos o conceito de história interacional, termo proposto por Vion (2000, p. 99) e que expande o de história conversacional apresentada por Sanda Golopentjia (1988). A história conversacional entre duas ou mais pessoas tem início num determinado episódio, eventualmente antecedido ou seguido por outros, o que significa a existência de uma potencial abertura para o seu desenvolvimento. Vion (2000) propõe o termo de história interacional, questionando a legitimidade do isolamento de um episódio social - como uma conversação - do “fluxo incessante das atividades interativas”. Neste âmbito, o conceito de interação alarga-se a outros tipos, como a escrita, programas da TV, conteúdos da internet, etc.. Vion (2000) explica a história interacional de um indivíduo como sendo constituída pela totalidade das interações nas quais participou, ainda que estas não sejam mensuráveis, nem delas guarde memórias conscientes. O conhecimento das regras e das normas, as competências e as capacidades estratégicas dependem desta história através da qual os sujeitos, ao comunicar, se constroem. A vida de um indivíduo pode ser apresentada como séries de histórias interacionais particulares: em muitos casos, conversar, discutir, argumentar com alguém é prosseguir com essa pessoa, através de um determinado episódio interativo, uma história interacional, mais ou menos complexa. De maneira que as representações de cada um e as formas de se comportar são parcialmente determinadas por esta historicidade (Vion, 2000, p. 99). Conversar com uma pessoa é continuar, através de um episódio interativo, uma eventual história interativa. Toda a comunicação se inscreve na duração do tempo: reprodução de encontros ou de situações comparáveis. Um episódio particular inscreve-se, desde logo, numa dupla história: a história interativa desenvolvida com aquele indivíduo particular e a história das formas como, até então, este tipo de episódio se tem cumprido. É essa historicidade que nos permite compreender a dimensão cultural de socialização (Vion, 1996, p. 100).

O fluir das trajetórias de maus-tratos cruza-se com o da história conversacional, o que permite dar conta da possibilidade de existência de vários cursos de ação que se prendem com os profissionais, com as pessoas atendidas, com as dinâmicas institucionais, com os recursos, entre outros. Ambos atendem à dimensão temporal e ambos convergem na consideração da construção situada e interacional dos processos, sendo a interação face-a-face o suporte para a sua negociação e desenvolvimento. A sequencialidade refere-se às formas complexas nas quais uma ação se desenvolve em resposta a uma outra e se alinha ou desalinha com o que foi feito (Cekaite e Mondada, 2021, p. 14). Refere-se também à transformação reflexiva de uma ação em movimento, enquanto outra, de resposta, permite ocasiões de reajustamento do curso inicial da ação. Procurámos captar a sequencialidade: o ambiente sequencial dos processos de intervenção em Serviço Social orientados, na generalidade, pela metodologia de projeto e, no seu seio, a sequencialidade presente nos quadros de interação

Este processo de organização e análises foi discutido numa reunião com duas assistentes sociais, da qual resultou o seguinte esquema que auxilia a sua ilustração:

Imagem 1: modelo de análise coconstruído e desenhado em reunião com assistentes sociais.



Nesta fase, tínhamos já organizado a informação escrita constante no processo da família (1) e criado um esqueleto do arco do trabalho que enformava as trajetórias dos maus-tratos (2). Este esqueleto, configurado pelo curso sequencial de atividades de trabalho dos envolvidos na trajetória (profissionais e utentes) foi, depois, recortado em função dos quadros de interação (3) que tínhamos gravado. Sobre estes, transcritos e observados, podemos analisar o que é que dentro deles se passava em termos de micro-interação, colocando o foco nos processos de tomada de decisão (4).

Emergiram, desta forma, 3 grandes eixos de análise interligados:

– Trajetórias dos maus-tratos – permitem construir o contexto, situando a decisão na ecologia das práticas, no âmbito do trabalho coordenado e saberes distribuídos, no quadro organizacional;

– Processos de construção de decisões – colocando o foco no nível micro, os quadros de interação sequenciais e analisados de forma reversa, permitem a análise fina de situações naturais de trabalho – tal como elas se passaram (Stokoe, 2013a);

– Saberes incorporados na prática - as interações institucionais envolvem saberes profissionais, porquanto estes se revelam na ação, são construídos, utilizados e significados em função de uma situação de trabalho particular (Tardif, 2002).

Assim, e dado que os mini-casos selecionados já estavam transcritos na sua totalidade, passámos a realizar uma seleção de trechos, e o critério foi o tópico tratado quadro a quadro, no âmbito da história conversacional, de forma retrospectiva. Mais uma vez, a quantidade de dados, e também a percepção da sua saturação, levou-nos a fazer a opção de analisar apenas um caso, no que diz respeito ao aprofundamento dos processos de construção da decisão. O critério de seleção foi o da diversidade de quadros interacionais. Os tópicos principais eram correspondentes às decisões enunciadas na intervenção com aquela família. As análises preliminares foram anotadas ao lado da transcrição e organizadas em termos de história conversacional. O aprofundamento destes dados, informado pela análise da conversação e dados do contexto, envolveu um processo de leitura e re-leitura constantes das transcrições, comparações e refinamento das análises.

5. Um mundo social: o CAFAP da Associação

O conceito de mundo social remete-nos para a ideia de grupos de indivíduos ligados entre si por redes de comunicação e universos de discurso; ou seja, pessoas que partilham simbolizações importantes e perspetivas sobre a realidade, sem que isso implique proximidade geográfica. É um conceito que integra os de comunidade de práticas e cultura organizacional que, segundo Connolly et al. (2006, p. 33), incorporam culturas teóricas consideradas como ideias socializadas e socializantes que emergem do próprio ambiente profissional. Pithouse (1998) refere que a história do Serviço Social está repleta de questões e dilemas sobre o impacto dos contextos organizacionais nas práticas profissionais. Estas questões serão aqui consideradas do ponto de vista interacional e construtivista, ou seja, de uma perspetiva que permite visualizar a participação dos atores na construção do seu mundo social. Quer a organização, quer as práticas profissionais serão, neste texto, construídas a partir do sentido que as assistentes sociais, e outros membros das equipas, atribuem ao que é ser profissional no contexto de uma organização específica (Pithouse, 1998, p. 9).

Assim, ao longo das próximas páginas iniciamos pela apresentação do CAFAP em estudo: a sua origem, objetivos, pressupostos, modelos e princípios de intervenção. Oferecemos uma visão sobre quem povoa o CAFAP: quem são os profissionais e como se organizam?; quem são as pessoas que recorrem àquele serviço, que problemas vivenciam fora e dentro do CAFAP?. Por fim, procuramos construir uma imagem do espaço físico enquanto dispositivo material (neste sentido um interactante como Latour (2012) refere) onde a intervenção se processa, e pode ser entendido como um facilitador, na medida em que tem impacto na forma como as relações entre as pessoas se desenvolvem. Através destas leituras procuramos estabelecer o contexto, a ecologia, em que as trajetórias dos maus-tratos infantis se desenvolvem e, no seu quadro, os processos de tomada de decisão. Para a sua realização, apresentamos dois casos incorporados e é a partir da sua sistematização em torno da sequencialidade das atividades de trabalho dos vários intervenientes, que alargamos a análise aos tipos de trabalho coordenado realizados pelo conjunto dos profissionais do CAFAP, com foco no das assistentes sociais. As descrições densas dos quadros naturais de trabalho, onde os processos de tomada de decisão ocorrem, permitem compreender de que forma é que as assistentes sociais lidam com ambientes e tarefas complexas, em condições desafiantes como a incerteza, constrangimentos organizacionais, pressão de tempo, objetivos vagos, entre outros (Klein e Salas, 2001). Este objetivo é aprofundado através

de um estreitamento que se realiza ao colocar o foco de análise num dos mini-casos em estudo. Aí, a organização e análise dos dados recolhidos ao longo dos vários quadros de interação, permitiu a reconstrução de histórias conversacionais, no âmbito da ecologia em que os processos de tomada de decisão se realizam.

5.1. A construção de um serviço especializado

O CAFAP que estudamos é um serviço enquadrado por uma Associação com estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta nasceu na década de 90 do século XX, emergindo de um movimento comunitário num processo *bottom-up*, como descreve a assistente social Telma:

A Associação nasceu antes de eu chegar. Eu até posso dizer que eu sou a filha da Associação, foi um processo de gravidez de perto de 2 anos em que a Associação foi constituída a partir de um grupo de cidadãos e profissionais do concelho de [...] que trabalhavam direta ou indiretamente com a problemática dos maus-tratos e tinham a perceção que era um problema que requeria respostas especializadas e a organização dos serviços. E se já tinham essa perceção houve uma iniciativa em concreto que foi o motor de arranque. Foram dois alunos [...] de enfermagem que, no âmbito da sua licenciatura, promoveram as 1^{as} Jornadas da Criança Maltratada onde convidaram estes vários profissionais e, na sequência disso, decidiram dar continuidade com reflexões periódicas (Entrevista exploratória a assistente social Telma).

Foi um processo alavancado pelo cidadão e pelo profissional que formulam problemas e reúnem recursos locais, a que se seguiu a agregação formal das organizações da comunidade. As primeiras instalações da Associação foram cedidas por um parceiro, o Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital, o que denota uma ligação estratégica no âmbito das problemáticas da saúde mental.

A primeira contratação foi a de uma assistente social recém-licenciada, que trabalhou de forma próxima com outra assistente social, experiente, que, a partir do Instituto de Segurança Social, integrava o grupo de cidadãos e profissionais. Ambas se dedicaram a pensar e estruturar um modelo que desse origem a uma resposta que contivesse as características de especialização face às problemáticas dos maus-tratos à infância e de diferenciação face às respostas já existentes.

Cedo percebemos, como aliás era a perceção dos profissionais que estavam a trabalhar na área, que os abusos sexuais infantis requeriam uma abordagem muito especializada, por toda a problemática que envolve e independentemente

das outras formas de maus-tratos, nomeadamente os maus-tratos físicos e mesmo as negligências e em função da faixa etária também necessitarem dessa especialização. Ainda assim, nos abusos havia muito pouca gente a trabalhar (Entrevista exploratória a assistente social Telma).

O modelo de intervenção teve o seu tempo de construção com base na experiência de uma candidatura bem-sucedida ao programa Ser Criança do Instituto de Segurança Social, na área do abuso sexual infantil. No âmbito deste projeto e, portanto, no início da implementação da Associação, a assistente social Telma e a psicóloga Rita, realizaram um estágio no *Centre de Jeunesse* de Montreal, Canadá, o que lhes permitiu o contato com serviços implementados e avaliados e que, de alguma forma, correspondiam ao tipo de resposta que pretendiam desenvolver.

Na altura da sua fundação, o acordo realizado com o Instituto de Segurança Social foi atípico tendo, posteriormente, a designação sido generalizada à resposta social tipificada. Segundo as profissionais entrevistadas, é assim que surge o primeiro Centro de Apoio à Família e Aconselhamento Parental.

Lembro-me de surgir essa designação e até inicialmente ser ... a primeira coisa que esteve escrita lá em baixo foi gabinete, gabinete de apoio familiar [...] Passou e de facto no acordo ficou centro. E lembro-me, na altura, depois de se ter falado na questão dos acordos, de ser mais coerente ter ficado centro, tal como o outro é centro de acolhimento e aqui ser também uma coisa que centralizasse este tipo de respostas para as crianças e para as famílias. Mas a ideia em termos de CAFAP foi diferenciar este trabalho em ambulatório (entrevista exploratória a psicóloga Rita).

aquilo que nos orientou foi exatamente construir um conjunto de respostas especializadas para as crianças e para as famílias. Especializadas no quê? Nos tais 4 objetivos base focados no evitar (.) o foco é exatamente proteger a criança, reparar sequelas, prevenir recidivas, aumentar competências, mas decorrente da perspetiva de evitar que ocorram situações de maus-tratos ou reparar as consequências (entrevista exploratória a psicóloga Rita).

Neste excerto de entrevista, são apontados um conjunto de objetivos organizacionais: proteger a criança, reparar sequelas, prevenir recidivas e aumentar competências, que se desenvolvem com base em pressupostos de intervenção. Um desses pressupostos é a ideia de que o bem-estar das crianças e dos jovens está intimamente associado à família enquanto primeira e principal responsável por garantir condições de desenvolvimento adequadas àqueles, como nos diz uma assistente social.

Há que, de facto, traçar com a família, implicar a família neste processo porque é uma responsabilidade da família a concretização do projeto. [...] importante que se definam os objetivos de intervenção, de facto que se identifiquem quais são as prioridades em conjunto com aqueles pais (entrevista exploratória assistente social Alexandra).

A prevalência da família é outro dos pressupostos basilares da intervenção da Associação, o que se traduz num trabalho de prevenção para a manutenção da criança/adolescente no seu meio natural de vida evitando, assim, a institucionalização. A isto, alia-se a convicção da responsabilidade do meio naquilo que é a promoção e a concretização dos direitos das pessoas:

E, para além do trabalho com as famílias, é também a intervenção desenvolvida junto dos vários serviços que intervêm na situação, nomeadamente os serviços sociais de ação social, CPCJ, promoção e proteção, os tribunais, área judicial, a educação e por aí... portanto, os serviços que no fundo estão implicados neste tipo de situações é a rede da criança no fundo e da família ... estamos também a trabalhar os serviços e sensibilizar os serviços para as necessidades das pessoas. (entrevista exploratória a assistente social Sofia).

Estes pressupostos podem ser traduzidos em termos do direito da criança a ter uma família e, assim, o apoio à família é visto como uma prioridade. Desta forma, a intervenção organizacional ultrapassa a individual ou clínica, para ampliar focos para o coletivo, dirigindo-se aos sistemas familiares e sua relação com os contextos de vivência e sistemas estruturais.

Nós sempre pensámos esta realidade e esta intervenção a partir da perspetiva social, da interação das pessoas com o meio e na responsabilidade do meio naquilo que é a concretização dos direitos das pessoas e, desde logo, dos direitos da criança no caso concreto na área dos maus-tratos infantis. E, portanto, eu atrevo-me a dizer que há aqui uma dimensão social que é, esteve na base e é transversal, uma perspetiva socioterapêutica [...] portanto uma dimensão social que está sempre subjacente (Entrevista exploratória a assistente social Telma).

A assistente social Telma refere a perspetiva socioterapêutica enquanto marca da dimensão social presente na intervenção organizacional e explica:

A socioterapia tem a ver com o relacional, com a interação entre as pessoas, entre as pessoas e o meio, com a multidisciplinidade, é sistémica e ecológica. É muito trabalhar estas questões relacionais, em equipa e em várias frentes, e potenciar a dimensão terapêutica da intervenção (Entrevista exploratória a assistente social Telma).

A intervenção socioterapêutica em Serviço Social pode-se caracterizar pela qualidade dos vínculos sociais que as pessoas estabelecem entre si, e com as organizações, e as suas consequências nos relacionamentos. Para explicitar o conceito de terapêutico, recorremos a Furniss (1984), um autor referenciado por esta assistente social (e por outras) durante a entrevista:

O termo “terapêutico” tal como aqui o usamos, não deve ser visto como algo que apenas pode ser alcançado por profissionais altamente especializados. É o enquadramento da própria intervenção, a perspetiva básica do trabalho profissional e a forma como a intervenção é organizada que [...] pode ter efeitos desastrosos ou pode ser altamente terapêutico. (Furniss, 1984, p.310).

Para Marra e Fleury (2008, p. 45-46), os vínculos interacionais envolvem afetos e emoções, e a perspectiva socioterapêutica procura a facilitação da sua percepção e análise pela própria pessoa. A dimensão terapêutica é intrínseca à elaboração pessoal e/ou do grupo, já que nela estão presentes aspetos relacionais (e também intrapsíquicos) que se vão tornando claros e trabalhados de acordo com os papéis (ser mãe, ser pai, ser adulto) e funções sociais, o que pode ser marcante em termos de mudanças pessoais e sociais. As autoras apontam que as pessoas seguem linhas de pensamento e atuação nas suas relações com outros, reveladoras das suas crenças e atitudes perante a vida. Essas linhas estabelecem padrões de comportamento, e Marra e Fleury (2008, p. 54) destacam a possibilidade da transgeracionalidade do funcionamento do sistema familiar e dos padrões de comportamento, especialmente nos casos de violência doméstica e maus-tratos a crianças e jovens.

Segundo a assistente social Telma, na base da intervenção socioterapêutica encontram-se as perspetivas sistémica e ecológica que, nas palavras da profissional, contrariam o discurso e prática dominante, que

nos leva para a intervenção individual e que é a psicossocial e tu sabes que coloca a tónica da mudança nas pessoas, nos indivíduos, não é? Ora a intervenção sistémica do paradigma ecológico-social contraria isto, conjuga com o meio (Entrevista exploratória a assistente social Telma).

A intervenção processa-se nos diferentes níveis ecológicos, a intervenção centra-se na promoção e desenvolvimento das capacidades e competências parentais e na construção de ligações entre a rede institucional, a rede comunitária com vista ao apoio consistente à criança e à família (Entrevista exploratória a assistente social Alexandra).

A perspetiva ecossistémica toma em consideração os diferentes níveis de influência dos contextos/sistemas, próximos e distantes, que interagem entre si e com as características da pessoa na construção do seu percurso desenvolvimental. Bronfenbrenner (1979) explica que as vidas das pessoas são afetadas por contextos próximos e longínquos: as mudanças verificadas num dos níveis do ecossistema (indivíduo, micro, meso, exo e macrosistema) afeta os restantes. No quadro dos diversos níveis, o mais importante não é a acumulação de fatores de risco, mas sim a interação que entre eles se estabelece (Bronfenbrenner, 1979) e nenhuma intervenção pode, portanto, ser isolada do contexto social, político, económico e cultural em que as pessoas se inserem. As palavras da psicóloga Rita espelham estas ideias:

As situações de maus-tratos e as situações de risco são muito complexas porque efetivamente mexem com diferentes elementos e níveis do sistema, mexem com as crianças, mexem com os pais, mexem com os serviços, com diferentes tipos de serviços mais ou menos ligados às dinâmicas familiares, porque mexem com tribunais, porque mexem com escolas, com hospitais, com centros de saúde e

todas estas pessoas que estão em contacto com as crianças e as famílias, todas elas influenciam e são influenciadas por estas pessoas, tudo o que estes profissionais façam ou não façam, afeta as crianças (entrevista exploratória a psicóloga Rita).

Assim, uma criança afeta e é afetada pelos seus pais, família, amigos, escola, políticas educativa e de apoio à família de uma região, país, mundo. O exercício da parentalidade é influenciado pela própria história do pai e da mãe, pela relação que mantêm entre si e com outros, redes de suporte informais e formais, rendimentos, habitação, educação, pares, políticas sociais, cultura, etc..

As perspetivas ecológica e sistémica configuram o modelo de intervenção, como é apontado nos próximos excertos de entrevista a assistentes sociais.

O modelo é transversal a toda a intervenção aqui na Associação, que é o modelo sistémico e também o modelo em rede, portanto, o modelo sistémico e aqui parece-me que, de facto, o assistente social tem aqui um papel privilegiado porque sendo ele o agente facilitador, não é? É na ativação das redes e é isso que eu noto com este modelo que nos permite ter uma visão global de todos os intervenientes, de todos os sectores que intervêm em determinada situação concreta e esta busca incessante do técnico de serviço social em implicar cada interveniente na resolução do problema ou da situação concreta que nos chega e que, de facto, nós trabalhamos aqui no dia a dia (Entrevista exploratória a assistente social Alexandra).

Nós baseamo-nos na intervenção sistémica, [...] e, por isso, a importância da articulação, da observação da relação pais/filhos no domicílio, ou contactar os professores, ou às vezes observarmos aqui, e o termos a noção que há um sistema e que todos os sistemas são importantes para a nossa visão do problema, portanto e é um modelo ecológico, é aquele que é protagonizado pela Associação em que todos temos a mesma visão (Entrevista exploratória assistente social Sara).

Há que notar como estas duas assistentes sociais referem que a adoção do modelo de intervenção é realizada pela Associação, o que significa que o seu discurso aponta a organização enquanto um todo consciente de si, enquanto (sub)sistema. Isso é, também, perceber-se holística e organizacionalmente consciente da sua ação com e sobre outros sistemas.

5.1.1.As equipas e modelo(s) de funcionamento: a busca da especialização

A equipa alargada do CAFAP era composta por quatro psicólogos e quatro assistentes sociais. Destes elementos, duas assistentes sociais e uma psicóloga trabalham a tempo parcial, sendo o restante tempo dedicado a outros serviços da Associação. Na sala dos técnicos do CAFAP trabalhava também uma gestora de IPSS e o seu trabalho é transversal a todos os serviços.

Quadro 3: profissionais do CAFAP, distribuição por equipas com afetação de tempo, exercício de outras funções, formação académica e anos de serviço.

	Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Funções de coord. e gestão	Formação académica	Anos de serviço na Assoc.
Assistente social	25%			Coord. geral da Associação. Integra órgãos diretivos	- Lic. em Serviço Social - Mestrado em Serviço Social - Curso de especialização em Terapia Familiar - Doutoranda em Serviço Social	18
Assistente social			100%		- Lic. em Serviço Social - Curso de especialização em Terapia Familiar - Pós-graduação em Psicologia – Desenvolvimento em contextos de risco - Formações especializadas na área da violência doméstica.	9
Assistente social		100%			- Lic. em Serviço Social - Mestrado em Serviço Social - Pós-graduação em Gestão e Avaliação de projetos - Formações especializadas na área do abuso sexual infantil	11
Assistente Social	25%			Diretora técnica da CAT B	- Lic. em Serviço Social - Curso de especialização em Mediação de conflitos	8
Psicólogo		100%			- Licenciatura em Psicologia Clínica - Mestrado em Psicologia Educacional - Formações especializadas na área do abuso sexual infantil e trauma	4
Psicóloga	50%		50%		- Licenciatura em Psicologia Clínica - Curso de especialização em Terapia Familiar	5
Psicóloga		100%			- Licenciatura em Psicologia Educacional - Mestrado em arte terapia - Formações especializadas na área do abuso sexual infantil e perícia psicológica forense.	8
Psicóloga				Diretora técnica do CAFAP Psicóloga da CAT A Integra órgãos diretivos	- Licenciatura em Psicologia Clínica - Mestrado e doutoramento em Psicologia / Psicologia da Família e Intervenção Familiar	17
Psicóloga		100%			- Licenciatura com mestrado integrado em Psicologia Clínica	Estágio prof,

Fonte: elaboração própria com base em entrevistas.

É de notar o número de anos de trabalho de cada profissional – o mínimo é quatro anos – o que nos indica a estabilidade da equipa. As quatro assistentes sociais que desenvolviam o seu trabalho no CAFAP distribuíam-se por três equipas: equipa 1, com foco na intervenção junto de adolescentes com comportamentos de risco e suas famílias, era constituída por uma psicóloga e duas assistentes sociais a meio tempo. A psicóloga dividia o seu trabalho com a equipa 3 e as assistentes sociais assumiam outros cargos: uma a coordenação geral da Associação e a segunda, a direção técnica da CAT B. Esta equipa desenvolveu um modelo de intervenção específico tendo como base práticas de mediação familiar. O abuso sexual infantil constituía a problemática de especialização da equipa 2, onde trabalhavam dois psicólogos e uma assistente social. Nesta equipa, um dos psicólogos era sempre do sexo masculino. Esta questão do género impõe-se por via da intervenção com vítimas e agressores juvenis do sexo masculino. A prática de intervenção no campo do abuso sexual infantil configurou um modelo de intervenção específico à problemática: o modelo sociojudiciário. Este, foi inspirado num modelo oriundo dos *Centre de Jeunesse* de Montreal, Canadá, e procurava refletir a prática da equipa. No entanto, a sua aplicação não era integral, uma vez que exigia alterações legais para que a articulação com as entidades judiciais se verificasse, tal como foi proposto. A equipa 3 era centrada nas famílias em que ocorriam maus-tratos a crianças (exceto o abuso sexual) e era constituída por uma assistente social e por uma psicóloga (partilhada com equipa 1). Esta equipa não formalizou modos específicos de intervenção. As características socioeconómicas e culturais das famílias acompanhadas eram muito diversas, e era a equipa que concentrava maior número de famílias multidesafiadas. A violência doméstica era uma presença regular nestas famílias e os desafios situam-se num *continuum*, pelo que os projetos de intervenção da equipa assumem trajetórias específicas e variadas.

A equipa [3] é uma equipa mais específica para as situações de maus-tratos infantis e que abrange muita coisa, portanto é a equipa mais abrangente do CAFAP. Portanto o [nome da equipa 3], estava a dizer, que era a mais abrangente e porquê? Porque os maus-tratos acabam por ser muito amplos e há montes de coisas para fazer nos maus-tratos, não é? (entrevista exploratória a assistente social Sara).

Esta composição das equipas indica áreas de especialização, mas, dada a complexidade das trajetórias dos maus-tratos a crianças e jovens, não eram estanques e podiam ser feitas novas composições, tendo em conta os saberes e competências dos profissionais, para uma maior adequação aos problemas que as famílias vivenciam.

la dizer quatro equipas que é quando a equipa que... é uma brincadeira que nós fazemos, porque às vezes é necessário fazermos uma outra equipa que é constituída por alguém e mais um elemento da equipa [3]. Às vezes, também

acontece, há situações que vem cá para uma situação e depois nos deparamos que é abuso sexual ou que é maus-tratos e, às vezes, é necessário cruzarmos (Entrevista exploratória a assistente social Sara).

Quer a coordenadora geral da Associação, quer a diretora técnica do CAFAP exerciam funções técnicas nas suas áreas profissionais específicas, assim como integravam órgãos de direção (Ver Quadro 3). Estas posições permitiam-lhes participar das decisões estratégicas da organização, assim como da sua implementação.

Os profissionais consideravam que a formação académica especializada era estimulada e é de notar o número de elementos com estudos pós-graduados e especializados (Quadro 3). Podemos, também, verificar a diversidade de investimentos formativos individuais que, de alguma forma, eram pensados organizacionalmente para que constituíssem um reforço à competência organizacional.

Porque nós aqui falamos muito em mediação e, efetivamente, às vezes sem termos formação fazemos mediação... mas é uma mediação... é menos consciente, menos controlada, portanto menos capacitada. E depois descobri que a mediação tem uma amplitude muito grande, não é? e que tanto dá na base familiar, como dá a nível laboral, como dá no âmbito do tutelar educativo, como dá a nível criminal, portanto, é um meio também muito enriquecedor e resolve logo investir por aí (Entrevista exploratória a assistente social Isabel).

A complexidade das dinâmicas familiares onde os maus-tratos ocorrem, em conjunto com a dos seus contextos, é grande e, para a enfrentar, a intervenção das equipas do CAFAP procura assumir percursos estrategicamente definidos, diferenciados, multi-ecológicos e sistémicos (Melo, 2011) de forma a contemplá-la.

Há muito trabalho nesta área, há a questão da sensibilização, há a questão da avaliação, há depois o acompanhamento em educação parental aos pais, há os grupos de pais, há a formação aos pais, há o acompanhamento psicológico das crianças, há a articulação com os serviços, há a avaliação se está em perigo, se está em risco, se é para nós ou não, se é a uma questão que é de primeira linha, de segunda linha e terceira linha, não é? (Entrevista de elicitação a assistente social Sara).

O conjunto de serviços prestados no CAFAP encontrava-se institucionalmente tipificado, da seguinte forma:

Quadro 4: tipologia de serviços e trabalho distribuído nas equipas do CAFAP.

Tipologia de serviços	Trabalho distribuído
-----------------------	----------------------

Intervenção em contexto domiciliário	Assistentes sociais (outros profissionais participavam face a necessidades específicas, nomeadamente os psicólogos)
Terapia familiar	Assistentes sociais e psicólogos com formação específica
Terapia de casal	Assistentes sociais e psicólogos com formação específica
Grupos de pais e mães	Assistentes sociais e psicólogos
Acompanhamento psicológico a crianças e jovens	Psicólogos
Mediação familiar	Assistente social com formação específica. Outras assistentes sociais e psicólogos também realizavam.
Intervenção na crise	Assistentes sociais e psicólogos
Aconselhamento parental	Assistentes sociais (outros profissionais participavam face a necessidades específicas, nomeadamente os psicólogos)
Apoio social	Assistentes sociais
Mobilização da rede comunitária	Assistentes sociais
Avaliação das competências parentais	Assistentes sociais e psicólogos
Visitas supervisionadas	Assistentes sociais e psicólogos
Perícias de situações de abuso sexual infantil	Psicóloga com formação específica
Avaliação de suspeitas de abuso sexual infantil	Assistente social e psicólogos

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa documental e entrevistas.

Este quadro reflete a multimodalidade de serviços, através dos quais os percursos de intervenção com cada família eram organizados, em termos de modalidades de intervenção e intensidade em função do risco a que as crianças e as famílias estão expostas e das suas características. Esta multimodalidade abrange pais e filhos, família alargada, vários contextos e sistemas. Por isso, no CAFAP, podiam formar-se “novas” equipas consoante os problemas avaliados e as competências necessárias, sendo o trabalho em equipa multidisciplinar considerado a única forma de fazer face à complexidade das situações das famílias e de conseguir alcançar o objetivo de intervir nos sistemas interligados dos vários níveis.

As assistentes sociais consideram que, para além do trabalho com as famílias e do apoio social, a intervenção em rede é uma vertente específica do seu trabalho no contexto das equipas.

A questão do contato com o exterior é algo que eu, enquanto assistente social, eu domino e sei que é uma mais valia para a equipa, para toda a equipa e que é fundamental neste tipo de trabalho e exigente em termos de conhecimento do meio (Entrevista exploratória a assistente social Isabel).

Não é só articular porque sim, não é? Não é só articular. No fundo, também é trabalhar os serviços e sensibilizar os serviços para as necessidades das

peças. Eu acho que esta é a minha grande... porque a nível do trabalho e com as mães também, não é? Mas eu acho que ao nível da articulação com os serviços e do trabalho com os serviços, eu acho que, esta é a minha percepção, é muito específico (Entrevista exploratória a assistente social Sofia).

Melo (2011, p. 89) afirma que a perspectiva sistémica no contexto das equipas potencia a integração do carácter holístico do ser humano e das famílias, evitando o risco das intervenções segmentadas por diversos profissionais.

Advoga-se, assim, à semelhança do que tem sido proposto por outros autores, um modelo centrado e guiado pela família, com um carácter verdadeiramente multidisciplinar, em que diferentes olhares não só se complementam como se complexificam e flexibilizam mutuamente, resultando na definição de ações partilhadas e complementares que se unem, em vez de caminharem em linhas paralelas que nunca se cruzam verdadeiramente (Melo, 2011, p. 89).

Esta linha de pensamento está espelhada na seguinte interação entre dois psicólogos. Realizávamos uma entrevista na sala dos técnicos à psicóloga Teresa quando ela se apoderou do gravador e entrevistou o colega Miguel.

Trecho 1: um horizonte comum

01 *Psi.Teresa* achas que é muito diferente o olhar dos psis e dos
02 assistentes sociais aqui dentro sobre os casos?
03 *Pausa* (0.3)
04 *Psi.Miguel* não
05 *Pausa* (2.1)
06 *Psi.Teresa* não
07 *Pausa* (0.2)
08 *Psi.Miguel* não
09 *Pausa* (0.7)
10 *Psi.Teresa* é não é? (.) acho que acabamos todos por ter um::
11 *Psi.Miguel* um horizonte comum sim
12 *Pausa* (0.2)
13 *Psi.Teresa* não é?
14 *Psi.Miguel* sim depois há especificidades mas há uma visão comum
15 temos quadros em comum sem dúvida
16 *Pausa* (1.8)
17 *Psi.Teresa* se calhar há especificidades no quê? quando nós:
18 estamos no (0.6) sei lá temos as questões da saúde
19 men↑tal: e de de (0.5) ↑questões emocionais dos miúdos
20 *Pausa* (1)
21 *Psi.Miguel* acho que as especificidades se prendem mais com (riso)
22 se prendem mais com:: (1) com o trabalho específico
23 (0.5) que:: fazemos não tem tanto a ver com a visão
24 porque a visão é de facto comum (1.8) tem a ver com as
25 questões da proteção da criança sobretudo

T7-T8-transc-Ci-docx-3'20"

A psicóloga interpela o psicólogo Miguel perguntando-lhe a sua opinião acerca de eventuais diferenças a nível da visão sobre a intervenção entre as assistentes sociais e os psicólogos do CAFAP. A resposta do psicólogo Miguel é a de que não há diferença. Interessante notar a duração das pausas entre os três “nãos” (linhas 3 a 9): as pausas de Miguel são bastante mais curtas do que as da psicóloga. Isto indicia, por parte de

Teresa, planeamento cognitivo, assim como a hesitação no seu turno na linha 10. O alinhamento não é total e o psicólogo termina a frase de Teresa com a ideia de um horizonte comum, referindo a existência de especificidades. Teresa, colaborativamente, mas com cautela, aponta a área de especificidade dos psicólogos como sendo a saúde mental e questões emocionais das crianças. O argumento de Miguel aponta para outra direção que se prende com a especificidade do saber-fazer, referindo que a visão comum é a proteção da criança. Retomando as palavras de Melo (2011) a perspetiva deste psicólogo aponta a possibilidade de complementaridade e de cruzamento efetivo de linhas que não podem ser apenas paralelas.

Apresentamos, de seguida, um trecho de uma interação que ocorre no final de uma reunião de equipa alargada na qual participam profissionais de uma equipa (assistente social e duas psicólogas, sendo uma delas a diretora técnica - DT). A assistente social vai fazer uma reunião com a educadora de infância da criança e inicia uma sistematização da informação a recolher.

Trecho 2: reconhecer e trabalhar com assuntos de outros

01 *A.S.Sofia* pronto (.) okay então próxima sessão eh agora é (.)
02 marcar a reunião com a: educadora do jardim de infância
03 (0.5) eh:: explorar aqui (.) ver aqui melhor estas
04 questões da da própria autonomia ↑dele (0.4) eh da
05 relação com os [outros]
06 *DT* [pergunta-lhe em termos de aprendizagem
07 *Psi.Bruna* Sim
08 *Pausa* (1.4)
09 *DT* e se calhar do que tu dizes elas também não não
10 investem muito aí (0.3) mas (.) ↑ver o que a educadora
11 te diz (.) como é que o miúdo tem evol↑uido adquire não
12 ad↑quire (0.3) concen↑tra-se faz algumas coisas ou ↑não:
13 como é que é

C202-P8-T3-T4-T5-transc-Ri2-docx-56'44"

A assistente social encerra o assunto anterior e inicia uma sistematização das questões que irá abordar no encontro com a educadora. Essas questões configuram decisões sobre necessidades de saber acerca da criança de todos os elementos da equipa. Diretora técnica (que é psicóloga) e psicóloga Bruna colaboram neste levantamento de temas. Como Edwards (2011) aponta, parece-nos não haver neste trabalho de equipa multidisciplinar uma

diluição da especialidade [*expertise*] pessoal como resultado da incorporação de motivos e recursos concetuais de outros especialistas da prática; é o contrário. Para evitar a redução do conhecimento especializado do trabalho relacional

devemos distinguir a habilidade de reconhecer e trabalhar com assuntos dos outros, da capacidade de fazer o que eles fazem (Edwards, 2011, p. 34).

Esta capacidade de trabalhar com o conhecimento e as competências de outros, sem apagar as próprias, ou seja, sem as diluir, parece-nos uma competência especialmente relevante para os assistentes sociais. Visto que, na realidade, o Serviço Social é, do ponto de vista científico, intrinsecamente multidisciplinar, os seus profissionais estão bem colocados para apreciar e agregar os saberes distribuídos, técnicos e não técnicos, para a construção de um conhecimento situado sobre as situações-problema que sirva os interesses dos utentes.

5.1.2. Utentes

Quem são os utentes do CAFAP? A mãe que vive sozinha, sem rede familiar, com pouco dinheiro, se descontrola e bate nas suas duas filhas; o homem que agride física e verbalmente a companheira e as crianças; a Susana de 12 anos e a mãe que não consegue colocar limites, nem controlar os seus comportamentos de risco; a família cujo filho deitou um bilhete pela janela que dizia: sou o Tiago e a minha mãe bate-me todos os dias com a colher de pau - telefone xxxxx; os pais do Zé, de oito anos, sinalizado pela escola porque quer bater nos professores; a Liliana, sexualmente abusada pelo tio e cuja mãe, por este ser seu irmão, desvaloriza a situação; a D. Ana, mãe de cinco filhos, beneficiária de RSI, cujo plano de inserção obriga à frequência de cursos de formação parental; o pai ou a mãe que, por ordem do tribunal, se encontra com o filho sob supervisão de profissionais; os pais cujo divórcio litigioso desenvolve dinâmicas familiares violentas ou de alienação parental. Estes são alguns utentes do CAFAP e, para além de todas as diferenciações sociais, culturais e económicas, a característica que os une é, segundo as assistentes sociais entrevistadas, a dificuldade relacional no seio das famílias.

Os maus-tratos infantis são um problema multidimensional e multifatorial, portanto não posso correr o risco de fazer uma análise simplista [...] No caso das negligências que nos chegam, nós temos muitas vezes famílias que têm uma ... observa-se uma falta de rede de suporte da rede informal e depois a intergeracionalidade da disfuncionalidade familiar, não é? E, portanto, pais que reproduzem os próprios modelos de negligência e de maus-tratos de que foram vítimas, mães sozinhas com dificuldades, até muito na adolescência, de impor a autoridade, de impor limites, às vezes até associado a uma certa culpabilidade. Portanto, é mais do que aqueles fatores de senso comum como o álcool, a droga,

esse tipo de consumos, de situações de dependência. Temos claramente questões de... questões relacionais, do desenvolvimento pessoal, enfim, dos pais e da sua rede atual e, portanto, histórias de vida que interferem com a parentalidade, com as suas responsabilidades. Isto de uma forma assim.... geral (entrevista exploratória a assistente social Telma).

O Miguel no outro dia dizia-me: temos ali uma não sei o quê Constança de não sei das quantas, percebes? Ainda assim apanhamos de vez em quando, não é? Há muita gente com problemas sociais e com....precisam de comida para os filhos e cada vez mais, e cada vez há de haver mais; mas são sobretudo questões a nível de... um carácter mais relacional, nessa dimensão, percebes? Mais pessoal, mais da relação (entrevista exploratória a assistente social Sofia).

Outra característica apontada pelas entrevistadas, é a involuntariedade da procura dos serviços do CAFAP.

Nunca vinham às sessões, dizia que se esquecia ou tinha sempre coisas para fazer, mesmo com a sessão do miúdo já marcada. Eu passei a ir lá a casa mais vezes, mas ela nunca aderiu e mostrava-se sempre contrariada. Mesmo no grupo de pais, foi a única que fez uma avaliação negativa do grupo, não viu interesse (entrevista de elicitação a assistente social Sara).

Segundo as profissionais, grande número de utentes enquadra-se nas duas categorias definidas por Chui e Ho (2006, p. 207): os que entram em relação com os serviços por via de um mandato legal e aqueles que recorrem por pressão social. Sotero e Relvas (2012, p,188) utilizam a mesma categorização, referindo-se a clientes mandatados, não voluntários e relutantes. Os mandatados são indivíduos que vão ao encontro dos profissionais por via de uma ordem judicial. O mandato legal indica as responsabilidades da equipa do CAFAP e os profissionais têm consciência da natureza involuntária destes contactos. Os não voluntários recorrem à intervenção devido a pressões externas que tanto podem ser exercidas por instituições (CPCJ, escolas, etc.), ou pessoas significativas (como, por exemplo, elementos da família). Chui e Ho (2006) apontam que a relação não é voluntária sempre que o utente se sente forçado a nela permanecer pela não existência de alternativas, ou porque percecionam que deixar a relação tem um custo maior do que nela permanecer. Dizem os autores, que a perceção destes utentes é a da posição de desvantagem na relação com o profissional/serviço e esta pode ser vista como intrusiva e desnecessária. Assim, os cursos da intervenção são complexificados por via da não voluntariedade, pois a aliança de trabalho e adesão à intervenção são comprometidas por todas as possibilidades de resistência do utente.

A assistente social Isabel aponta esta perspetiva quando nos fala sobre os adolescentes com quem trabalha, cuja primeira razão para o contato se prende com comportamentos desviantes ou, pelo menos, comportamentos definidos, por outros, como preocupantes.

São miúdos em que a intervenção de 1ª linha já se esgotou ou que nem chegou a existir e, de alguma forma, são miúdos muito mais resistentes à intervenção e

que, com o enquadramento legal da tutelar educativa, fica definido no plano educativo deles, fica definido o acompanhamento deles aqui no CAFAP e isto faz toda a diferença (entrevista exploratória a assistente social Isabel).

Quando Isabel afirma “isto faz toda a diferença” entra em concordância com Trotter (2006) que aponta que, efetivamente, a pressão exercida por outros pode ser uma fonte de motivação para a participação. Nesta situação, e segundo as palavras da entrevistada, o enquadramento pela Lei Tutelar Educativa parece contribuir para aquele resultado, o que também concorda com Furniss (1984) que afirma que a dimensão legal pode ser terapeuticamente potenciada.

Apesar desta concetualização, no mundo da intervenção social a distinção entre o utente voluntário e involuntário nem sempre é clara (Sotero e Relvas, 2012; Trotter, 2006). No CAFAP, o acordo em relação ao conceito do utente mandatado como involuntário, é claro, tanto mais que várias destas famílias não deram consentimento para a intervenção junto das CPCJ, sendo, depois, reencaminhadas pelo tribunal; no entanto, relativamente ao involuntário invisível os critérios são diversos. Isto resulta do facto das transações involuntárias não serem estáticas e o estatuto inicial poder mudar dependendo da forma como o utente percebe os serviços como desejáveis ou indesejáveis (Sotero e Relvas (2012, p. 189); Chui e Ho, 2006). Nesta linha, a assistente social Sara aponta a dimensão de género como significativa:

Eles vieram para aqui e principalmente ele vem sempre com má cara e pronto, não quer. Isto acontece muito, as mulheres são mais protetoras e percebem melhor o que fazemos e o que há para fazer (Entrevista de elicitação a assistente social Sara).

Quando chegámos à casa, a senhora Dina abriu a porta e todos vieram receber-nos, as crianças e um cãozito a ladrar muito alto. O hall de entrada era pequeno e estávamos apertados. O marido queria sair e passou, a afastar toda a gente. Não cumprimentou e foi-se embora. “Vai dar de comer aos animais” – disse a senhora Dina. (Diário de campo, 8/2013).

No âmbito das famílias, cada um dos seus elementos pode ter uma perceção diferente sobre a pertinência da intervenção do CAFAP, o que tem impacto na adesão. Observámos que, efetivamente, as mulheres eram presença constante em todas as sessões ou a levar as crianças a sessões de psicoterapia. Os homens das famílias, nomeadamente os pais, surgiam de forma pontual e com objetivos muito específicos, as mais das vezes associados à gestão das relações familiares. Isto pode ocorrer porque muitas das situações acompanhadas envolvem violência de género, o que significa que grande parte do trabalho com os homens é realizado na sua qualidade de agressor ou elemento que não se destaca pela implicação. As assistentes sociais reconhecem a importância do envolvimento dos homens e os seus benefícios, mas denunciam a baixa eficácia dos seus esforços.

Quando fazem grupos de pais, os pais [os homens] até vêm à 1ª sessão. Depois desistem. Disse que houve um que a meio da sessão se foi embora, muito chateado. Também referiu a questão dos estilos parentais, como as mães passam a lidar com as situações de forma diferente e os pais tendem a continuar a fazer igual. (Diário de campo, conversa informal, 6/2013).

Featherstone et al (2014, p. 123) afirma que “enquanto os homens literalmente resistem aos assistentes sociais, ao não se envolverem ou desaparecendo, os assistentes sociais também “desaparecem” os homens”. Neste sentido, na linha de Symonds (2020) e Ferguson (2004, p. 155) pode haver uma expectativa baseada no género de que as mulheres sejam mais responsáveis do ponto de vista relacional, por si próprias e pelos filhos, enquanto o mesmo não é esperado dos homens. Parece-nos que esta expectativa acontecia por parte dos profissionais do CAFAP. Apesar das estratégias desenvolvidas, ocorria, por parte das assistentes sociais, uma delegação implícita deste trabalho nas mulheres, sendo que, por parte dos companheiros e outros homens da família, esta assunção era explícita. Isto significa que profissionais e mulheres se envolvem, enquanto os homens se autoexcluem ou são, ainda que não ativamente, não envolvidos.

Trotter (2006, p. 3) propõe a visão de um *continuum*, com os utentes com ordem de tribunal num extremo, os parcialmente voluntários no centro e aqueles que procuram os serviços por iniciativa própria no outro extremo. De qualquer forma, o pedido de ajuda raramente partia da iniciativa pessoal. No entanto, mesmo quando isso acontecia, a resistência, ou mesmo desistência, podia ocorrer por via de expectativas não cumpridas.

A Isabel estava a contar à Rita que tinha feito o 1º atendimento a uma senhora que veio acompanhada por uma filha que devia ter 18 ou 19 anos. Colocava o problema dos comportamentos de uma outra filha com 15 anos que achava muito conflituosa, faltava às aulas e não sabia o que é que andava a fazer. Pedia acompanhamento psicológico para a filha. A Isabel dizia que lhe tinha explicado que faziam uma avaliação que envolvia a família, que trabalhavam com a família toda. A senhora foi-se embora e não voltou. (Diário de campo, 7/2013).

5.1.3. O espaço físico

O espaço físico é um dispositivo material onde a intervenção se processa e pode ser entendido como um facilitador, na medida em que tem impacto na forma como as relações entre as pessoas se desenvolvem, assim como entre as pessoas e as organizações. Esta é uma consideração de orientação ecossistémica, apontada por Bronfenbrenner (1979). Por outro lado, podemos, também, considerar a perspetiva de Latour (2012): o espaço físico (e seus artefactos) é um interactante não-humano, ou

seja, um participante das interações que ocorrem. É, através destas perspectivas, que observámos o CAFAP e explorámos o espaço físico e a sua organização.

Uma pessoa que procure o CAFAP vê uma casa branca, diferente das que a rodeiam num bairro composto por habitações individuais com pequenos terraços e jardins. O edifício tem dois pisos e cá de fora pode ouvir vozes de crianças, as suas conversas, risos e choros. São as vozes das crianças do Centro de Acolhimento Temporário A (CAT A) que ocupa o rés-do-chão do edifício. Também pode ouvir vozes de adultos vindas do 1º andar (se as janelas estiverem abertas): são as vozes dos profissionais e utentes do CAFAP.

A porta da Associação está sempre fechada, e será necessário que toque à campainha. Entra e vê um pequeno *hall* de entrada e uma grande porta de madeira logo em frente. Esta porta está muitas vezes decorada pelos meninos da CAT A e é a entrada da sua casa temporária. Se é outono pode haver folhas e castanhas recortadas, se é Natal sinos e bonecos de neve, se é primavera, sol e flores. Por vezes, poderá encontrar-se com crianças até aos 12 anos que chegam da escola ou de uma atividade no exterior. Há uma pequena casa de banho que pode utilizar se quiser. Esta também é utilizada pelos profissionais.

Do lado direito da porta de entrada e encostadas à parede, estão algumas cadeiras azuis para se sentar e esperar. Estando sentado, vê em frente, um placard de corticite onde estão afixados os documentos da Associação que devem ser públicos e escalas de serviço e de férias, assim como anúncios de eventos que ocorrem na cidade e que podem interessar a quem tenha crianças e jovens a seu cargo. Também há folhetos informativos sobre assuntos como drogas e dependências, violência doméstica, formação profissional e recortes, do jornal local, de duas ou três ofertas de emprego. Há revistas sobre educação e saúde das crianças (por exemplo, *Pais&Filhos*) e uma máquina de café que pode utilizar mediante a compra de uma ficha no gabinete de apoio administrativo que fica mesmo ao lado. Também há um pote de vidro com bolachas maria, destinadas às crianças que esperam. No gabinete de apoio administrativo, trabalham duas profissionais e, provavelmente, foi uma delas que lhe abriu a porta e convidou a entrar com um “faz favor”, após questionar sobre o que deseja. Também poderá ter sido uma das auxiliares que trabalha na CAT A e uma criança pequena poderá ter vindo atrás dela para espreitar quem chega. São as senhoras que trabalham no gabinete administrativo que telefonam para os profissionais do CAFAP, que se encontram no 1º andar, para avisar que o utente chegou. Este sabe da hora marcada e quem é o seu ou os seus profissionais de referência. Será um deles que descerá as

escadas para o convidar a subir, e, se for um utente já conhecido, provavelmente, cumprimentar-se-ão com um beijo na face; se não for, será um aperto de mão. Enquanto sobem as escadas os atos de cortesia podem continuar:

- Então, como tem passado?
- Ai sabe lá... este calor mata-me.
(Diário de campo, 7/2013)
- Ou
- Hoje vem muito bonita!
- Obrigada.
- Os miúdos estão bons?
- O mais novo anda constipado.
(Diário de campo, 7/2013)

Já no 1º piso, encontra um corredor e neste, alguns vasos com plantas e um espaço com pequenos sofás individuais e uma arca com brinquedos e livros. É outro espaço de espera para adultos e crianças. As paredes estão decoradas com quadros com imagens de crianças (por exemplo, fotografias de Anne Guedes) e a declaração dos direitos da criança.

Imagem 2: quadros que decoram os espaços do CAFAP



O espaço está repleto de referências visuais à infância que orientam o visitante para um mundo social e institucional: transmitem uma mensagem que passa pela organização do universo adulto, profissional e não profissional, em função das crianças e jovens. Mensagens dirigida a todos, também às crianças.

O corredor dá acesso às várias salas do CAFAP e cada porta tem sinalética indicadora da sua utilização: salas de atendimento 1, 2 e 3; sala dos técnicos, etc. Todas as portas estão, por norma, fechadas. Dentro do espaço do CAFAP o utente será acompanhado até à sala onde se realizará a sessão e, quando esta termina, será novamente acompanhado até à porta de saída. Estas práticas são mais do que simples atos de

cortesia de quem recebe, são, também, formas de oferecer estrutura às relações: estabelecem limites e papéis, asseguram a necessidade de privacidade de si e dos outros. A organização do espaço reflete a intencionalidade de criação de um ambiente securizante e de contenção. Neste sentido, podemos referir a facilitação de aprendizagens informais ou difusas (Pain, 1990). Estas realizam-se na vida quotidiana e a pessoa educa-se e é educada pelo meio (na família, nos espaços da cidade ou aldeia, no trabalho e na escola, nos serviços sociais e de saúde...) através de um processo que atua por osmose (Pain, 1990).

Cada sala de atendimento foi organizada enquanto *setting* terapêutico dirigido a grupos etários e suas problemáticas específicas.

Imagem 3: sala de atendimento 1 (sala dos adultos).



Imagem 4: sala de atendimento 2 (sala dos adolescentes).



Imagem 5: sala de atendimento 3 (sala das crianças).



Assim, a sala dos adultos (imagem 3) é dotada de equipamento que possibilita, para além da realização de sessões individuais, o desenvolvimento de trabalho com pequenos grupos, quer de familiares, quer de profissionais. Tem um quadro, o que a torna adequada para sessões de carácter formativo, com pequenos grupos. A sala dos adolescentes (imagem 4) é um espaço claro e os móveis são modernos e simples, criando um ambiente de tranquilidade. O mobiliário da sala das crianças (imagem 5) é dimensionado para as mesmas, e os brinquedos e jogos podem ser utilizados em mesas ou num grande tapete. Nestas salas, há mesas redondas que, ao contrário de secretárias facilitam a comunicação e não reforçam as assimetrias de poder. Estas mesas acolhem quatro a cinco pessoas.

Estas são salas especificamente atribuídas ao CAFAP e, sempre que necessário, são multiuso: na das crianças, para além das sessões psicoterapêuticas, ocorrem visitas supervisionadas de crianças pequenas; a sala dos adultos e a dos adolescentes podem ser um espaço para trabalhos que requeiram concentração, como por exemplo, redação de relatórios e reuniões de equipa. Existem outras salas onde funcionam serviços transversais à Associação. É o caso da ludoteca e do Centro Documental e Formação.

A ludoteca foi organizada para as crianças da CAT A que a utilizam no âmbito da atividade educativa daquele serviço. O mobiliário é dimensionado para crianças pequenas. Nesta sala, são também acolhidos grupos de crianças e adolescentes aquando da realização de intervenções com grupos de pais e mães, facilitando, assim, a presença dos adultos, pois podem levar os filhos para o CAFAP. Estes momentos podem ser dinamizados por voluntários orientados pela animadora social, mas os profissionais do CAFAP e os frequentes estagiários de psicologia, animação e Serviço Social também realizam estas tarefas. Por vezes, isto também acontece em situações

de sessões com indivíduos ou famílias. A sala também serve para a realização de visitas supervisionadas, procurando criar um ambiente propiciador de interações entre crianças e adultos.

A maioria dos livros e jogos da ludoteca são doados por pessoas da comunidade. Observámos várias vezes, após uma sessão com famílias ou visita supervisionada, a oferta de livros infantis às famílias ou diretamente às crianças, assim como de brinquedos de que tenham particularmente gostado.

O Centro Documental e Formação é uma valência transversal a todos os serviços da Associação. Situa-se numa sala ampla apetrechada com equipamentos (projektor, ecrã, quadro, mesas, cadeiras) para a realização de intervenção com grupos e formação. Ali também se realizam as reuniões gerais com todas as equipas da Associação. Nesta sala existe uma biblioteca com obras da especialidade, assim como outros materiais: relatórios de estágios realizados na Associação, teses de mestrado, folhetos, jogos didáticos e outros materiais de suporte a atividades. Os materiais do Centro Documental podem ser consultados por profissionais de outros serviços da comunidade, alunos e investigadores.

Imagem 6: centro documental e de formação.



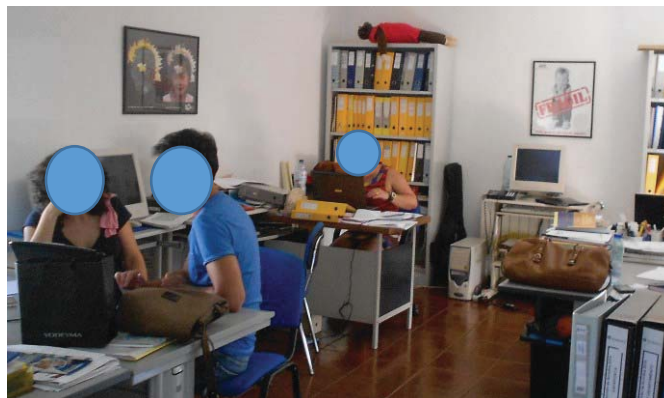
A Associação oferece serviços de formação realizada pelos seus próprios profissionais. Tem definidos pacotes de ações de formação consideradas especializadas, que podem decorrer nestas instalações ou no local de quem solicita (entidades congéneres, CPCJ, forças de segurança pública, centros hospitalares, etc.). Muitas vezes, as ações de formação são construídas à medida. Esta valência tem uma orientação para a comunidade profissional através da partilha de recursos para a capacitação técnica.

A sala do Centro Documental e Formação pode ser requisitada ou alugada. Assim, por exemplo, a formação em terapia familiar é aqui realizada. O acordo estabelecido com a Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar, prevê, como pagamento, a frequência gratuita do curso por um técnico da Associação. Dado o interesse desta formação,

houve edições em que, se mais de um profissional a frequentou, o pagamento da propina foi dividido.

O gabinete dos técnicos, com o mobiliário e equipamentos informáticos habituais em escritórios, é um *open space* e é a colocação das secretárias que organiza o espaço para que haja proximidade entre os elementos de cada equipa. Junto do espaço delimitado para cada equipa há um computador.

Imagem 7: sala dos técnicos.



Durante um dia de trabalho é possível observar as trocas informais, as discussões sobre as situações dos utentes e aspetos de trabalho técnico entre os elementos da equipa, que todos ouvem e em que todos podem participar. As trocas são constantes e facilitadas pela organização dos espaços de trabalho em *open space*.

É neste gabinete que se encontra um armário onde os processos dos utentes são guardados. Este armário é fechado à chave no final do dia e nenhum processo deve sair do espaço da Associação.

Há dois placards, onde materiais vários de informação são expostos. No primeiro (Imagem 8), vemos notícias de jornal, formação, colóquios e seminários. Junto deste placard, que está junto à porta do gabinete, podemos ver um arquivo com separadores onde se encontram os vários tipos de fichas de registo das sessões com os utentes. A fruta é partilhada.

Imagem 8: placard com informação na sala dos técnicos.



O segundo placard é utilizado para expor informações de serviço como, por exemplo, a referente à planificação da utilização das várias salas e dos carros. Esta planificação é realizada semanalmente em reunião de equipa alargada, uma vez que, quer as salas, quer os carros, são recursos utilizáveis pelas várias respostas. O CAFAP dispõe de uma viatura, que partilha com a CAT A, para deslocações na comunidade e ao domicílio das famílias, e está equipada com cadeira para transporte de bebés e crianças. Quando um utente chega inesperadamente, os profissionais consultam o mapa de ocupação das salas para ver se alguma está livre. Por isso, por vezes, uma sessão ou uma reunião não planeada pode ser realizada na sala do centro documental ou na ludoteca.

Da sala dos profissionais acede-se a um terraço. Este também dá acesso à lavandaria da CAT A. Por isso, o terraço serve, também, para estender alguma roupa das crianças, normalmente dos bebés (apesar da lavandaria estar equipada com máquina de secar). Do terraço pode observar-se o quintal da CAT A, com baloiços e escorregas onde as crianças brincam. O terraço é onde os técnicos vão quando precisam fazer um intervalo, lanchar ou fumar, o que acontece entre sessões e reuniões. É um espaço onde muitos assuntos são conversados: o trabalho com as famílias, as relações interpessoais nas equipas, as decisões organizacionais, os gostos e os desgostos.

Vimos, na imagem 8, uma imagem com uma taça com maçãs. A partilha de comida era uma prática comum no dia a dia: bolachas, fruta, chá. Quando alguém fazia anos, oferecia, por norma, um bolo à equipa e havia uma pequena comemoração. Por duas vezes, observámos a partilha de doces confeccionados por elementos da equipa: bolachas e um bolo. Implicitamente, era uma tarefa rotativa. A dádiva era feita com satisfação e bem recebida por todos. Estas práticas quotidianas emergiam de um sentimento identitário de equipa e contribuía para o seu reforço.

Era comum encontrar técnicos às 8 horas e também às 19h. A intervenção com grupos de pais era, normalmente, realizada a partir das 17:30h. A flexibilidade dos horários de trabalho, de forma a que cobrissem os períodos pré e pós-laborais dos utentes, prendeu-se com a criação de condições para o envolvimento das famílias, eliminando uma dificuldade adicional à participação de famílias que já lidavam com vários problemas. A reposição de horas pelos profissionais podia ser feita no dia seguinte ou organizada em função das suas necessidades pessoais e do trabalho da equipa. O CAFAP tinha disponibilidade de 24h e dispunha de um telemóvel de contacto permanente para situações de crise.

5.2. Trajetórias dos maus-tratos a crianças e jovens: a gestão do risco e da incerteza

No Capítulo 4, vimos que a trajetória é um conceito que engloba a “organização total do trabalho realizado ao longo do seu curso, mais o impacto em todos os envolvidos desse trabalho e a sua organização” (Strauss et al., 1985, p. 8). A trajetória não assume o carácter de um método pois considera-se uma construção situada e interacional que só é possível conhecer depois de cumprida. Strauss et al. (1985, p. 20-21) dizem que o mapeamento da trajetória raramente é realizado com todos os detalhes, mas envolve o desenvolvimento de imagens de sequências de potenciais e antecipáveis atividades. Os autores referem que do ponto de vista do investigador, a intervenção baseada no diagnóstico traduz-se num plano de atividades que envolve: 1) coisas a serem feitas para controlar o presente e antecipar desenvolvimentos do curso do/s problema/s; 2) sequência das coisas a serem feitas; 3) especificação dos tipos de profissionais a envolver (Strauss et al., 1985, p. 23-24). Este plano é o esquema da trajetória maior e inclui não apenas a visualização dos potenciais desenvolvimentos dos problemas, mas também as ações futuras previsíveis em relação com os acontecimentos, que podem ter carácter contingencial. Nessa visualização, encontrar-se-á a coordenação dessas ações que, no geral, envolvem diferentes tipos de profissionais, muitas vezes diferentes serviços, utentes e outros significativos.

Para estudar as trajetórias seleccionámos dois casos, seguindo o critério de possibilidade de aprender e pelas características contrastivas que apresentam, quer ao nível das problemáticas das famílias, quer dos tipos de trabalho desenvolvidos. Estes são o que Stake (2005, p. 451) considera como “mini-casos incorporados” no caso em estudo. A partir deles ilustramos os passos iniciais de avaliação diagnóstica e mapeamento da intervenção no quadro da trajetória maior dos maus-tratos a crianças, as múltiplas trajetórias no quadro familiar, a divisão do trabalho nas equipas, famílias e rede de organizações da comunidade, e o conhecimento distribuído.

No quadro 5, realçamos as características de cada caso, a composição das famílias e os desafios que se colocaram aos participantes em termos de gestão das trajetórias.

Quadro 5: síntese das características dos casos e desafios da gestão das trajetórias.

Caso de Leonardo	Caso dos 4 irmãos
- Forma de maus-tratos: abuso sexual infantil	- Forma de maus-tratos: físico, negligência, violência doméstica
- Sequências do mapeamento geral da trajetória no quadro institucional: procedimentos de contato com rede especializada (saúde, judicial e judiciária) e atividades de conhecimento e trabalho relacional.	- Sequências do mapeamento geral da trajetória no quadro institucional: mobilização de recursos da rede da comunidade e trabalho de conhecimento e relacional.
- Mapeamentos específicos de múltiplas trajetórias, tendo em conta: A) os componentes da matriz dos maus-tratos (Connolly et al., 2006, p.11): vítima, agressor e protetor e suas relações; Leonardo: vítima, aluno de J.I., utente de serviços de proteção da infância; Margarida: mãe, figura protetora, divorciada, utente de serviços de proteção da infância e judiciários. Eduardo: pai, agressor, divorciado, utente de serviços de proteção da infância e judiciários. B) Contingências emergem e, assim, vários pontos de referência da trajetória e mapeamentos sucessivos.	- Mapeamentos específicos de múltiplas trajetórias, tendo em conta: A) Família multidesafiada: saúde, educação, trabalho, pobreza, habitação, violência doméstica. Daniel: agressor, pai de duas meninas, padrasto de dois rapazes, relação conjugal, família alargada, utente de serviços de proteção da infância. Inês: mãe de 4 crianças, relação conjugal, vítima de violência de género, família alargada, utente de serviços de proteção da infância e de vários serviços da rede de apoio da comunidade. Filhos de Inês: crianças vítimas de maus-tratos, rapazes filhos de pai ausente, enteados, família alargada, alunos, crianças utentes de serviços de proteção da infância e do gabinete de apoio ao aluno e à família do agrupamento de escolas. Filhas de Inês e Daniel: crianças vítimas de maus-tratos, raparigas, família alargada, alunas de J.I. e ama, utentes de serviços de proteção da infância. B) Contingências emergem e, assim, vários pontos de referência da trajetória e mapeamentos sucessivos.
Pai agressor separado do contexto familiar.	Pai agressor integrado do contexto familiar.
Biografias de ambos os pais sem contato com serviços sociais. Imigração.	Biografias de ambos os pais com presença de maus-tratos nas suas infâncias, institucionalização e contato inter geracional com serviços sociais, históricos de problemas a nível da saúde mental (na atualidade: depressão da mãe).
A mãe assume um papel ativo e colaborativo.	Comportamentos de resistência e alianças familiares.
Resposta rápida à necessidade de mudança por parte da mãe.	Capacidade de mudança afetada por dinâmicas familiares e fatores contextuais.
Falta de confiança na rede institucional, nomeadamente nos sistemas judicial e judiciário.	Falta de confiança na rede da proteção da infância.
Complexificação da trajetória pela dimensão da legitimidade da intervenção no quadro judicial.	Complexificação da trajetória pela multidimensionalidade da situação problema.

Vários profissionais da equipa mobilizados enquanto recursos de conhecimento.	Vários serviços da comunidade mobilizados pelos recursos materiais e serviços para a família.
Profissionais têm dificuldade em manter controle sobre os cursos do problema; dimensão de controle da trajetória através de relação privilegiada com elemento protetor.	Profissionais têm dificuldades em manter controle sobre os cursos dos problemas; dimensão de controle da trajetória através de acordos formais estabelecidos em rede.
Processo do utente: registos pormenorizados das sessões com mãe, pai e criança.	Processo do utente: vários instrumentos de avaliação e acordos padronizados.

Fonte: elaboração própria com base nos registos do processo do utente.

A descrição geral das trajetórias destes dois casos é realizada a partir dos registos escritos dos profissionais e outros documentos que integram o processo do utente. A forma como apresentamos os casos é descritiva e com o mínimo de análise, sendo identificados os pontos de referência. Estes significam que ocorreu algum tipo de contingência e algum tipo de re-mapeamento e de trabalho foi necessário. Ao longo dos textos de apresentação dos casos, todos os trechos de registos dos processos que seleccionámos são expostos de forma textual, ou seja, mantemos a escrita tal e qual a encontramos nos registos como, por exemplo, o uso de abreviaturas e falta de pontuação. Estes são sinais de uma escrita rápida e dão conta das condições em que os registos são realizados. O recurso aos registos que integram o processo do utente também nos permitiu perceber a diferente utilização que deles fazem as assistentes sociais.

5.2.1. Casos incorporados no caso: Leonardo e família Costa

A - O caso de Leonardo

Este caso trata de uma situação de suspeita de abuso sexual infantil intra-familiar, e o utente identificado é um rapazinho de 4 anos chamado Leonardo. A suspeita de abuso recai sobre o pai (Eduardo). Os pais eram casados, imigrantes e ambos trabalhavam. Um episódio de abuso sexual foi observado pela mãe (Margarida) quando o menino tinha dois anos. A separação do casal foi exigida pela mãe.

1. A trajetória da denúncia: revelação do abuso e o percurso da sinalização

O percurso institucional do caso é desencadeado pela mãe que, tendo observado um episódio de abuso, o expõe junto da médica de família que o sinaliza ao Núcleo de Apoio

a Crianças e Jovens em Risco (NACJR) da Unidade de Saúde Familiar (USF) que, por sua vez, sinaliza, telefonicamente, a suspeita de abuso junto da assistente social Sofia do CAFAP. O contato telefónico repete-se entre a assistente social e a médica de família.

2. O que é que se passa aqui?

Durante as três semanas seguintes à sinalização, a assistente social do CAFAP realiza sessões semanais com a mãe, com o objetivo de avaliar a situação. Nestas sessões são anotados dados de caracterização sócio-económica da família, vida quotidiana, rede de suporte, assim como dados biográficos da família e dos seus elementos. Vários registos apontam dados de caracterização dos comportamentos de elementos da família, quer na perspetiva da assistente social, quer na perspetiva da mãe (em relação ao pai, à criança e outros da rede). Vários apontamentos são descrições da caracterização que Margarida faz sobre os comportamentos do pai para com o filho e comportamentos sexualizados (autoestimulação) e verbalizações da criança (*“o Leonardo disse que o pai lhe mexia no cocó. Ref. ao rabo”*).

A categorização do pai como agressor orienta para a necessidade de proteção e de denúncia junto das autoridades judiciais. Os registos apontam a preparação da mãe para a sua realização, assim como para as ocorrências na fase pós-denúncia em termos processuais e, também, em termos de possíveis reações do cônjuge. Em conjunto decidem que a assistente social fará a denúncia e esta elabora um relatório que é assinado também pela psicóloga e enviado para o Departamento de Investigação e Ação Penal (DIAP).

3. Tempo para conhecer e envolver

Entre a sinalização ao DIAP e a receção da resposta decorre um período que quase 6 meses. Durante este tempo a psicóloga Catarina, inicia o acompanhamento psicoterapêutico da criança com periodicidade semanal e também participa em algumas sessões com a mãe. As sessões com a mãe são feitas pela assistente social e decorrem de forma simultâneas às da criança. Os registos das sessões da assistente social com Margarida giram em torno de relatos em que são descritas as interações dos elementos filho/mãe/pai na vida quotidiana e no quadro dos contatos do pai com o filho, supervisionados pela mãe em sua casa, sobre a caracterização dos comportamentos e definições da situação realizadas pelos vários elementos da rede de suporte (uma prima, uma amiga de Margarida, o irmão do pai). Há muitos apontamentos sobre as verbalizações da criança tal como contadas pela mãe. A assistente social anota a falta

de confiança da mãe em relação às instituições judiciária e judicial – tem medo de que não acreditem nela.

A notícia sobre a conclusão do inquérito chega através do Ministério Público e determina o encerramento do processo por falta de provas; a prescrição do processo ocorrerá quando o menino tiver 23 anos de idade.

4. Novos rumos de avaliação e constituição de prova

A psicóloga Catarina continua o acompanhamento psicológico da criança e também participa em algumas sessões de aconselhamento parental com a assistente social. Numa destas sessões há registo de que foi prestada informação sobre procedimentos legais relativos a divórcio e regulação das responsabilidades parentais. A mãe coloca a hipótese de retorno com a criança ao seu país de origem. Outros apontamentos são relativos a relatos da mãe sobre comportamento e verbalizações do filho e também do pai; relação da mãe com o namorado e caracterização da relação deste com o menino. A assistente social Sofia explica à mãe como utilizar ferramentas de observação e registo (o que escrever e como escrever) e formas de questionar e falar com a criança, envolvendo ativamente a mãe na constituição de evidências para constituição de prova de crime.

Sobre a 1ª sessão com o pai, é apontado o objetivo da mesma:

dar espaço ao pai p/a nos expor o seu ponto de vista sobre os acontecimentos.

Entre outros, são registadas verbalizações do pai como descredibilizadoras da mãe, desculpabilização de si e sentimento de desconforto por Margarida não o deixar estar a sós com o filho. As medidas acordadas com o pai são:

- 1) *possibilidade de avançar p/a mediação familiar*
- 2) *possibilidade de supervisionar visitas na [CAFAP] – p/a trabalhar uma relação + equilibrada entre pai e filho, sendo + confortável para Margarida esta relação.*

Nesta fase, ocorre a substituição da psicóloga Catarina pela psicóloga Bruna. Esta realiza cinco sessões semanais com a criança, todas com o objetivo de avaliação psicológica. A caracterização dos comportamentos do menino é uma constante em todos os seus registos: muito reservado, pouco disponível para falar, brinca sozinho com carrinhos que traz sempre consigo, fala muito rápido e baixinho. Na última sessão deste bloco de cinco sessões, aponta: *São bastante visíveis as nódoas negras que apresenta (braços e pernas); a criança revela que os meninos do Jardim de Infância lhe batem.*

5. Re-conceptualizar o caso: complexificação do diagnóstico

Realização de uma reunião de equipa alargada (assistente social Sofia, psicóloga Bruna e diretora técnica Rita) com o seguinte registo:

objetivos: discussão do caso; estratégias de intervenção
- c/ os pais;
- c/ o Leonardo.

Os apontamentos giram em torno da caracterização da criança e vinculação com a figura materna. É apontado um percurso de intervenção que incluiu as atividades e tarefas distribuídas: reunião com educadora de infância, visita domiciliária e observação de visita do pai ao filho em casa da mãe. Há fichas de registo sobre a concretização destas ações; os apontamentos são muito resumidos e de caracterização de comportamentos e pessoas.

O processo integra uma cópia da ficha de avaliação de final do ano, realizada pela educadora do jardim de infância.

As sessões que se realizam a seguir – psicoterapêutica: psicóloga e Leonardo e aconselhamento parental: assistente social e Margarida - acontecem no mesmo dia e na mesma hora. A assistente social toma poucos apontamentos.

O registo de uma sessão com o pai para preparar uma visita supervisionada que ocorre imediatamente a seguir, também é sumário. O registo da visita supervisionada é realizado em ficha de supervisão de visita e no espaço de “apreciação global da visita”, a assistente social escreve:

Pai e Leonardo parecem felizes. Leonardo adere bem às brincadeiras c/ o pai; demonstra vínculo ao pai.

Sobre uma sessão psicoterapêutica, a psicóloga escreve que a emoção que a criança diz sentir mais vezes é o medo, medo do escuro e dos *monstros do terror que moram numa casa muito longe.*

Em relação a uma sessão em que participam a assistente social e a mãe, é apontado que Margarida contou que o pai convive com um rapaz de 14 anos, filho de uma família que conhece da sua igreja, e que considera este convívio suspeito. O jovem também é acompanhado no CAFAP, e Margarida pede que os técnicos lhe expliquem que *não pode ir a casa de desconhecidos.*

Encontramos no processo quatro registos de sessões psicoterapêuticas com periodicidade semanal e todos apontam a tristeza da criança e o seu silêncio. Em sessão de aconselhamento parental, a assistente social Sofia escreve que a mãe relata

pesadelos do Leonardo, roupa roída, agressividade para com as meninas. Margarida falou com o sacerdote da igreja que frequentam sobre os contatos do ex-companheiro com o rapaz de 14 anos e aquele terá falado com a mãe do jovem. A família proibiu os contatos do adolescente com Eduardo. A identidade do pai como agressor expande-se para a rede próxima e comunidade.

Os registos seguintes dizem respeito a 2 sessões de aconselhamento parental, com periodicidade semanal, da assistente social com a mãe. Há apontamentos sobre um relato de Margarida de um episódio de comportamentos sexualizados de Leonardo com uma menina que é sua vizinha – acabou por ser surpreendido por outra vizinha quando já tinha tirado as calças e se preparava para tirar as cuecas à menina. *Leonardo bate na Nandinha, exceto qd faz “essas coisas c/ ela”. Também quer bater na mãe e na D. Tala.* Não quer ir à nataçãõ e questiona a mãe sobre se o pai gosta dele. Os apontamentos referem que combinaram estratégias para a mãe lidar com estes comportamentos.

6. Afastamento do pai

O pai regressa ao seu país de origem. O registo aponta que a assistente social contata com médica de família e solicita encaminhamento da mãe para acompanhamento psicológico na USF.

B - O caso da família Costa

Inicialmente, a utente identificada é uma bebé, a Laura, filha mais nova do casal Inês e Daniel. A fratria é composta por mais três crianças: Luísa com três anos, Francisco com nove e Carlos, com 12 anos de idade. Devido a sinalização pelo agrupamento de escolas, todas passam a constar do processo. Os dois filhos mais velhos, os rapazes, são fruto de uma relação anterior de Inês com um homem bastante mais velho do que ela. A assistente social, em entrevista, referiu essa relação como abusiva, pois ela tinha 15 anos quando o primeiro filho nasceu. As duas meninas são filhas do casal. Inês e Daniel estavam ambos desempregados e o despejo da casa arrendada onde viviam era eminente, por falta de pagamento. Inês sofria de obesidade e depressão. A assistente social Sara acompanhava o caso.

1. Sinalizações

Os apontamentos da assistente social no processo têm datas, mas não têm indicação das formas de contato (presencial ou telefónico), o que não nos permite dar conta do tipo de quadro interacional em que se realizaram.

A sinalização da situação da família teve duas origens: a primeira surgiu por parte da mãe de Inês (Vanda), cujo filho Marco, de 14 anos de idade, também era acompanhado no CAFAP, por causa de comportamentos de risco. A preocupação expressa pela avó materna centrou-se na gravidez, habitação e desemprego da filha e do genro. Outra sinalização, feita umas semanas mais tarde, foi realizada pela equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) do agrupamento de escolas que os filhos mais velhos frequentavam. A problemática registada no processo é uma referência a comportamento disruptivo de Carlos na sala de aula (*quer bater nos professores*), maus-tratos físicos às crianças e violência doméstica.

2. O que é que se passa aqui?

O primeiro registo da assistente social Sara indica que a utente está grávida e o parto iria ocorrer dentro de um mês e meio. Há apontamentos sobre a fratria (três filhos – nome/idade/escola) assim como dos rendimentos do casal e das suas atividades profissionais: ela está desempregada e ele faz “biscates” em agricultura. Estão inscritos para atribuição de habitação social com classificação de prioridade um (1). O restante registo é uma lista de bens (roupas e equipamento) necessários para a bebé que vai nascer.

O registo seguinte é sucinto e indica o contato com profissionais de organizações da comunidade que terá sido realizado telefonicamente. Depois de a bebé nascer, a assistente social Sara realiza visita domiciliária e utiliza uma ficha concebida para o efeito, onde desenha um mapa da casa e formas de ocupação: na cama de casal dormem os dois adultos e as duas filhas mais novas. A bebé apresenta problemas respiratórios devido às péssimas condições de salubridade da casa: *o quarto das crianças é grande mas mto frio e húmido, a a água escorre pelas paredes.*

Imagem 9: excerto preenchido da “ficha de registo de visita domiciliária”.

Organização do espaço habitacional

Observar	Sala	Cozinha	Quartos	W.C.
Aspecto geral				
Espaço de circulação				
Segurança				
Privacidade				
Conforto	Sara janela		Muito humidade	falta de humidade
Arrumação				
Higiene				
Animais de estimação		Gatos		
Factores de perigo				

3. Rede de serviços da comunidade – criar sinergia

A assistente social Sara aponta que a mãe tem uma reunião marcada na Câmara Municipal/habitação para fazer ponto da situação sobre a atribuição de habitação social; o pai vai requerer Rendimento Social de Inserção (RSI) em nome dele e dos menores; despejo eminente por falta de pagamento da renda.

A equipa da intervenção precoce, sabendo que a família está a ser acompanhada no CAFAP, reencaminhou uma “carta de acompanhamento” da médica de família para partilha de informação. É um relatório de sinalização, justificado desta forma:

- não adesão da mãe às consultas materno-infantis e de obstetrícia (falta muito);
- casa sem condições e com dívida de renda acumulada;
- a outra filha não tem frequentado a creche porque, segundo a mãe, “não tem transporte nem ninguém que a leve lá...”;
- quer deixar de amamentar;
- hábitos tabágicos (representa um risco infeccioso em criança de baixo peso);
- mãe deprimida e com historial de depressão.

(excerto de documento no processo das crianças da família Costa)

Do processo consta uma ficha de avaliação designada “Mapeamento da satisfação de necessidades da criança/jovem”, preenchida pela assistente social Sara: considera que as necessidades de carácter físico-biológico/alimentação da criança mais nova estão cumpridas, com a ressalva de a mãe ter deixado de amamentar. A casa é referida e, novamente, considerada insalubre, pela humidade e ausência de isolamento térmico.

Do processo consta uma informação técnica, redigida pela assistente social Sara, enviada para a Câmara Municipal/habitação justificando a necessidade de atribuição de um fogo de habitação social em nome do *bem-estar e direitos das crianças*. Uma semana depois a Câmara Municipal responde: o casal está inscrito, sinalizado em grau de prioridade um (grau máximo) e aguardam pela existência de vaga de um T3

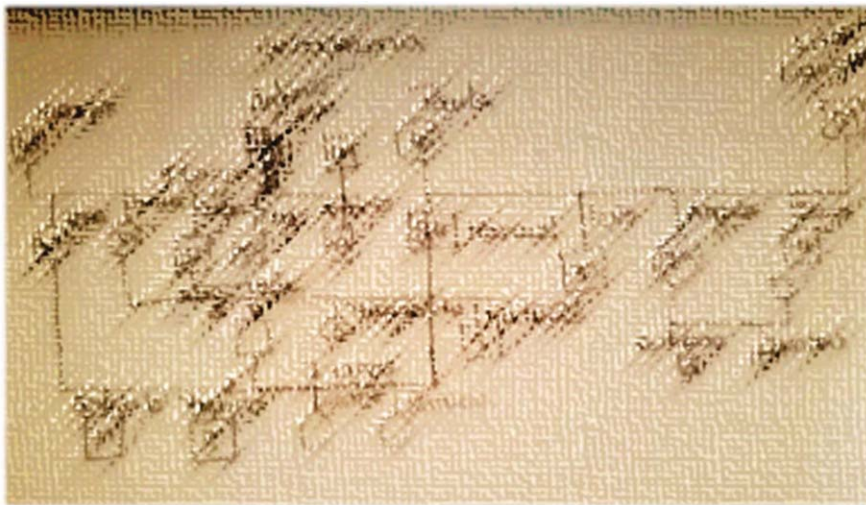
A assistente social Sara promove reunião com a mãe, a assistente social e a psicóloga do GAAF do agrupamento de escolas frequentado pelos filhos mais velhos (9 e 12

anos). Sobre a situação familiar regista: pai das crianças começou a trabalhar (local e ordenado); mãe deixou de tomar medicação por iniciativa própria; mãe gostaria de trabalhar em hotelaria, mas não quer fazer formação porque lhe dá sono; avô emprestou-lhes uma casa, mas têm de fazer obras. Durante a reunião é preenchido um formulário tipificado e específico ao CAFAP, designado “Acordo de intervenção” que traça as tarefas atribuídas à mãe:

- *ir a consulta de pediatria com a bebé;*
- *inscrever a bebé numa ama da Segurança Social;*
- *inscrever a outra filha no J.I.;*
- *frequentar com o pai, sessões de aconselhamento parental na Associação, de 15 em 15 dias;*

Junto deste registo encontramos o genograma da família alargada. A anonimização deste documento fotográfico torna-o ilegível. Optámos pela sua utilização, uma vez que permite visualizar a dimensão da família alargada.

Imagem 10: genograma da família Costa.



O registo seguinte é o de uma reunião promovida pela assistente social em que participam diversos serviços da comunidade (equipa do GAAF, equipa de RSI, Câmara Municipal/habitação, equipa da intervenção precoce), com o objetivo de analisar os diversos pontos do acordo inter-serviços que vão propor ao casal. Há uma distribuição de atividades e tarefas, que reflete a gestão partilhada da trajetória.

Um novo apontamento indica a realização de visita domiciliária à casa (do avô) com outros profissionais de organizações da comunidade (GAAF, equipa do RSI) e reunião inter-serviços, com a participação da mãe, para avaliação da situação: uma das meninas

começou a ir de forma regular ao jardim de infância; Câmara Municipal/habitação realizou visita domiciliária; depressão da mãe permanece sem tratamento.

Durante os dois meses seguintes, são realizadas três sessões de aconselhamento parental com o casal (informação recolhida em entrevista, pois não foi realizado registo).

4. Casa nova, vida nova?

A Câmara Municipal/habitação atribui à família um apartamento T3 num bairro de habitação social. No processo é apontada a realização de uma reunião de equipa interinstitucional com a presença dos pais e a assistente social regista a necessidade de marcar reunião com as profissionais da escola no início do terceiro período. Para além de apontamentos de recolha de dados como a nova morada e situação de cada criança em relação à escola, há uma inventariação de bens necessários:

*duas camas individuais
ver da possibilidade de arranjar fogão*

5.3. O trabalho das assistentes sociais do CAFAP

O trabalho descritivo dos dois casos permitiu-nos identificar pontos de referência das respetivas trajetórias e agrupar conjuntos de atividades e tarefas (*clusters*) realizadas no âmbito das suas gestões. Partindo desta identificação, mobilizaremos dados das entrevistas, observação e trechos de transcrição de gravações de interações nos vários quadros interacionais sequenciais destas e doutras trajetórias. Procuramos a descrição densa e análise dos vários tipos de trabalho coordenado e as suas relações, da articulação dos vários tipos de recursos, nomeadamente dos saberes e conhecimento detido pelos múltiplos interactantes, no quadro da gestão e enformação das trajetórias de maus-tratos a crianças e jovens.

Como vimos, a intervenção com as famílias pretende-se multimodal, e o CAFAP oferece um conjunto de serviços tipificados, produzidos pelas equipas e que enformam os percursos possíveis da trajetória do ponto de vista institucional. Como veremos, os serviços previstos vão ter influência nos percursos de intervenção, e estes podem ser desenhados mobilizando vários profissionais, serviços internos e da comunidade. Por outro lado, sinalizamos, também, a forma como a gestão da trajetória dos maus-tratos realizada pelas assistentes sociais, se desenvolve através de um duplo processo que contempla os níveis macro e micro, condutor de integração social, na aceção atribuída

por Amaro (2000). Assim, encontramos trabalhos de inclusão e de inserção que surgem de forma transversal naqueles que vamos apresentar. Os trabalhos de inclusão, passam, principalmente, pelo trabalho em rede e na rede organizacional, para influenciar o seu funcionamento “de forma a abrir as suas oportunidades para todos [...] tornando-as mais equitativas” (Amaro, 2000, p. 17); os trabalhos de inserção incidem no reforço das capacidade e competências das pessoas.

Qualquer trajetória de uma qualquer situação-problema no contexto do CAFAP, trabalhada por uma assistente social, terá, à partida, uma gestão influenciada pela ideia de metodologia de projeto mais ou menos formalizada e no quadro da espiral contínua com que Robertis (2018, p. 88) representam o processo de intervenção em Serviço Social. O processo de intervenção é um constante recomeço de avaliação diagnóstica, definição de objetivos e planeamento, execução e avaliação, diagnóstico, definição de objetivos... que continuamente se renova em lógicas e ritmos de investigação-ação. Este é um dos princípios que O'Connor et al. (2006, p. 109) referem como fundamentais para os processos de mudança no trabalho com Outros: dada a natureza sistémica da mudança, raramente existe apenas uma solução para um problema; o conjunto do processo é cíclico e não linear, em constante movimento entre as diferentes partes do processo, apesar de, geralmente, haver uma faceta dominante (O'Connor et al., 2006, p. 109).

Discutiremos, de seguida, os seguintes trabalhos:

- avaliação diagnóstica e avaliações subsequentes;
- articulação com vários profissionais e utentes;
- relacional;
- conciliação entre os direitos dos adultos e o superior interesse das crianças;
- pobreza e multidesafio nas famílias;
- reflexividade profissional;
- registo escrito e organização dos processos.

5.3.1. Trabalhar avaliações: a produção de conhecimento situado e as espirais do projeto

A avaliação é uma componente central das atividades dos profissionais do CAFAP. Avaliação é o termo profissional em uso no CAFAP e incorpora elementos de tarefa, saberes multidisciplinares e de processo. É realizada com o objetivo de entender a natureza de um problema, as suas causas, e integra planificação, ou seja, o que é necessário fazer e como para conhecer e agir. Uma avaliação, por si, pode constituir um pedido efetuado aos profissionais do CAFAP por tribunais, e a mais comum é a avaliação de situações de suspeitas de abuso sexual infantil. Estas são específicas, multidisciplinares, enquadram a tipologia de serviços oferecidos e podem não dar origem a um processo de intervenção que requeira o envolvimento prolongado dos profissionais com os utentes.

A avaliação diagnóstica constitui, portanto, um conjunto de atividades orientadas para a produção de conhecimento situado, que possa dar resposta a questões específicas para facilitar um determinado processo de tomada de decisão (Melo, 2011, p.55) associado a um percurso de intervenção.

É nesta fase de avaliação, portanto de diagnóstico, em que são identificadas, avaliadas as necessidades da criança e da família e é, depois, necessário acompanhamento socioterapêutico. (Entrevista exploratória a assistente social Sofia).

O conhecimento produzido sobre as situações vivenciadas pelas crianças e famílias é determinante para a definição do curso da trajetória dos maus-tratos, pois integra uma perspetiva prática sobre como alcançar os melhores resultados. Strauss et al. (1985) consideram que nos produtos da avaliação diagnóstica se situa uma das fontes de complexidade da gestão de uma trajetória: se o/s problema/s não são bem conhecidos, a trajetória realiza-se a partir de erros e serão estes a orientar as decisões de mapeamento do trabalho. No campo dos maus-tratos a crianças este é um risco efetivo pois, como Munro (2018) nos diz, existe de forma permanente a interferência de fatores, como a complexidade, a incerteza, incompletude da informação disponível, aos quais acresce a rapidez com que muitas vezes as decisões têm de ser tomadas. Note-se que a avaliação diagnóstica é a informação base que circula na rede interinstitucional, nomeadamente junto de instâncias judicializadas, o que, para além do grande impacto na definição da trajetória ao nível do trabalho, acresce o que pode ter nas biografias dos elementos da família, das crianças e, também, na dos profissionais.

O início de uma trajetória de maus-tratos a crianças ocorre antes da sua “chegada” ao CAFAP. Há um historial que pré-existe ao momento ao qual se juntam os profissionais e a partir do qual podemos falar de trajetória institucional. A sinalização corresponde ao que Goffman (2001, p. 116) designa por “denúncia eficaz”, e dá origem à parte da

trajetória em que o trabalho profissional vai delinear um percurso institucional. A par do trabalho profissional, outros tipos de trabalho continuarão a ser realizados pelos vários atores envolvidos na trajetória (a criança, a mãe, o pai, a escola, os amigos...).

A sinalização institucional pode ter várias origens: organizações locais, pessoas da rede de suporte, os próprios profissionais ou ser mandatada. No CAFAP, a sinalização e a abertura do processo são simultâneas apenas em situações em que a primeira corresponda a um pedido de uma CPCJ, EMAT ou tribunal. Nestes casos, a sinalização é acompanhada por um relatório ou uma informação que aponta um foco de problemas suficiente, para que a intervenção dê início. De qualquer forma, quer quando a sinalização é realizada por outras entidades (as escolas e as organizações de saúde são as mais ativas) ou pessoas, quer pelo tribunal, EMAT ou CPCJ, é realizada uma avaliação sistémica do risco, pois as definições da situação podem refletir as especificidades das diferentes instituições. Para isso, o primeiro contato com elementos da família (adultos) é feito nas instalações do CAFAP por uma assistente social ou por dois profissionais (assistente social e psicóloga/o) de forma a facilitar uma primeira leitura e análise, o mais abrangente possível. No âmbito deste diagnóstico inicial, as assistentes sociais contactam outros serviços, realizam sessões com membros da família e outros significativos e, eventualmente, uma visita domiciliária. Este conjunto de tarefas de avaliação desenrola-se enquanto processo de categorização institucional que determina a elegibilidade de um qualquer caso à resposta social, ponderando fatores de risco e proteção.

Nós fazemos a avaliação inicial através de várias fontes de informação e ponderamos os fatores de risco e os de proteção. Há riscos que são o que são, ser pobre pode significar muito e pode não significar nada em termos de risco para as crianças, porque há outras dimensões protetoras. A Maria João é pobre e tu achas que o miúdo está em risco? Não está, quer dizer, está, mas é por outros fatores, porque ela é um bocado desadequada e... E um caso que eu tive que trabalhavam os dois, tinham dinheiro e aquilo era um stress todos os dias para arranjar os miúdos e pô-los na escola, o pai não tinha autocontrole nenhum. Depois a mãe deprimiu mais ou menos ao mesmo tempo que descobrem que o mais velho estava a consumir e olha... caldo entornado para todos, para os outros três (entrevista exploratória a assistente social Isabel).

Há rede suporte? Como é que lidam com os problemas? Tenho agora uma família cigana e estão orientadíssimos, a monitorizar os comportamentos do miúdo de 13 anos que andava a ser correio duns vizinhos. A situação era grave e todos se mobilizaram. Tem de ser caso a caso. (Entrevista de elicitación a assistente social Isabel).

O percurso de intervenção é decidido com base nos resultados em termos de conhecimento, obtido em encontros com a família e/ou outros, o que poderá gerar algum tipo de intervenção imediata e protetiva, ou eventuais diligências para recolha de mais

informação para melhor compreensão da situação de forma simultânea ao mapeamento geral do trabalho, ou seja, definição de um plano de intervenção. Este processo tem duração variável ainda que com parâmetros temporais legalmente definidos.

Reportando-nos ao caso de Leonardo, a sua elegibilidade aos serviços do CAFAP, emerge a partir de procedimentos de avaliação estabelecidos na rede de recursos da comunidade. A análise dos dados revela o conhecimento distribuído que foi mobilizado, quer sobre as dinâmicas dos maus-tratos a crianças, quer sobre os recursos da comunidade e seus canais de comunicação. As tarefas foram definidas tendo em conta decisões sobre a informação pertinente obtida, e os critérios eram conhecidos por todos. Podemos perceber aqui a importância dos saberes e linguagem partilhada entre os membros da rede para a eficácia, nomeadamente, da avaliação do risco e decisão rápida da necessidade de uma ação protetiva.

Sobre o contato com a médica de família, a assistente social registou no processo que os problemas de saúde da criança (operação recente na zona inguinal, toma de ferro e sua relação com a cor das fezes) permitiram o exame simultâneo e na presença da mãe. Estes exames devem breves, ainda que rigorosos, dada a elevada exposição do corpo a que a criança é sujeita e para evitar a revitimização (Magalhães, 2010). A assistente social apontou, ainda:

Exponho-lhe o procedimento normal nestas circunstâncias e fico de lhe dar feedback sobre a avaliação.

No caso de Leonardo, a percepção comum do nível de risco foi definida colaborativamente com recolha de informação junto de outros profissionais, clarificação de procedimentos e acordos institucionais em rede. Obteve-se uma correspondência a uma categoria institucional que torna a família elegível para a intervenção do CAFAP: suspeita de abuso sexual infantil intrafamiliar. É esta categorização que dará continuidade à trajetória no quadro institucional. Vieira (2012) aponta que a não obtenção de prova física forense do crime sexual sobre crianças, não significa que o mesmo não tenha acontecido, referindo que a maioria dos casos encerrados são de crianças da faixa etária de Leonardo.

No entanto, construir uma leitura que reúna o consenso das análises feitas por vários intervenientes pode ser difícil, como atestam os seguintes relatos:

Tenho de ver isto, porque a colega da CPCJ diz que um vizinho sinalizou porque viram o pai na rua a bater à miúda e que os pais são arrogantes e têm muitas limitações, a escola diz-me que a miúda tem dificuldades de aprendizagem e concentração, mas que, dentro disto, está bem e a mãe é adequada. Os do departamento [psiquiatria do hospital] que a mãe é atenta e nunca faltam a sessões, mas a miúda chegou lá um dia com nódoas negras. Os pais vêm cá e

dizem que o pai bateu só naquele dia, porque ela fugiu de casa porque o pai se tinha zangado com ela por uma coisa qualquer e tirou-lhe o telemóvel. Bateu-lhe na rua, os vizinhos viram e sinalizaram. (entrevista de elicitación a assistente social Isabel).

Olha, ela é muito nova e já tem muitos filhos, já são quatro. Na situação em que estão, eu e a Anabela [assistente social do hospital] dissemos-lhe que se calhar o melhor era ela fazer a laqueação quando fosse o parto. Ela disse que era nova e podiam querer mais filhos e que ainda lhe podia sair a lotaria... pronto. Agora, preocupa-me muito a saúde dela (entrevista de elicitación a assistente social Sara – caso da família Costa).

Como percebemos destes trechos de entrevista, cada interveniente traz a sua interpretação do problema. Estas interpretações constituem versões da realidade, ou seja, uma história contada a partir de uma perspetiva particular (Milner e O'Byrne, 2004, p. 6). O construtivismo aborda estas questões e Parton e O'Byrne (2000) afirmam que os assistentes sociais se confrontam com narrativas e interpretações conflituantes sobre as questões que as famílias trazem para a relação de ajuda e isto exige trabalhar com a família para identificar soluções que reflitam e abordem as complexidades das suas vidas. Para os autores, isto requer flexibilidade, uma abordagem aberta à prática e capacidade para questionar continuamente os fundamentos das suas práticas, tanto mais que Milner e O'Byrne (2004) referem a existência de evidências de que as versões teóricas particulares da história de um utente realizada pelos profissionais, são sujeitas a enviesamentos que podem conduzir a conclusões e decisões prematuras.

A definição da situação, em Goffman (1986, p. 8), é um processo a partir do qual se atribui um sentido ao contexto vivenciado, e é a resposta que cada pessoa dá à pergunta “o que é que se está a passar aqui, agora?”. É uma ideia central para se compreender o modo como as pessoas orientam as suas ações na vida quotidiana e se alinham adequadamente (ou não) às diferentes situações. Deste ponto de vista, pode parecer que a noção de definição da situação é uma prerrogativa individual, porque uma mesma situação pode ter tantas versões como atores envolvidos. No entanto, estas definições são permeadas por relações de poder. Quem tem o poder de definir de forma legítima o que está a acontecer? No caso de Leonardo, estamos a falar de uma categoria legalmente definida: o crime público de abuso sexual infantil; no caso da família Costa, as sinalizações com origens diferentes apontam para uma dupla categorização: a escola diz que são crianças em situação de insucesso escolar e comportamentos disruptivos em sala de aula, e aponta para a vivência de violência doméstica; a avó refere uma família que vivencia uma situação de múltiplos desafios (desemprego, habitação, pobreza, nascimento de mais um filho...). Ambas as definições foram integradas na intervenção organizada pela assistente social Sara. No entanto, observámos que a fonte (profissional ou não-profissional) que fornece a informação é utilizado para estabelecer

a sua objetividade; ou seja, a definição da situação realizada por outro profissional é considerada como mais objetiva do que a dos “leigos” diretamente envolvidos. A visão dos utentes é mais sujeita a atividades de confirmação, o que nos leva a considerar que os percursos de diagnóstico são, predominantemente, conduzidos por critérios institucionais que definem o que é considerado problema.

A categorização das situações-problema vivenciadas é o processo de base da avaliação diagnóstica e conduz as decisões relativas à intervenção; é na fase inicial da trajetória em contexto institucional que assumem maior intensidade, dada a necessidade de uma rápida avaliação do nível de risco e subsequente intervenção, pois em causa está a proteção da criança e o seu tempo útil. Esta é uma fase que pode assumir contornos assustadores para as famílias, pois é a entrada num sistema burocrático-legal que é, para muitos, desconhecido e sobre o qual detêm pouco ou nenhum controlo. Nas palavras de Goffman (2001, p. 112) é a entrada num “complexo institucional acessível ao público”. Isto, em conjunto com as transformações ao nível da identidade, da face - os assuntos preciosos e íntimos de Goffman (2001, p. 112) - não só do agressor e da vítima, mas de todo o sistema familiar, pode ser muito rápido e angustiante, como atestam as seguintes notas de observação:

Fui tirar uma fotocópia e ouvi a conversa entre duas senhoras que esperavam. Uma dizia: - Agora é isto todos os dias. Ainda ontem fui chamada à escola. Só queixas, só queixas... (Diário de campo, 6/2013).

Quando cheguei ao CAFAP encontrei uma senhora com ar de quem tinha saído de casa à pressa (vestia calças de fato de treino muito velhas e calçava meias e chinelos de dedo) e falava muito alto com a administrativa: “ele é o pai, mas eles são meus filhos, não podem fazer isto, vou à polícia e lixo-lhe a vida que eles é que são os meus filhos e não mos tiram. A doutora tem de me atender porque não mos vão tirar.” Falava da CPCJ e de violência doméstica. (Diário de campo, 9/2013).

É no processo de avaliação diagnóstica que a pessoa se vai transformando em utente, as identidades dos membros das famílias ganham novos contornos (vítima, agressor, protetor) e, assim, bruscos declínios de *status* podem ocorrer (Goffman, 2001). Nestes contextos, as dinâmicas transformativas das famílias precisam ser conhecidas e acompanhadas. Se os formatos de pesquisa diagnóstica forem concetualizados como momentos isentos de impactos nas dinâmicas familiares, correm o risco de ineficácia, na medida em que para aceder ao conhecimento, a relação estabelecida é determinante e, por outro lado, tem efeitos (por vezes de difícil previsão) nas relações em construção e permanente mutação entre as assistentes sociais e os diversos elementos das famílias. O trecho que apresentamos, ilustra a consciência dos profissionais em relação ao que acabamos de dizer. Decorre numa reunião entre a psicóloga Bruna e a assistente

social Sofia. Planificavam uma visita domiciliária a casa de Leonardo, com o objetivo de conhecer as dinâmicas relacionais da família, e ia ser realizada na tarde do mesmo dia. Esta visita tinha sido acordada anteriormente, em reunião de equipa, mas com um formato diferente, e este é revisto

Trecho 3: é muito intrusivo

01 A.S.Sofia a proposta foi (.) antes da sessão com ele ir lá a
02 ↑casa sem planear ↑nada sem marcar ↑nada e observar
03 (0.4) ↑não acho:: (.) pensei nisso e não não me
04 parece(1) porquê? (1) não dizer nada nem ao pai nem à
05 mãe (.) de alguma forma pode quebrar aqui uma relação:
06 (0.9)eh e eh com eles (.) até com a mãe tem sido
07 sempre uma relação mais ↑próxima e de confiança (0.4)
08 com o pai (0.5) à partida pode-se quebrar isto (.) e
09 acho que não trazemos eh:: nada de:: não é vantajoso
10 do ponto de vista em que- ele é apanhado de ↑surpresa
01' Psi.Bruna
02'
03'
04' mm
05'
06'
07'
08' mm
09'
10'
11 Psi.Bruna é muito intrusivo vamos lá para ↑casa
12 A.S.Sofia é muito intrusivo (.) e as interações são ainda menos
13 competentes do que aquilo que a gente queria que
14 -fossem

C203-P9-T3-T4-Grav-Ri3-docx-14'19''

A assistente social retoma uma proposta de visita domiciliária realizada anteriormente numa reunião de equipa alargada e note-se a acentuação, através da elevação do tom de voz e repetição da palavra “nada” - sem planear ↑nada sem marcar ↑nada. Após uma pausa notável na linha 3, declara a sua não concordância e justifica com o impacto negativo na relação de confiança com a mãe e também com o pai (ainda que em relação ao pai é de notar as pausas silenciosas antes e depois de o referir. As mesmas indiciam um tópico sensível, pois o pai é o alegado agressor). A sua argumentação aponta para a ineficácia da ação. A psicóloga da equipa, que foi emitindo sinais de alinhamento, na linha 11, ao categorizar a ação com muito intrusiva, aponta para a mesma conclusão. A assistente social concorda, utiliza as mesmas palavras com ênfase, e concluiu com a ideia de que as interações a observar serão menos competentes do que o esperado.

Este breve momento reflexivo no quadro da planificação de uma visita domiciliária, mostra a consciência das profissionais do impacto da sua ação, de que a simples presença no espaço de vivência do Outro muda o que está a ser feito e, assim, o que observam não é natural, com conseqüente diminuição de eficácia em termos de

conhecimento e, também, da capacitação da família. Como Moerman (1992) diz, no âmbito da etnografia e em relação à observação participante, a nossa participação faz sempre algo acontecer e esse “algo” há que ser assumido. Numa perspectiva complementar, O’Connor et al. refere:

Para entender a situação do outro, as interações que ocorrem, como o tipo de perguntas que fazemos e a nossa capacidade de responder com sensibilidade às perspectivas e sentimentos dos outros, aprofundam a nossa compreensão por um lado e, por outro, têm impacto nas pessoas. As pessoas podem, por exemplo, sentir-se melhor compreendidas, aliviadas ou mais ansiosas como resultado do processo. Precisamos ter em conta o impacto do nosso diagnóstico e avaliar e reavaliar a nossa compreensão e ações consequentes (O’Connor et al., 2006, p. 80).

Depois da reunião, em entrevista de elicitación, a assistente social disse-nos:

Pronto, isto também nos levou um bocadinho aqui a refletir sobre até que ponto a legitimidade destas intervenções mais... eh pá, mais intrusivas, até que ponto? Não há um pedido explícito do tribunal e se nós queremos estar aqui no contexto da... relacional e de apoio, não é? Não é por aí, acho eu. Uma coisa era se isto estivesse numa outra fase, se o tribunal nos pedisse. Agora temos que pensar, mas é por outra via, não é? Pensar noutra tipo de estratégias. (Entrevista de elicitación a assistente social Sofia).

A questão da legitimidade que a profissional levanta é muito específica ao caso: estamos no quadro da trajetória referente ao Leonardo cujo processo de denúncia do abuso foi encerrado por falta de provas e o trabalho dos profissionais realiza-se com base na convicção. Esta é uma demonstração clara da necessária reflexão sobre o como realizar as práticas, neste caso, as que se prendem com o objetivo de conhecer e avaliar.

O trabalho dos profissionais procura apoiar processos de mudança das famílias e a avaliação é constante. O diagnóstico não ocorre de uma única vez e tem duração variável, pois através das várias atividades de trabalho os problemas alteram-se ou ganham clareza e outros vão sendo conhecidos, o que reformula as leituras originais. Em várias ocasiões observámos que imediatamente após uma sessão, as assistentes sociais falavam com os colegas sobre o ocorrido. Isto também acontecia em relação aos psicólogos. Na generalidade, todos contavam com a disponibilidade dos colegas e as conversas sobre os casos aconteciam antes e depois das sessões, discutindo planificação, processos de trabalho, resultados, novos conhecimentos. Constatámos que a avaliação da intervenção e seus resultados, ocorria na fluidez do dia-a-dia de forma informal, o que era facilitado pelo facto de trabalharem em *open space*. Estas dinâmicas quotidianas configuram uma dinâmica de investigação-ação, formalizada nas reuniões de equipa restrita. Estas, apesar de poderem ocorrer de forma espontânea por força de uma necessidade, eram agendadas semanalmente, com reserva de sala e aí,

a análise da família enquanto sistema era realizada de forma sistematizada e global. Note-se que na distribuição do trabalho os psicólogos se focavam no acompanhamento psicoterapêutico das crianças e jovens e as assistentes sociais no acompanhamento dos adultos e no trabalho com a rede comunitária. Nas reuniões de equipa a intervenção de cada e os saberes distribuídos eram congregados para a construção de uma teoria situada sobre a família em relação com os seus contextos. Neste quadro eram as assistentes sociais que aportavam o conhecimento sobre o contexto e relações estabelecidas pela família, através do estudo das redes formal e informal de suporte à família, avaliadas através de ecomapa e genograma. Esta junção de peças de conhecimento situado assumia um carácter transdisciplinar e consubstanciava a concetualização do caso.

A avaliação é uma constante, é dinâmica e é o que permite direccionar a intervenção através da informação recolhida junto da família e das crianças e serve qualquer elemento da equipa, assistentes sociais e psicólogos. Por isso, a planificação é feita por todos, é comum, constante e específica ao que se vai fazer porque procuramos que as linhas de intervenção de uns e outros com os adultos e com as crianças sejam coerentes, seja uma só. Eu encaixo a informação que os psicólogos trazem sobre os miúdos no trabalho que faço com os adultos e vice-versa. (Entrevista de elicitação a assistente social Sofia).

Atividades de avaliação e de intervenção realizam-se, portanto, no mesmo ato profissional, num processo dialético e, basicamente, construtivista: o novo conhecimento conduz à identificação de novos objetivos cujo alcance conduzirá a novo conhecimento. As intervenções iniciais são, no entanto, definidas em cima de incertezas e serão as múltiplas e sucessivas decisões, avaliações e ações que as vão ajudar a acalmar. Como Berta Granja (2011, p. 433) diz, “a atividade é um contínuo sem fim que se inicia antes da ação propriamente dita e perdura para além dos fatos”.

Triangular: a importância da observação das interações e dos espaços físicos

Na medida em que as sessões psicoterapêuticas e as socioterapêuticas se demonstram insuficientes para o conhecimento das dinâmicas relacionais das famílias, a observação direta das interações é uma técnica considerada como fundamental. Veja-se o seguinte trecho sobre uma proposta de visita domiciliária.

Trecho 4: muda tudo

01 D.T. eu acho que eh que a ida lá a casa pode ser aqui uma
02 coisa importante observar a visita lá (0.6) porque mesmo
03 em termos de (0.5) da nossa relação com eles muda tudo
04 porque já não é só:: o que eles nos querem dizer (.) é
05 ver o que lá se se passa (1.2) não é?

C202-P8-T3-T4-T5-grav-Ri2-docx-56'44”

Neste pequeno trecho, a diretora técnica do CAFAP produz uma justificação, apontando o impacto da visita domiciliária na relação entre os profissionais e a família. O seu argumento baseia-se na diferença entre o conhecimento produzido em sessão e o sustentado no discurso da pessoa, naquilo que dizem, e o produzido pela observação *in situ*. É uma forma de triangulação de métodos, que, porque compara e confronta as formas como aquela pessoa/família se apresenta, vai ter impacto na relação estabelecida. Isto processa-se numa lógica de “eu sei que tu sabes que eu sei” como depois nos disse em entrevista e, podendo conduzir a um confronto, exige atenção por parte dos profissionais para que haja ganhos em clareza nas relações.

A observação tem um carácter multissituado. O trecho seguinte decorre durante uma reunião de equipa e o tópico da conversa é a necessidade de conhecimento de Leonardo.

Trecho 5: para ver a interação dele entre ele com as outras crianças

01 A.S. Sofia eh agora há uma coisa (.) há um dado importante que é
02 (.) ele vai à praia em ↑princípio (.) ele vai à praia
03 com a mãe o que é ótimo [também para nós poder]mos eh:
04 (0.4) [observar aqui (.) melhor]
01' Psi.
02'
03' [é ótimo]
04' [para ver a interação dele entre ele]
05 com as outras crianças °com as outras [crian]ças
06 também°
07 A.S. Sofia [pois]

C202-P8-T3-T4-T5-grav-Ri2-docx-56'44”

As profissionais planeiam atividades de conhecimento e uma ida à praia surge como momento de observação com foco nas interações entre a criança e a mãe e com os pares. Esta atividade foi organizada pela assistente social Sara para todas as famílias acompanhadas no CAFAP.

Todos os momentos de observação são valorizados, mas as visitas supervisionadas e no domicílio são-no especialmente, nomeadamente no âmbito da avaliação das competências parentais. A observação permite testemunhar as dinâmicas das relações familiares. É um meio de reunir dados claros e detalhados do comportamento dos pais, das interações entre os pais, dos pais com as crianças e do seu efeito sobre a(s) criança(s). Esta recolha permite às assistentes sociais tomar acontecimentos específicos observados como exemplos de comportamentos positivos ou negativos, e os pais podem sentir-se representados com mais precisão, em vez de estereotipados,

o que facilita a relação de trabalho (Platt e Riches, 2016b). Em entrevista realizada após uma visita supervisionada em contexto institucional de um pai e uma madrastra a uma criança, de cerca de um ano, a assistente social Alexandra ajuda a compreender a importância da observação para a avaliação e intervenção.

E quando eu falo aqui um pouco de treino de competências é, de facto, no dia a dia, através daquilo que é possível observar, ir-se ajustando, ir-se devolvendo às famílias a forma de fazer e tentar identificar naquele momento, naquela circunstância, a situação não ocorreu de melhor forma e então arranjar soluções e alternativas que nos possibilitem ajudar a desenvolver competências e capacidades que eles têm, mas que por vezes não estão identificadas e que, de facto, não surtem os resultados que serão...os melhores, pronto...em termos de resultado final. (Entrevista de elicitação a assistente social Alexandra).

A realização de um registo descritivo das interações entre os adultos e a(s) criança(s), atitudes e comportamentos significativos, exige distanciamento do profissional para evitar que a sua avaliação seja filtrada por emoções e preconceitos, e, assim, ganhar a qualidade de objetividade. Por isso, por exemplo, para a visita supervisionada, a ficha de registo organiza-se de forma a ajudar o profissional a evitar enviesamentos:

A Sara disse-me que gosta de instrumentos tipo *check-list* porque a ajudam a não se esquecer dos tópicos para análise (Diário de campo, 7/2013).

Imagem 11: visão parcial de chek-list da ficha de registo "Visita supervisionada".

Comportamentos manifestados pelo adulto	Sim	Observações
Cumprimenta a criança (beijo, abraço, pega ao colo...)	X	
Estabelece espontaneamente contacto corporal com a criança	X	
Solicita informações sobre a criança (integração, bem-estar, desenvolvimento, comportamentos, etc.)		
Procura confortar a criança, quando esta demonstra dificuldades de integração/aceitação da situação.	X	
Elogia e apoia a criança; dá um "reforço positivo" ao comportamento adequado da criança.		
Toma iniciativa na realização de brincadeiras/actividades... Brinca/joga com a criança, envolvendo-se na relação...	X	
Está atento aos movimentos/iniciativas da criança, preocupando-se com a sua segurança...		
Dá resposta às necessidades da criança (ir à casa de banho, mudar a fralda, ter sede, parecer doente...)		
Apercebe-se da situação de desenvolvimento da criança.	X	
Demonstra preocupação em resolver a situação da criança; dá conta do que tem sido feito nesse sentido...		
Expressa desejo de prolongamento da visita, mostrando dificuldades de separação...	X	

Os profissionais do CAFAP, informados pela teoria da vinculação, centram a observação nas formas de organização das interações entre as solicitações das crianças e as respostas dos adultos, para compreender, entre outros, o desenvolvimento da confiança

ou da desconfiança, a busca de contato físico ou a sua rejeição, a verbalização das suas necessidades ou a sua censura. A teoria da vinculação é uma teoria em uso no CAFAP que, oriunda da psicologia, foi apropriada por outras disciplinas, incluindo o Serviço Social. Foi desenvolvida por Bolby e aprofundada por Ainsworth et al. (1978) que sistematizou os seus tipos: segura, insegura-ambivalente, insegura-evitante e insegura-desorganizada. Esta tipologia é um suporte da análise do tipo de relação estabelecida entre cuidadores e crianças e esclarece as consequências para as últimas. Mennen e O'Keefe (2005) expõem a utilização generalizada da teoria da vinculação no quadro da construção da decisão no campo dos maus-tratos a crianças, no reconhecimento da importância da análise dos vínculos entre a criança e os seus pais, e outros cuidadores.

A supervisão de visitas é uma atividade realizada por mandato do tribunal ao abrigo do regime geral tutelar cível para visitas supervisionadas (lei 141/2015 de 8 de setembro) e, no CAFAP, qualquer um dos elementos da equipa técnica pode assegurar a sua realização. A visita supervisionada é especialmente utilizada em situações de perigo e imprevisibilidade, e busca a proteção física e psicológica da criança. Em relação à criança, o principal objetivo é permitir manter, desenvolver ou restaurar o laço vincutivo com o pai ou a mãe, ou outros significativos (Blain-Lamoureux, 2010). Os objetivos específicos desta atividade decorrem do plano de intervenção definido e os profissionais do CAFAP consideram a importância de serem explicados, quer aos adultos, quer às crianças, para que todos consigam atribuir um sentido a estes encontros, que ocorrem sob o olhar de um terceiro. O profissional que supervisiona a visita prepara um ambiente propício à interação e as visitas são realizadas em espaços onde seja possível realizar atividades (jogos, leitura, desenhos) – especialmente a sala das crianças e a ludoteca. Por vezes, a visita ocorre num pequeno parque infantil próximo do CAFAP. Os espaços e os materiais são escolhidos tendo a conta o conhecimento que têm sobre as crianças e as suas preferências. A opção por cada um destes espaços também é ponderada em função das características e dinâmicas estabelecidas no seio da família e com os próprios profissionais. Durante os encontros, estes procuram manter-se discretos por forma a minimizar o impacto da sua presença nas interações entre adultos e crianças, mas com uma atenção aguçada para intervir, caso as interações se revelem inadequadas e coloquem em causa a segurança da criança.

No contexto da avaliação, a visita domiciliária é outra atividade realizada, a maioria das vezes pelas assistentes sociais do CAFAP. No entanto, observámos algumas vezes a saída de uma assistente social e psicóloga para a realização de uma *védé* (jargão utilizado no dia-a-dia).

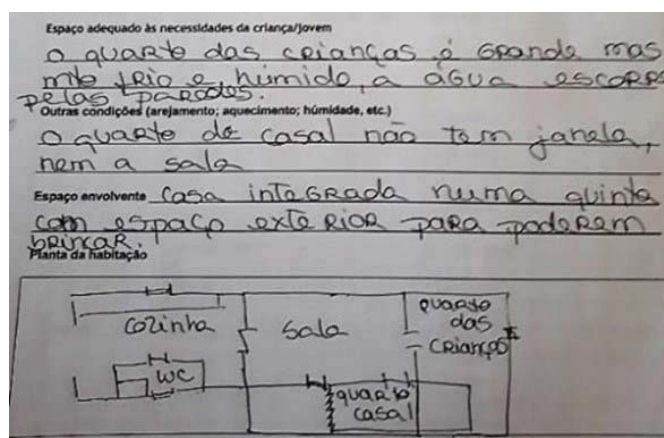
O domicílio é, segundo Djaoui (2004) a espacialização da rede afetiva do grupo familiar, sendo suposto que assegure a todos uma função securizante e contentora. Mas muitas vezes

está longe de cumprir essa função primordial. [...] Torna-se, então, um lugar ameaçador para alguns dos seus habitantes e a recusa deste reconhecimento e a não-intervenção equivale a uma não-assistência à pessoa em perigo (Djaoui, 2004, p. 111).

A casa é, pois, o lugar onde a vida se condensa e, como Melo (2011) indica, a intervenção no domicílio permite conhecer a complexidade das dinâmicas familiares e dos seus contextos, assim como

uma perceção mais alargada dos constrangimentos e potencialidades definidos pelo contexto social e ambiental em que a família se insere. Facilita a criação de uma relação de proximidade e a observação das interações pais-filhos em contextos naturais e, por outro lado, confere às famílias um maior controlo durante a intervenção, uma vez que se desenrola no seu território (Melo, 2011, p. 38).

Imagem 12: visão parcial de ficha de visita domiciliária – caso da família Costa.



Nesta página da ficha de visita domiciliária, foram registados aspetos observados da organização do espaço habitacional, ou seja, dimensões do espaço físico. A assistente social desenha a planta da casa e anota com pormenor as características de cada um. É de notar o seu centramento nas condições do ambiente físico para as crianças através da descrição do seu quarto, assim como do espaço exterior “para poderem brincar”. Nesta descrição detalhada do espaço físico, percebe-se a influência da perspetiva

ecossistêmica, pois demonstra a consideração do impacto dos contextos materiais de vivência das famílias, na saúde física e mental dos seus elementos, no seu funcionamento e formas de estabelecer relações.

A casa do utente é onde se expressa o seu modo de vida e entrar na sua casa é, também, sair da instituição sem que a relação deixe de ser institucional. A interação profissional/utente durante uma visita domiciliária difere das sessões realizadas nas salas do CAFAP em termos do que é falado sob iniciativa do utente e do assistente social, assim como sobre o que é considerado como contributo válido para um encontro entre profissional e utente. As interações podem assumir um tom mais informal o que é exigente em termos comportamentais e constitui um teste à competência multicultural do profissional, à sua capacidade comunicativa e sensibilidade para adequar o comportamento. É que a visita domiciliária encerra um paradoxo porque, sendo uma prática legítima do ponto de vista institucional, apresenta um grande potencial de ser sentida como intrusiva, o que pode ter consequências ao nível do curso da intervenção com impactos em termos de eficácia.

Melo (2011) indica que a visita domiciliária “confronta de forma mais saliente os técnicos com os aspetos da vida da família mais difíceis de serem alterados” (Melo, 2011, p. 68) e o trecho que de seguida apresentamos ilustra bem esta ideia. A interação decorre após a utente Margarida ter conduzido a assistente social pelos vários espaços da casa que é muito pequena (casa de banho diminuta, cozinha, pequena sala interior e um quarto partilhado por mãe e filho). Encontram-se na cozinha, sentadas à mesa. Falam sobre as visitas do pai ao filho.

Trecho 6: °o que é que fica a fazer?°

- 01 A.S.Sofia ele continua a vir aqui visitar o menino?
02 Margarida vem vem
03 A.S.Sofia <como é que ele está aqui num espaço ↑assim: (.) que a
04 Margarida consiga:>
05 Pausa (0.4)
06 Margarida ele está sempre ali na sala (0.7) não é? se ele vem cá
07 para a cozinha eu venho também
08 Pausa (0.3)
09 A.S.Sofia e você fica ali na sala com eles?
10 Margarida fico (0.3) ele senta num sofá eu sento no outro (0.4) eu
11 [pego num livro e dou assim] e dou uma que estou lendo
12 estás a ver? e estou olhando (0.7) tipo assim
13 A.S.Sofia [°o que é que fica a fazer?°]
14 A.S.Sofia como é que se sente com isso Margarida?
15 Margarida () Sofia (0.4) eh sabe que você está eh eh em

16 frente a uma pessoa que você: (0.3) gostaria de nunca
17 mais ver na vida? (.) e ter que aguentar aquilo?

C201-P14-T3-T4-U5-U7-Grav-VD1-docx-48''

A assistente social questiona a mãe sobre as visitas do pai ao filho, indexalizando ao espaço físico da casa, e a mãe responde que estas decorrem na sala e acrescenta que ela está onde o pai estiver. Sofia procura explorar a situação com uma nova pergunta: fica ali na sala com eles? Margarida descreve a situação nas linhas 10 a 12, e a assistente social pergunta, em sobreposição, num tom de voz baixo e grave, o que é que ela fica a fazer. A forma como a sua voz se transforma, demonstra a sua consideração da delicadeza da situação. A mãe responde que finge que lê. A assistente social Sofia realiza nova pergunta sobre os sentimentos da mãe, e esta responde com uma nova pergunta: eh sabe você está eh eh em frente a uma pessoa que você: (0.3) gostaria de nunca mais ver na vida? (.) e ter que aguentar aquilo? Esta resposta em forma de pergunta é um apelo à empatia do Outro. As visitas do pai ao filho significam, para ambas, o contato da vítima com o abusador, e a apertada vigilância da mãe às interações pretende criar um ambiente livre de ameaças. A assistente social confronta-se com as condições em que ela o faz. Conhecer a casa permitiu-lhe o entendimento empático do que se passa naquela parte da trajetória dos maus-tratos que é gerida pela mãe, e sobre a qual é ela que detém o conhecimento.

O episódio que se apresenta a seguir, é referente ao caso da família Costa e de uma interação que decorre durante uma visita à casa que o avô lhes emprestou. A sua mãe, Vanda, também está presente. O objetivo era o conhecimento do espaço e, simultaneamente, planificar formas de apoio adequadas. As notas do diário de campo ajudam a perceber o contexto:

Fomos à casa emprestada pelo avô de Daniel e havia materiais de construção espalhados por todo o lado: sacos de cimento, areia, tijolos, pedaços de madeiras velhas com pregos... As divisões da casa distribuem-se em redor de um pequeno pátio, o que significa que, para transitar da cozinha/sala para os quartos ou casa de banho, têm de passar pelo exterior. O projeto é o de fechar o pátio de forma a unir as diversas divisões, fazer uma *kitchenette* e melhorar a casa de banho. Há gatos a vaguear e um cão, preso com uma corda muito curta, ladrava excitado. Inês vai apresentado os animais pelo nome e mostra-nos uma ninhada de gatinhos. Perto, num carrinho de mão das obras estão dois gatinhos mortos expostos ao sol de verão. A Sara move-se em reação ao que lhe vão mostrando e olha para tudo em silêncio. Preparam-se para fazer obras com a ajuda da rede familiar. Preparam-se, também, para mudar para aquela casa dado que o prazo para sair da que atualmente habitam, se aproxima. (Diário de campo, 8/2013).

Nas notas de campo apontámos, ainda, que a assistente social ouviu os comentários de Inês e Vanda e fez perguntas sobre a utilização futura dos espaços. Colocou

questões práticas: como vão fazer, quem vai fazer, quanto custa? Entretanto, onde vão ficar as crianças? Inês tinha resposta para todas as questões e procurava colocar convicção mesmo naquelas que sabia serem de difícil operacionalização, como é o caso do dinheiro necessário e a vivência naquele espaço com quatro crianças pequenas. A nova casa tem um terraço ao nível do telhado, e é lá que nos encontrávamos (a assistente social, Inês, Vanda e eu) quando o próximo trecho de conversa acontece.

Trecho 7: eu não devia ser assim mas sou

- 01 *Inês* mas é grande não é?
02 *A.S.Sara* ↑é:::::
03 *Inv.* é ótimo
04 *Vanda* fico tonta só de olhar (0.4) ((pequeno riso))
05 *A.S.Sara* pois têm é que depois pôr aqui para os miúdos poderem
06 [brincar aqui]
07 *Vanda* [tens que pôr aqui qual]quer coisa por causa das
08 crianças hã?
09 *A.S.Sara* pois
10 *Inês* o meu sogro já disse que põe aí
11 *Vanda* pois::::
12 *Inv.* já está ali rede olha
13 *A.S.Sara* pois exatamente
14 *Vanda* é que a tua Luísa é muito [desinquieta]
15 *A.S.Sara* [pois é] (.) estava-me(.)
16 estava a pensar nela
17 *Vanda* são pormenores que a mim a mim fazem mal
18 *Pausa* (1.5)
19 *Vanda* eu não devia ser assim mas sou

C201-P14-T3-T4-U5-U7-Grav-VD1-docx-48''

Inês realça uma característica do terraço, que considera como um aspeto positivo da casa, e solicita retorno. A assistente social e a investigadora dão uma resposta preferencial, de reforço positivo. A mãe de Inês, Vanda, refere o efeito que a altura lhe dá e ri-se de si própria, como forma de minimizar o embaraço. Nas linhas 05 e 06, a assistente social dá uma indicação sobre a segurança do terraço enquanto espaço de brincadeira para as crianças e, em sobreposição (linhas 07 e 08), Vanda diz *tens* de colocar algo que proteja as crianças. O termo *tens* é imperativo e o *hã* final é significativo, pois em conjunto com o imperativo assume um formato de ralhete. Através deste turno, Vanda produz uma postura de maternal autoridade e revela o seu saber partilhado com a assistente social. Inês, na linha 10, sinaliza que o problema já tinha sido detetado e a solução prevista. Vanda dirige-se a Inês e caracteriza o comportamento

de uma das netas como inquieta, reforçando a ideia do risco presente no terraço. A assistente social, em alinhamento, reforça a caracterização da menina. Na linha 17, Vanda demonstra que estes elementos de segurança a preocupam muito (*fazem mal*) e, após uma pausa, justifica-se ao afirmar que não devia ser assim, mas não consegue ser de outra forma, ou seja, ser muito vigilante com as questões da segurança das crianças.

A fala de Vanda é realizada em alinhamento com a assistente social e parece-nos traduzir um discurso de correspondência às expectativas dos profissionais. Isto permite-lhe realizar a manutenção da sua aliança com a filha Inês. No dizer de Goffman (1993) estamos perante estratégias de apresentação de si que traduzem todo um trabalho de *back e front stage* da família perante os profissionais.

A observação do espaço da nova casa permite desvendar práticas que apontam em direções contrárias à segurança das crianças. Esta conflitua com outras dimensões da vida familiar, o que dá visibilidade à dificuldade desta família de organizar o quotidiano em função dos cuidados a prestar às crianças.

5.3.2. Trabalhar a articulação com vários profissionais e utentes

Segundo Strauss et al. (1985, p. 23), a gestão de trajetórias pode complexificar-se de duas formas. Uma prende-se com o conhecimento da situação e que acabámos de apresentar; a outra, prende-se com a articulação de diferentes profissionais (muitas vezes com pertenças institucionais diversas) e utentes e das tarefas a realizar. Em relação à articulação do trabalho com outros profissionais, a reunião é a atividade que, segundo as assistentes sociais do CAFAP, melhor propicia a colaboração necessária para agregar recursos e definir percursos de intervenção.

Reunimos sempre que é necessário. Temos uma reunião agendada por semana que é importante para concetualizar, parar para pensar e partilhar o trabalho em equipa. Independentemente da Rita participar ou não, fazemos todas as semanas. Depois reunimos sempre que é necessário, aliás tu vês as nossas secretárias [juntas]. Estamos sempre em comunicação ou vamos para outra sala. (Entrevista de elicitación a assistente social Sofia).

No CAFAP, os profissionais das equipas têm uma discrição considerável para tomar decisões sobre os casos em que trabalham. No entanto, têm de estar preparados para a sua justificação/ *accountability* e esta é, mormente, realizada nas reuniões de equipa restrita e alargada (em que a diretora técnica participa). As situações-problema são

conceitualizadas colaborativamente, e as decisões validadas e/ou tomadas em equipa. A forma como as equipas se organizam para este efeito tem formatos mais ou menos formais e ritmos próprios à dinâmica de cada uma. Em conjunto ou individualmente, decidem quais os casos mais complexos para serem discutidos nas reuniões de equipa alargada (aquelas em que Rita, a diretora técnica, participa). Qualquer profissional pode solicitar apoio e discutir problemas com elementos de outras equipas, em qualquer momento do processo de intervenção. Estas dinâmicas integram uma cultura de suporte à ação dos profissionais, o que enquadra os princípios socioterapêuticos.

Neste sentido, a colaboração entre profissionais assume duas vertentes importantes: a da problematização conjunta e a da operacionalidade de eventuais soluções de problemas. Melo (2011) afirma que quando existem equipas multidisciplinares, uma perspetiva sistémica pode diminuir o risco de se desenvolverem intervenções segmentadas por diferentes profissionais e aumentar a consideração do carácter holístico do funcionamento humano e das famílias. Neste sentido, as reuniões de equipa assumem uma função fundamental enquanto espaço onde se procura gerar sentidos sobre as situações complexas com que os profissionais se confrontam. As reuniões têm uma função de controle e despistagem e, assim, a reconstrução da realidade é aí feita ao longo de debates e partilhas que vão construindo o *out-put* do processo: certezas ou uma “verdade” ou, pelo menos, caminhos para constituir a investigação diagnóstica e a ação. Neste sentido, consideram as reuniões como espaços de mutualização dos mundos cognitivos dos profissionais de diferentes áreas e diferentes organizações, permitindo um pano de fundo de saberes partilhados (Sarangi e Roberts, 2005).

A problematização conjunta é um objetivo relativamente modesto e por isso alcançável. Não assume que a colaboração conduza à resolução de problemas. No entanto, providencia novas lentes para olhar para um problema identificado. Pode conduzir ao desenvolvimento de instrumentos práticos (Sarangi e Roberts, 2005, p. 639).

A importância das reuniões de equipa está presente na fala da assistente social Alexandra (trecho 8) cuja expectativa é a de que contrariem o mito de Sísifo, cujo castigo era o de levar uma grande pedra até o topo de uma montanha, mas, sempre que lá chegava uma força irresistível fazia a pedra rolar montanha abaixo. A tarefa seria eternamente repetida e todos os esforços invalidados. Este trecho é de uma gravação de uma conversa informal e tem um tom jocoso.

Trecho 8:: aquele da pedra

01 A.S. vá vamos lá prá reunião que já me estou a passar com
02 Alexandra isto (0.3) eu não sou o:: o:: coiso aquele da pedra
03 (0.8) como é que ele se chamava?
04 Inv. ((riso))

05 A.S Alex o que andava com a carregar a pedra monte acima e depois
06 ela escorregava ai:: pá:::
Pausa (0.6)
07 Inv. o sísifo?
08 A.S Alex tás a ver como sabes? eu não quero ser esse
09 ((riso de ambas))

T5-grav-inf-docx-4'13"

As reuniões com outros profissionais de organizações da comunidade é uma prática considerada como muito importante pelas assistentes sociais do CAFAP, e enquadra-se na construção e desenvolvimento de redes formais de apoio à criança e às famílias. A atitude dos profissionais do CAFAP face à colaboração e articulação interinstitucional é positiva e a criação e desenvolvimento de redes de suporte formal é entendido como um nível de intervenção fundamental para aumentar o envolvimento da comunidade e a sua capacidade de promoção e proteção do bem-estar das famílias com crianças e jovens em risco. Este é um desafio que expressa o princípio da responsabilidade comunitária. Como já foi exposto, a mobilização da rede de suporte institucional integra sempre o trabalho das assistentes sociais. Nos casos da família Costa e de Leonardo as redes são diferenciadas, a sua mobilização vai emergindo em momentos diferentes da trajetória e com objetivos diferentes.

Ainda ontem fui à EMAT reunir com a Madalena e também lá estavam a colega do Centro Social que está com o RSI, o Tomás do projeto da escola e a Marisa da câmara por causa daquela família muito grande e que vivem todos juntos, sabes? Todos recorrem àquela mãe. O avô e os tios, aquela gente toda. A Madalena tem de fazer relatório para o tribunal e chamou-nos para ver connosco a situação. Nem todos os técnicos da EMAT trabalham assim, mas ela faz reuniões com todos...porque muitos telefonam, mas em reunião é outra coisa, porque estamos todos ali. Mas depois, todos concordam que o melhor era a autonomização da mãe com os miúdos, uma casa só para eles. Dizem que não há casas e aquela casa já foi atribuída à mãe...e os outros, o tio, não saem de lá! E agora está doente, faz hemodiálise. É complicado... depois os avós podiam ir para um lar, mas onde é que com aqueles rendimentos... e os lares sem vagas e o avô também não quer. Aquele avô é terrível. Mas a escola está a fazer um trabalho excelente. É assim... não há ótimo, há o melhor possível. Porque se se pensa em retirar os miúdos, quer dizer...separar a fratria e que instituição seria melhor do que aquela família? A mãe, ainda assim, é uma figura forte no meio daquele caos e há a irmã mais velha que já se autonomizou e é uma figura de referência para os miúdos. Vamos todos apoiando. (entrevista de elicitación a assistente social Isabel).

Esta fala da assistente social Isabel, é reveladora de como a avaliação e (re)construção de uma rede de suporte institucional às crianças e famílias integra a dinâmica de serviços múltiplos, com exigências em termos de coordenação e articulação com os profissionais e equipamentos dos vários níveis de organização comunitária.

As participantes neste estudo reconhecem a existência de barreiras sistêmicas: dificuldades de comunicação entre os profissionais de diferentes sectores por ausência ou lacunas na linguagem comum; confiança, nomeadamente em relação à confidencialidade e correção dos procedimentos e ações técnicas; conflito sobre a clareza de papéis face a utentes comuns; falta de estruturas de suporte e políticas que facilitem a colaboração interinstitucional. Neste sentido, a assistente social Sofia refere a dimensão educativa do seu trabalho junto da rede institucional:

Mas eu acho que ao nível da articulação com os serviços e do trabalho com os serviços [...] fazer a ponte com os serviços e um papel, se calhar, educativo. Esses serviços ainda sabem, têm menos... não têm ainda assim o grau de especialização que nós temos, nós só fazemos isto, e eu acho que fazemos bem (Entrevista exploratória a assistente social Sofia).

Depreende-se, deste trecho, a consciência da necessidade de construção de uma linguagem e de um quadro de referência partilhado facilitador da articulação entre os profissionais dos distintos níveis ecológicos e da complementaridade do trabalho nas diferentes modalidades de intervenção. Sobre este assunto, Lindon e Webb (2016) referem:

Outros profissionais podem trazer diferentes prioridades, conhecimento e linguagem e, às vezes, uma interpretação diferente ou questões em torno da confidencialidade e partilha de informação. [...] [o profissional do serviço especializado] deve, então, assumir uma clara liderança para assegurar que nenhuma diferença profissional confunda a comunicação. Há que respeitar a contribuição de todos por todos. (Lindon e Webb, 2016, p. 227).

Outro tema associado ao trabalho com a rede comunitária que as assistentes sociais referem é o da representação institucional:

Nós sabemos que as instituições se constroem pelos vários profissionais que estão lá dentro e nós quando nos relacionamos com o exterior também temos de ter o cuidado porque não vamos sozinhos, não é? Temos a instituição às nossas costas e estamos a representá-la e o facto de haver uma boa imagem no exterior, nos momentos em que nós contactamos os serviços, é fundamental... não só para aquela situação, mas a nível da continuidade para que se consiga fazer um trabalho contínuo e uma articulação sempre que seja necessário. (Entrevista exploratória a assistente social Isabel).

A função de representação institucional que a assistente social Isabel sublinha, remete-nos para a questão da sustentabilidade das redes e parcerias. Efetivamente, apesar do papel mais ou menos dinamizador do profissional que representa a organização, existe uma dimensão institucional que não pode ficar dependente daquela pessoa específica. Os roteiros de colaboração e articulação interinstitucional são, pois, pensados para a continuidade, pois, de qualquer forma, qualquer assistente social a pode mobilizar em função dos casos com que trabalham.

A dimensão do trabalho em rede, é, por vezes, preponderante numa determinada fase da trajetória do trabalho como no caso da família Costa: a assistente social Sara mobilizou diversos serviços da comunidade (GAAP do agrupamento de escolas, equipa de RSI, Câmara Municipal/habitação, Cáritas) e promoveu reuniões com todos, incluindo a mãe. Nestas foram analisados os diversos problemas e recursos existentes, estabelecidas linhas de intervenção e consensualizadas tarefas com realização de um acordo inter-serviços (em suporte de papel). Neste, o trabalho atribuído à mãe diz respeito a aspetos considerados prioritários: obras na casa, higiene e limpeza da casa, organização do espaço, segurança das crianças. A responsável pelo aconselhamento parental era a assistente social do CAFAP, e o acompanhamento psicológico de um dos filhos mais velhos, seria feito pela psicóloga da escola. O profissional da câmara municipal, realizaria uma visita domiciliária e, mediante avaliação, ser-lhes-á atribuído o RSI. O acordo previa ser revisto ao fim de quatro meses. Através da intervenção em rede, a assistente social procurou criar as condições de sinergia institucional que favorecesse o encontro de soluções para problemas. Estamos perante a gestão partilhada da trajetória efetivada através da distribuição de trabalho por todos os atores envolvidos, incluindo a família.

Depois da reunião de preparação do acordo acima referido, a assistente social Sara aproveitou a necessidade de aquele ter de ser assinado por ambos progenitores como oportunidade para visitar a família, na casa que estava em obras. Os apontamentos do registo da visita domiciliária (feito por uma estagiária de Serviço Social), indicam que a assistente social os informou de que a Câmara Municipal poderia dar apoio ao nível de materiais de construção, mas Inês terá rejeitado, preferindo apoio alimentar. Em relação à frequência de um curso de formação financiado a iniciar em breve, Inês não mostrou interesse.

A Inês pediu uma aranha para a Laura, pois esta distrai-se muito quando lá está. Quando lhe sugeriram que brincasse com a menina para a estimular, referiu que não tem tempo para brincar ou estimular a filha. [...] Apesar do tema principal ser a assinatura do acordo, o casal adotou uma postura desinteressada. O Daniel levou a visita a dizer: “os meus filhos não nos tiram” e a Inês preocupada com os telefonemas do irmão. [...] No final, tanto Inês como Daniel assinaram o acordo, mas não acharam necessário ler porque a Dr^a Sara já tinha dito do que se tratava.

Podemos colocar a hipótese, como Djaoui (2004, p. 110), de que as famílias que se rodeiam de serviços sociais, apresentam dificuldades para assumir a função primordial de criar um espaço securizante e estável para cada um dos seus membros. Esta vulnerabilidade, temporária ou permanente, é reveladora da sua dificuldade em se desenvolver como grupo autónomo, nas suas relações com outras instâncias sociais,

diz o autor. Queremos com isto dizer que os pais Costa geriam a sua trajetória, de uma forma que refletia a angústia de que a sua vida privada fosse invadida. Lutavam contra o sentimento de intrusão e exprimiam o receio de que os filhos fossem retirados. O contacto com um serviço de proteção da infância e o envolvimento de outros serviços sociais, significou a sua entrada na avenida complexa da rede de serviços do sistema. Nada disto é desconhecido para ambos os adultos: quer o pai, quer a mãe têm o contato com os serviços de proteção da infância nas suas histórias interacionais.

Djaoui (2004) refere que o medo da perda de controle sobre a própria vida e a falta de confiança nas instituições é uma questão recorrente: “as suas [dos utentes] inquietações não existem sem um fundamento: as informações recolhidas são retransmitidas para “algures”, escapando ao utente a forma como serão exploradas” (Djaoui, 2004, p. 110). Isto também é visível no caso de Leonardo: a assistente social Sofia cujo conhecimento sobre o abuso de que Leonardo foi vítima se baseavam em grande parte nos relatos da mãe (uma vez que a criança não fala sobre o que se passou com os profissionais), registou no processo que Margarida

receia q a juíza ache q ela está a mentir e determine f semana c/ o pai s/ supervisão; diz q nos atuais moldes ela consegue controlar; receia perder o controle da situação, i.e., q ele passe a ter acesso ao filho, s/ supervisão.

A mãe tinha receio de que o tribunal não acreditasse e que as respostas institucionais a deixassem, a si e à criança, desprotegidas. Isso significaria, para a mãe, a perda de controlo sobre a parte da trajetória que ela dominava, ou seja, os contatos do pai com o filho, e a possibilidade de um risco crescente para a criança. A assistente social procura esclarecimentos junto do Ministério Público sobre a regulação das responsabilidades parentais. O registo realizado no processo é detalhado e diz respeito tarefas distribuídas entre a mãe e os profissionais do CAFAP.

Face à hipótese do pai pedir RRP, Margarida deve dizer o q a preocupa nos contatos c/ o pai: os comptos dele c/ o filho, as verbalizações do filho que indiciam o abuso, após o encerramento do processo crime, embora n se tenha tido matéria p/ acusação no âmbito do pc. Referir o acomp por [CAFAP]. A [CAFAP] envia relatório RPP e referir os fatores de risco, sugerindo a supervisão de contatos feita pela mãe e [CAFAP] e acomp indiv ao pai.

As redes formal e informal de suporte das famílias eram mobilizadas pelas assistentes sociais, enquanto provedoras de recursos vários, e no sentido de minimizar os efeitos do isolamento social, enquanto fator de risco. As escolas assumem especial relevância, pois os seus profissionais, pela proximidade, podem detetar problemas e constituir-se fortes aliados para a proteção das crianças e seu empoderamento. Também a saúde assume esta importante função. Se os recursos materiais da família são baixos a intervenção pode integrar a forma de um plano com outras entidades para melhoria das

condições de vida da família, atribuição de habitação social, procura de emprego e formação, rentabilização dos recursos existentes. Em caso de necessidade de apoio psicológico e/ou psiquiátrico para os adultos, eram também os recursos da comunidade que eram mobilizados, assim como para as situações de consumos abusivos. Quando existem familiares, o seu envolvimento era feito através da realização de sessões com o maior número possível de elementos do sistema familiar (também ocorria em visitas domiciliárias) e/ou pessoas próximas. O foco geral passava pela reflexão conjunta sobre os problemas vivenciados e sobre quem, como e quando podia ajudar e distribuição das tarefas possíveis (por exemplo, alguém se responsabilizava por levar e buscar crianças à escola, monitorização de comportamentos de risco, entre outros). São pequenos (grandes) projetos que procuravam apoiar a família na construção de novos padrões relacionais, facilitados pela informação que vai sendo produzida ao longo do processo de ação-reflexão-ação conjunto.

Articulação e gestão de contingências

A evolução global da trajetória dos maus-tratos a crianças é feita por muitas pessoas, incluindo a criança, o pai, a mãe, outros profissionais da comunidade, etc.: todos contribuem para a enformar, e, como temos vindo a expor, havia que articular todos estes trabalhos. As contingências ocorrem, e quando estas surgem, os profissionais têm que pensar e organizar novos cursos de ação (Strauss et al., 1985, p. 27), ou seja, algum tipo de alternativa é requerida. As suas fontes são diversas e analisaremos, de seguida, a sua emergência a partir da rede comunitária, e de cursos de trabalho assumidos pelos utentes e pelos profissionais.

Junto das redes de suporte às famílias e crianças, o trabalho de articulação era intenso. Neste trabalho encontramos fontes de contingências pois, para além do necessário entendimento para o trabalho colaborativo a realizar pelos vários atores, alguns recursos das organizações da rede considerados como fundamentais para o bem-estar das famílias, são escassos (ou até inexistentes) e dependentes da condição de recurso como é o caso do RSI. De forma paradigmática no que toca a escassez de bens e serviços comunitários, encontrámos a habitação social e o acesso a serviços de saúde mental, como consultas de pedopsiquiatria e psiquiatria para adultos. Este facto era conhecido pelas assistentes sociais e, sabendo que os recursos podiam não estar disponíveis, o mapeamento da trajetória podia, à partida, conter dimensões conscientemente hipotéticas, prevendo a possibilidade de algum trabalho não se concretizar, pela dependência de recursos e do trabalho de outros. Isto era muito

frequente em relação à habitação, mas as assistentes sociais do CAFAP, quando esta era uma situação-problema vivenciada por uma família, encaminhavam sempre para os serviços de habitação.

Faço sempre uma informação, sim. Pode resultar em nada, mas pelo menos ficam inscritos. (Entrevista de elicitación a assistente social Sara)

O desalinhamento das organizações da comunidade e de programas de política social em relação aos objetivos da proteção da infância numa linha de apoio à família pode ocorrer. É o caso de uma família com três crianças que viu cessado o direito à prestação de RSI por incumprimento do pai que não justificou a falta a uma reunião para que tinha sido convocado. O utente entrou em conflito aberto com uma das assistentes sociais do serviço local da Segurança Social (Ver trecho nº 16: as assistentes sociais não pensaram nos direitos das crianças). O conflito é o tema em discussão do próximo trecho de conversação que ocorreu depois de uma visita supervisionada do pai a uma das suas filhas.

Trecho 9: ESTÁ A FUGIR à questão:

- 01 A.S.Alexa é importante que controle os seus impulsos (.) e se há
02 ndra alguma questão que esteja menos resolvida na sua ↑vida
03 é importante que ↑procure ↑ajuda
- 04 Ernesto eu ignoro-a já já falei com uma pessoa e ignoro-a não
05 falo (.) se é bom ↑dia eu não digo bom dia ignoro
06 pronto
- 07 A.S.Alex [ah]
- 08 A.S.Alex MAS ISSO NÃO ESTÁ A RESOLVER O SEU [PROBLEMA (.) e
09] quando eu lhe digo resolver o seu problema é
10 Ernesto [está está:
11 resolvido]
- 12 Ernesto já fiz isso duas vezes [e estou-me a sair bem]
- 13 A.S.Alex [os () ↑têm:]
- 14 A.S.Alex eh: nunca mais manteve o acompanhamento psicológico?
- 15 Ernesto não (0.5) mas ↑dá resultado a pessoa passa diz bom dia
16 eu não lhe digo nem bom dia nem [boa tarde]
- 17 A.S.Alex [oiça] e não acha
18 que seria importante para si?
- 19 Pausa (0.6)
- 20 Ernesto °não penso que não° (.) é a única chatice que eu tenho
21 é essa mas [eu ignoro]
- 22 A.S.Alex [ESTÁ A FUGIR] à questão
- 23 Ernesto então mas eu acho que não preciso [(.)] eu ignoro
24 [isso] (.) a pessoa passa eu não ↑falo- (.) acabou

25 A.S.Alex [oiça]

26 [°pronto°]

27 Pausa (1)

28 A.S.Alex esqueça os ↑outros (.) centre-se naquilo que é re-
 29 verdadeiramente importante (.) que é o Ernesto a sua
 30 fa↑mília e a Márcia (0.6) <os ↑outros> (.) esqueça

31 Pausa (1.3)

32 Ernesto mas é [que-]

33 A.S.Alex são importantes porque fazem parte do pro[cesso mas]
 34 não pode ↑estar (.) permanentemente a pensar nos outros
 35 enquanto perse↑guição enquanto al[guém que quer] fazer-
 36 lhe mal

33' Ernesto [mas eu sei]

34'

35' [mas penso]

36'

37 Ernesto pois

38 A.S.Alex mas isto também não o deixa ↑evoluir

39 Ernesto eu uma vez precisei vi- vim aqui a Terra duas vezes ↑a
 40 pagar (0.3) paguei setenta euros duas consultas mas
 41 passou

C204-P7-T6-U8-Grav-VS-MP3-32`

No seu turno, a assistente social inicia pela definição daquilo que considera revelante (é importante) e utiliza a sua autoridade para priorizar o auto controle e a capacidade de pedir ajuda. O argumento da assistente social orienta-se para uma definição do problema como sendo de ordem psicológica (na linha 2 remete para questões do passado) e Ernesto realiza uma orientação para a atualidade do conflito com uma profissional de um serviço local, considerando que encontrou uma solução ao ignorar a pessoa quando a vê na rua. Ao longo da interação há um desalinhamento notório, em que profissional e utente não se validam mutuamente, pois a assistente social considera a necessidade de apoio psicológico e o pai que a sua estratégia de ignorar as pessoas, é eficaz. Nas linhas 28 a 36, a profissional reitera o uso de autoridade para centrar o pai naquilo que considera ser o projeto mais adequado e, ao fazê-lo, há um confronto entre mundos cognitivos diferentes. Nas linhas 37 e 39 a 41, Ernesto realiza a sua rendição – não nega a importância do acompanhamento psicológico, mas apresenta objeções de ordem material – refere custo de consultas anteriormente frequentadas.

Esta interação evidencia a existência de realidades múltiplas (Milner e O'Byrne, 2004): face ao mesmo facto dois atores têm olhares e leituras interpretativas diferentes em

relação à definição do problema, para a qual, a construção de sentido é necessária. Em entrevista de elicitação, a assistente social disse-nos:

É que este pai também cresceu numa instituição e acho que isso se reflete em muitos comportamentos dele. Por isso acho que é importante ele ter aqui algumas sessões com a Rita [psicóloga], é importante para percebermos melhor (entrevista de elicitação a assistente social Alexandra).

A proposta de acompanhamento psicológico foi, portanto, acompanhada pela sua realização na própria Associação. Isto permitiu contornar a existência de constrangimentos externos (Platt e Riches, 2016a) dada a escassez do recurso a consultas de psicologia no setor público de saúde e o seu custo no setor privado incomportável para o utente. O facto de o acompanhamento ser realizado por um elemento da equipa permitia, também, aprofundar o conhecimento para fundamentar decisões em função do objetivo de reunificação familiar ou outro projeto de vida da criança. De qualquer forma, este formato de apoio surgiu na sequência de contingências emergentes, quer do contexto, quer das dificuldades do utente em lidar com elas. São estas que vão ser consideradas na decisão da assistente social. Esta pautou-se por um objetivo de adaptação do indivíduo ao meio, próprio da intervenção psicossocial, o que não traduz o ideal de inclusão que a perspetiva ecossistémica encerra.

Colocar o foco nos detalhes micro permite-nos, pois, perceber o surgimento de situações contingenciais, que se prendem com comportamentos imprevisíveis por parte de profissionais e utentes, o que pode dar origem a decisões sobre novos rumos de intervenção. Foi através de um processo retrospectivo que reconstruímos a história conversacional da trajetória referente a Leonardo, que é apresentada a seguir. O primeiro trecho de transcrição (nº 10) que é o da visita domiciliária a casa de Margarida e em que profissional e mãe fazem ajustes e acordos quanto às visitas supervisionadas do pai à criança que, mais tarde não são cumpridos pela assistente social. Isso, desordena a intervenção e exige novas ações (trecho nº 11).

Trecho 10: sim sim está ótimo

01 A.S.Sofia <pode:mos combinar uma visita (.) eh com o pai (.) eh
02 sendo que era importante que você nas primeiras visitas>
03 (.) sei lá duas três visitas pudesse estar presente até
04 para dar segurança ao Leonardinho?
05 Margarida sim sim pode ser
06 Pausa (0.8)
07 A.S.Sofia eh e o que é que lhe parece (.) Margarida a primeira
08 visita ou a segunda acha que (.) com o pai aqui em casa
09 ou ali na associação?
10 Pausa (0.8)

11 *Margarida* onde você achar melhor Sofia para mim é indiferente (1.8)
12 onde vocês (.) acharem melhor (1.2) pode ser aqui em
13 ↑ca:sa ou pode ser na associação:
14 *A.S.Sofia* mm
15 *Pausa* (0.9)
16 *A.S.Sofia* okay nós [vamos ver isso (.) se calhar a possibilidade de
17 ser a↑li] (.) sendo que a Margarida teria que estar nas
18 primeiras duas (.) três visitas (0.3) para dar segurança
19 ao Leonardo e depois [somos] nós que estamos ali e que
20 vamos também observando (0.3) poder trabalhar estas
21 coisas com o ↑pai (.) [e até com o] Leonardinho não é?
16' *Margarida* [vocês vêm () para
17' vocês]
18' sim
19' [sim]
20' está bem
21' [sim sim]
22 *Margarida* sim sim está ótimo[(.) ()]
23 *A.S.Sofia* [pronto]

C201 - P14 –T3 –T4 – U5 – U7 - Grav - VD1 - MP3 - 48 min

A assistente social ao propor à mãe que esteja presente nas primeiras visitas supervisionadas no espaço do CAFAP para dar segurança ao Leonardinho, dá espaço a Margarida para que ela participe do controle da situação. Envolve a mãe na decisão sobre o local de realização da visita (em casa ou no CAFAP) e Margarida dá um retorno que indicia confiança nos saberes da assistente social (linhas 11-13), encerrando-a como especialista. Nas linhas 16 a 21, a assistente social continua a proposta anterior e acrescenta a ideia de, depois de uma fase de adaptação da criança, ser a equipa (nós – linha 19) a gerir aquela parte da trajetória. Margarida dá vários sinais de concordância, terminando com um ótimo, que expressa a sua satisfação com o arranjo. A assistente social encerra o assunto e, assim, uma decisão foi colaborativamente realizada.

O trecho conversacional que apresentamos de seguida, é o de uma interação entre a assistente social e a investigadora que se realiza uma semana depois da interação do trecho anterior. Durante este período ocorreu uma reunião de equipa alargada e foram discutidas dimensões relativas à relação entre a mãe e Leonardo: os comportamentos de Leonardo foram caracterizados e a criança categorizada como insegura. As dúvidas sobre o tipo de vínculo mãe-criança foram expostas e foi enunciada a decisão de observar as suas interações com o pai, sem a presença da mãe. Nesse dia, a assistente social Sofia encontrou-se com a mãe, no CAFAP. Esta levava o Leonardo a uma sessão de acompanhamento psicológico e foi surpreendida com a realização da visita supervisionada naquele mesmo dia e sem a sua presença. Deparou-se, portanto, com

uma decisão em que não foi envolvida e terá sentido que o acordo estabelecido não foi cumprido. Margarida terá mostrado o seu desagrado pela forma como a assistente social geriu os contatos com o pai e a decisão da visita supervisionada sem a ter informado. É a assistente social que relata a situação à investigadora e vai analisando a situação vivenciada pela mãe.

Trecho 11: mas eu vou ter que lhe ligar

01 A.S.Sofia a questão do confortável porque ela tinha-o ali debaixo
02 [de olho ela] (.) sim (1.5) percebo que isto para
03 ela::: (2) o não o ter debaixo de olho entendes? (1) não
04 não ter o Leonardo (.) filho e o Eduardo pai debaixo de
05 olho(0.3) está-lhe a criar alguma angústia (0.7) entendes?
06 Inv [↑pois controlava::]
07 Pausa (1.2)
08 Inv porque há uma mudança na situação ↑geral
09 A.S.Sofia ↑pois (0.4) pois
10 (1.3) ((arrumação))
11 A.S.Sofia .hh
12 (2.1)
13 A.S.Sofia mas eu vou ter que lhe ligar (.) falar isto com ela
14 também para a tranquilizar (.) não achas Cristina? (0.8)
15 ↑eu já ↑tentei já fiz de alguma forma mas sinto::

C204 – P23 – Ent7 –Entrv7-wav– 8'55"

A assistente social inicia o seu turno e mostra a sua compreensão de que a perda de controlo sobre as interações do pai com o filho é um fator de angústia para a mãe. A investigadora oferece resposta preferencial e, na linha 08, realiza uma interpretação de definição da situação: há uma mudança na situação geral. A assistente social concorda e indica a necessidade de contato com a mãe. É de notar a escolha lexical: eu vou ter é imperativo. É um imperativo tranquilizar a utente e a profissional realiza uma justificação: eu já tentei e já fiz, e a forma como termina (mas sinto::) indicia que considera que a sua ação não foi eficaz.

Os trechos e a sua análise esclarecem o significado que a assistente social atribuiu à angústia da mãe e a possibilidade de quebra de confiança: a assistente social envolveu a mãe numa decisão acerca da gestão de uma parte da trajetória sobre a qual Margarida sentia ter controle; houve um acordo a que a mãe aderiu e, vendo os profissionais no seu papel de especialistas, depositou nas suas mãos a execução. A profissional, no entanto, adotou outra estratégia sem a informar, o que a conduziu ao confronto com a possibilidade de fragilização da relação de trabalho alcançada e consequente

resistência de Margarida. Para além deste impacto na relação, a legitimidade da intervenção começa a ganhar peso na condução de decisões: a própria assistente social reconheceu a possibilidade de perda de controlo da gestão da trajetória, pela possibilidade de alteração da relação com a figura protetora de Leonardo.

Outra dimensão que esta pequena história conversacional permite analisar, e que importa referir, prende-se com uma questão apontada por Trevithick (2008, p. 1217) sobre a tendência para, na realização de diagnósticos, os profissionais investigarem no sentido da confirmação das hipóteses colocadas, o que pode resultar num enviesamento de confirmação. A competência parental da mãe era avaliada pela assistente social de forma positiva, mas as questões levantadas em reunião sobre o tipo de vínculo, conduziu-a seguir a decisão tomada em equipa, de aprofundar o seu estudo, através da observação das interações do menino com o pai. Isto conduziu ao desmantelamento do combinado com a mãe. O que queremos dizer é que a assistente social não seguiu a tendência apontada por Trevithick (2008) e Taylor e White (2000) e procurou conhecimento sobre a situação, numa fase em que acordos já estavam estabelecidos. Conclui-se que as necessidades e formatos de produção de conhecimento diagnóstico apurado, podem ter impacto desestabilizador na relação estabelecida e configurar um poder exercido pelo profissional, no quadro do papel de especialista que projeta a proteção da criança.

5.3.3. Trabalhar com e na relação: *facework* e gestão de identidades

Pastré et al. (2006), referem a existência de dois objetos de trabalho: o objeto “objetivo” (no nosso caso os critérios da situação de abuso, a avaliação do risco, as questões legais, entre muitos outros) e um objeto em uso caracterizado pela relação que o utente estabelece com o mesmo (satisfação, impotência, ambivalência, indiferença, cansaço, medo, alívio, conforto). Efetivamente, quando uma família chama a atenção do sistema de proteção da infância e o Estado intervém para proteger e dar a segurança à criança, uma nova fase emerge no ciclo de vida da família. De repente, como temos vindo a referir, podem experienciar a perda de controle e haverá, portanto, uma gestão que não se reduz ao da intervenção ao nível do objeto “objetivo”, mas também com o objeto em uso, através da gestão da relação, onde a identidade merece especial atenção. Neste

quadro (da gestão da relação) retomamos o conceito de face, definida por Goffman (1967) como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si própria.

A face pode ser definida como o valor social positivo que uma pessoa afirma para si própria na linha do que outros assumem durante um contato particular. A face é uma imagem auto-delineada em termos dos atributos sociais aprovados (Goffman: 1967, p. 5).

Na interação entre as pessoas, o trabalho de preservação da face (*facework*) é constante e realizado de forma colaborativa, exigindo a mitigação das situações ameaçadoras. De forma geral, as pessoas procuram não embarçar o outro, e, cada um, procura mostrar que escuta e compreende o que está a ser dito (Brown e Levinson, 1987; Mullins, 2019). Estes esforços criam solidariedade na interação e na relação. Empatia, aceitação, respeito, são características e componentes desta ação cooperativa mais geral (Mullins, 2019).

A face é, pois, um constructo interpessoal/social mais do que interpessoal/psicológico (Holtgraves, 2002), e é construído mutuamente na interação e estrategicamente manipulado em resposta ao fluxo de acontecimentos que ocorrem durante um encontro, no âmbito da trajetória. Ou seja, o contexto de um encontro e o que acontece durante um encontro, pode mudar a natureza da face que cada um deseja para si próprio e aquela que se deseja reconhecer na outra pessoa; daí que falar sobre tópicos íntimos e privados exija uma atenção estratégica. O cuidado colocado na condução da interação socioterapêutica no campo dos maus-tratos a crianças, é fundamental pois cada passo na carreira institucional pode provocar um brusco declínio de *status* (Goffman, p. 1967) e as possibilidades de desempoderamento são muitas para um ou mais dos elementos da família ou para esta como um todo.

Envolver os pais

As assistentes sociais do CAFAP procuram ativamente o envolvimento das famílias na intervenção, na aceção que Platt (2012) lhe atribui:

Participação interacional, de uma forma mútua e propositada, dos pais e/ou outros cuidadores com serviços e intervenções prestadas por assistentes sociais e outros profissionais relevantes, com o objetivo de alcançar resultados positivos. É um conceito que permite a possibilidade de ações por ambas as partes no âmbito da relação de prestação de serviços para contribuir para o sucesso, ou não, do trabalho. O seu significado pode ser especificado sem ser demasiado confundido com outras interpretações e permite um *spectrum* de formas de comportamento que vão de construtivas a negativas (Platt, 2012, p. 139).

Platt (2012) refere, ainda, que há sempre o risco de colocarmos toda a responsabilidade nos pais se nos focamos no envolvimento parental como algo oposto ou separado das

competências dos profissionais. Para que ocorra, há que contar com os contributos de ambas as partes. Miller (2006) considera a resistência ao envolvimento como problemas nas interações profissional-utente, que são criados por ambos, e Chui e Ho (2006) afirmam que a resistência do profissional e a resistência do cliente podem reforçar-se mutuamente.

O não envolvimento é configurado por comportamentos de resistência que podem expressar-se através do não reconhecimento de um problema, por ex. (Cingolani, 1984, p. 442). No CAFAP, para que as crianças permaneçam em casa de forma segura, é esperado que os pais assumam responsabilidade e trabalhem para resolver os problemas dos quais o risco emerge, o que também é entendido como reconhecimento da existência de problemas. Estes são considerados indicadores de capacidade de mudança que culminam no seu envolvimento e adesão à intervenção. A capacidade parental para a mudança no contexto do bem-estar infantil, é:

A combinação de atributos, capacidades, motivações, fatores contextuais e assim por diante, que podem permitir que um pai faça alterações para o benefício da(s) criança(s) e demonstrar que pode lidar com dificuldades críticas que, de outra forma, teriam um impacto severo no bem-estar da(s) criança(s) (Platt e Riches, 2016a, p. 142).

O próximo trecho, referente ao caso da família Costa, permite-nos ilustrar as dimensões interacionais presentes na construção do envolvimento parental. A interação que analisamos decorreu durante uma reunião interinstitucional onde estão presentes profissionais (assistente social Sara do CAFAP, assistente social e psicóloga do GAAF) e a mãe, Inês. A ação em curso é a organização de sessões de aconselhamento parental com ambos os pais.

Trecho 12: °do quê?°

01 A.S.Sara a minha questão Inês era se é possível mesmo a partir das
02 cinco e meia vir com o: o Daniel uma vez: por semana íamos
03 agora também entram as férias eu vou de férias
04 para a semana uma semana seria possível a partir das
05 cinco e meia? ou mesmo a partir das seis?
06 Pausa (1.4)
07 A.S.Sara eh::virem os d[ois]
08 Inês [de]pois só temos autocarro às sete e tal
09 Pausa (.)
10 A.S.Sara diga?
11 Inês depois temos autocarro às sete horas
12 A.S.Sara mas eu depois posso acordar eh: e ver aqui com a carrinha
13 e de vos ir levar nesse dia
14 Inês <°ah:: está bem°> (0.4) pois [()]
15 A.S.Sara [o ir] buscar é que seria
16 mais complicado mas o o levar depois poderia ver aqui com
17 os horários de vos poder ir eh levar (1.1) o:[o:]
18 Psi.Esc. [de]sde
19 que tenha onde deixar os miúdos

20 A.S.Sara exatamen[te]
21 Inês [é i]sso
22 Pausa (1.1)
23 Inês não sei se a minha irmã está nisso () hoje ficou mas
24 ela não é assim muito de
25 Pausa (0.4)
26 A.S.Sara () seria: seria uma hora e meia mais ou menos de
27 quinze em quinze dias
28 Pausa (1.7)
29 Psi.Esc. >uma coisa que eu acho que é importante Inês< acha que
30 precisa?
31 Pausa (3.3)
32 Inês °do quê?°
33 Pausa (0.6)
34 Psi.Esc. deste tipo de trabalho deste tipo de acompanhamento
35 Inês isto é bom para mim
36 Pausa (1.7)
37 Inês e é bom porque é assim aprendo mais até a lidar com os
38 meus filhos (0.5) e isso tudo ()
39 A.S.Sara mas a Inês tem colaborado e na altura pronto tem sido
40 difícil com esta questão dos carros e do: [do transporte
41 porque mesmo quando eu come]cei a acompanhar a Inês
42 durante a gravidez falei-lhe nessa possibilidade de fazer
43 [aconselhamento parental (.)] e a Inês disse logo que sim
44 portanto esta conversa ((voz sorridente))já é uma coisa
45 que à partida já sabia não é? (.) agora é uma questão é
46 mesmo (.) não tem sido possível com a regularidade que
47 queria por causa destas coisas todas da questão da casa e
48 dessas questões que nós considerámos prioritárias não é?
49 (.) e por isso também o relató:rio o: o fazer visitas
50 aquela coisa por causa da questão da habitação e: pronto
51 continua a ser um [fator de stress] continua a ser um
52 fator de stress (.) eh:: vamos ver se agora no: (1.6) na
53 praça não é?

C101-P4-T1-U1-U2-Grav-Atend1-MP3-73'46''

A assistente social do CAFAP inicia o seu turno perguntando à mãe se é possível realizar sessões de aconselhamento parental com ela e com o companheiro (que trabalha) uma vez por semana, em horário pós-laboral. A pausa que se segue, na linha 06, é relevante e a assistente social reforça a pergunta. Inês refere o horário do autocarro e, nas linhas 12 e 13, a assistente social propõe uma forma de superar o problema e obtém a concordância de Inês. Na linha 18 a psicóloga da escola aponta uma dificuldade (desde que tenha onde deixar os miúdos) e quer Sara, quer Inês alinhem. A pausa silenciosa que se segue é indiciadora de um problema e Inês produz uma justificação expondo a pouca disponibilidade da irmã para tomar conta dos seus filhos. A assistente social procura minimizar a dificuldade alterando a proposta anterior de frequência semanal para quinzenal, e nova pausa silenciosa integra a interação. Estas pausas são relevantes porque indicam uma demora da resposta preferencial da mãe, o que, para as profissionais, seria um indicador de envolvimento na intervenção. Na linha 29 e 30, a psicóloga da escola assume o turno anunciando que vai realizar uma questão importante: *acha que precisa?* é uma pergunta confrontativa que questiona a

consciência da mãe acerca dos problemas. Após uma longa pausa (linha 31) e em voz baixa, Inês demonstra a sua incompreensão sobre o que é que deve precisar e que é, depois, esclarecida pela psicóloga. Inês justifica o seu interesse através das aprendizagens que faz e que beneficiam a relação com os filhos. Das linhas 39 a 53, a assistente social Sara assume o turno e realiza uma narrativa que dá visibilidade ao seu percurso de trabalho com Inês: expõe o seu conhecimento sobre dificuldades que têm surgido (gravidez, transportes, habitação) para concretizar acordos antes realizados, e, desta forma, constrói a identidade de Inês como uma mãe colaborante. A assistente social realiza uma ação de advocacia da utente e, simultaneamente, afirma a sua liderança do processo no quadro interinstitucional.

O contrato realizado entre a assistente social do CAFAP e a mãe, oferece uma base de concordância a partir da qual ambas as partes tornam explícitas questões associadas a arranjos práticos tais como a frequência dos contatos e as oportunidades e limitações do serviço. Neste quadro, e no trecho em análise, verificamos que os estilos das profissionais participantes são distintos: uma, adota uma postura de compreensão dos fatores stressores e procura a remoção dos obstáculos externos para facilitar o envolvimento dos pais; outra, assume um estilo confrontativo em relação ao levantamento sucessivo de problemas contextuais pela mãe e que a profissional entende como um não reconhecimento dos problemas. Este não reconhecimento é entendido como resistência à intervenção. Ambas as estratégias se podem complementar, dada a expressão sistémica do conceito de capacidade para a mudança, apresentado por Platt e Riches (2016a). No entanto, o confronto, só por si e como se verá (trecho xxx), exige uma gestão cuidadosa sob pena de acentuar a resistência de um utente involuntário e, por tudo isto, diz O'Connor et al. (2006), é muito importante que o assistente social identifique e analise as suas próprias motivações para realizar o confronto.

Empatia e aceitação

Em Serviço Social a empatia é considerada um requisito comunicativo para a relação de ajuda. Buchholz et al. (2017) afirmam-na como uma realização misteriosa de profissionais competentes.

Seguindo a definição de Carl Rogers (2010), empatia significa entrar no mundo percetual do outro. Envolve ser sensível ao momento e ao fluxo de significados que ocorre na outra pessoa. “Estar com outro desta forma significa que, naquele momento, colocamos de lado os nossos pontos de vista e valores para entrar no mundo do outro sem preconceitos” (Rogers, 2010, p. 4).

A empatia é a capacidade de entrar no mesmo quadro perceptivo do outro, sem nos perdermos no processo. Exige que sintamos as emoções vividas da mesma maneira que o outro as sente, embora isso seja sempre apenas uma aproximação daquilo que é para a outra pessoa. Ao mesmo tempo, devemos permanecer suficientemente separados para que possamos usar esse conhecimento (O'Connor et al, 2006, p. 70).

O'Connor et al. (2006) sinalizam o conhecimento propiciado pela empatia e, nesse sentido é uma forma de conhecer e pode ser analisada de uma perspectiva epistemológica (Buchholz et al., 2017).

Mennen, (2005, p. 583) enfatiza a empatia terapêutica para a construção de uma relação colaborativa, que considera ser fundamental para envolver pais maltratantes, enquanto ato de reconhecimento e de ligação social. A aceitação, conceito também apresentado por Rogers (2010), relaciona-se com a empatia, pois abrange a busca ativa de compreensão com a expectativa de que as pessoas tenham capacidade de mudar. A aceitação significa o reconhecimento da importância e valor da pessoa, distinta da importância ou valor dos papéis que ela pode desempenhar na sociedade e é uma atitude considerada básica para qualquer relacionamento de ajuda.

Vejamos como estas realizações misteriosas (Buchholz et al., 2017) e com qualidades vaporosas (Mullins, 2019) são feitas em interação pelas assistentes sociais do CAFAP. O próximo trecho diz respeito a uma conversa que ocorre durante uma visita domiciliar. Assistente social e mãe de Leonardo estão no quarto. Anteriormente, em sessão socioterapêutica, a assistente social e a mãe falaram sobre a importância de a criança de 4 anos ter a sua própria cama, uma vez que partilhava a da mãe. Esta tinha apresentado as suas dificuldades para concretizar este projeto, o que tinha sido entendido como resistência pela assistente social. Agora, a mãe relata que a criança já dorme na sua cama.

Trecho 13: boa boa boa

01 A.S.Sofia sim (0.3) e tem sido assim aos poucos ele na [caminha
02 dele?]
03 *Margarida* [sim
05 sim] (.) exato exato (.) [no prin]↑cípio ele ainda
06 teve de dormir em cima do meu braço para dormir todo o
07 dia eu colocava lá agora já não ele já vira e já dorme
08 bem (.) já: está melhor
09 A.S.Sofia [vai e fica?]
10 A.S.Sofia boa
11 *Margarida* melhora ((riso))
12 A.S.Sofia boa boa boa

C201 - P14 -T3 -T4 - U5 - U7 - Grav - VD1 - MP3 - 48

A criança já dorme sozinha e a mãe dá pormenores sobre o processo. Margarida termina este turno afirmando a melhoria da situação. A assistente social produz uma validação empática da situação sob a forma de reforço positivo pelos avanços obtidos, o que é um contributo para a auto-confiança da mãe.

O próximo trecho decorre quando saem do quarto...

Trecho 14: tem as camas feitas que é uma coisa que eu não -tenho

01 A.S.Sofia tem as camas feitas que é uma coisa que eu não ↑tenho (.)
02 nesta altura do [dia (.) eu não tenho] em minha casa ((voz
03 sorridente))
04 Margarida [isso é uma coisa] ((riso))
05 Inv. ((riso))
06 Margarida ((voz sorridente)) por acaso pode estar tudo revirado [mas
07 a cama tem aquela mania (.) de antes de sair fazer lo[go
08 e fugir]
10 A.S.Sofia [
11 mas a cama é:: sim sim sim]
12 [
13 há pessoas assim]
14 A.S.Sofia eu também já fui assim em tempos (.) Margarida [ago
15 ra] ((sorriso))
16 Margarida [sei
17 ah:] mas isso também já chega a um ponto em que estou tão
18 can[sada] (0.5) não é?
19 A.S.Sofia [°claro°]

C201-P14-T3-T4-U5-U7-Grav-VD1-docx-48 min

A assistente social assume o turno e compara as camas feitas no quarto de Margarida com as da sua própria casa, indexalizando a ação à hora do dia (cerca de 17:20h). A afirmação da assistente social provocou o riso de todas. Margarida justifica através do hábito, e Sofia alinha, referindo que também já foi assim com uma voz sorridente. Margarida mostra empatia e alinha com o argumento da assistente social ao referir o cansaço. Sofia em tom de voz mais baixo, concorda com ela.

Esta interação, realizada com humor, demonstra a construção de uma empatia mútua entre assistente social e utente, ambas mulheres, mães e trabalhadoras. A assistente social demonstra respeito pelo espaço do Outro que, afinal, não é diferente do seu. É uma competência colocada em ação que permite, ao humanizar, limitar a invasividade própria à entrada na casa que representa o mundo do outro.

Vejamos o próximo trecho: nele podemos analisar a prática de aceitação do Outro (ver Rogers, 2010), no quadro interacional de uma visita domiciliária que inicia na casa da avó da família Costa. As participantes encontram-se no quarto de Vanda (mãe de Inês,

avó das crianças), onde ela mostra fotografias de familiares e os seus muitos bonecos de peluche.

Trecho 15: mãe põe lá o cão a trabalhar

01 *Vanda* ah mas não foi no () foi lá no contentor do
02 lixo que cá estava fora estava a chover nesse dia estava
03 todo sujo (0.3) lavei-o mas eu gostei tanto dele
04 *A.S.Sara* tem uma cara gira ((voz sorridente))
05 *Vanda* achei-o engraçado (.) [estes são da mi]nha:: da: da Maria
06 na[quela altura] quando as meninas cá estiveram não os
07 levaram e agora nunca mais (0.4) ela teve a menina e tudo
08 a bebé (o.7) é para ver se quando lá for a ver se lhos dou
09 *A.S.Sara* [((riso))]
10 [eh:::]
11 *Pausa* (0.9)
12 *A.S.Sara* mas você às vezes costuma ir lá ver as meninas?
13 *Vanda* não:: ainda não fui: mas a ver se eu consigo lá ir que eu
14 gostava de ir lá (0.6) às vezes telefono e ela não me
15 responde (0.4) e eu olhe
16 *Pausa* (0.4)
17 *Inês* a minha [Luísa (0.3) a minha Luísa adora aquele
18 cão]
19 *Vanda* [este achei (.) achei este (0.8) achei este e
20 achei este]
21 *Inês* mãe põe lá o cão a trabalhar
22 *Pausa* ((observam o boneco (0.6)))
23 *A.S.Sara* ((riso alto))
24 *Vanda* mas se eu lho desse para as mãos já ela o já estava todo
25 estragado

C101-P16-T1-U1-U2-U3-transc-VD1-MP3-66'17min

Vanda mostra os bonecos de peluche e relata a sua origem: encontrou-os no lixo e lavou-os. A assistente social alinha e dá uma resposta preferencial. Vanda justifica a recolha do boneco com o facto de ser engraçado, e, na linha 3, continua a apresentação dos bonecos e refere dois que são pertença de duas netas que não vê há muito tempo. Este diálogo é entrecortado por uma pausa cheia da assistente social (eh: : :) seguida de uma silenciosa (linha 11), o que indicia a sinalização de um problema, neste caso de um tema sensível. Na linha 12, a assistente social Sara pergunta se Vanda vê as meninas. Vanda diz que não e justifica a sua resposta através do mutismo da mãe das meninas. Novo silêncio notável na linha 16. Este é cortado por Inês, que, regressando ao tópico “bonecos”, refere o quanto a sua filha gosta de um deles. Vanda produz um apagamento da fala de Inês pois, em sobreposição continua a mostrar os bonecos que encontrou na rua. Inês pede-lhe que ponha um a trabalhar – é um cão. Vanda acede e

todas se concentram nos movimentos e no som do cão, o que provoca o riso da assistente social. Na linha 24, Vanda, em reação à fala de Inês, alguns turnos antes, refere que se deixasse a Luísa brincar com ele, ela o estragaria.

Este trecho permite-nos analisar uma interação em contexto de visita domiciliária, onde o humor permite que a assistente social transmita aceitação e vá criando espaço relacional para falar de assunto íntimos. Bastos e Stallone (2011), que analisam o humor e o riso, referem que este permite aos participantes sinalizarem o seu constante envolvimento em relação ao que está a ser dito. Esta interação é em tudo semelhante à conversa social ou *small talk* e, através dela, várias ações são realizadas: vivência do espaço do Outro nas suas próprias condições e facilitação da entrada no seu mundo; conhecimento e compreensão das dinâmicas familiares, nomeadamente no que diz respeito à relação com as crianças (relação distante com as netas (filhas do filho separado), brinquedos que não são acessíveis às crianças apesar de elas gostarem muito deles). Neste contexto, a ideia de aceitação incondicional do Outro (Rogers, 2010) pode parecer conflitante, mas O'Connor et al. (2006, p. 69) referem que o problema potencial reside na confusão entre mostrar apreço por alguém e aprovar o seu comportamento. Se isto for claro na relação, então “a aceitação liberta as outras pessoas para se expressarem sem medo de que a relação se altere ou termine. É neste clima que o crescimento se torna possível” (O'Connor et al., 2006, p. 70).

5.3.4. Trabalhar a conciliação entre os direitos dos adultos e o superior interesse da criança

No CAFAP a intervenção é centrada na família e procura que os direitos dos membros da família sejam reconhecidos e levados em consideração. Trata-se de respeitar a dignidade dos membros da família e aceitar que, apesar das suas dificuldades, tentam viver e educar o melhor possível.

 Não é fácil, não! E eles não vêm com livros de instruções – dizia a Sara a uma mãe enquanto dava uma gargalhada (Diário de campo, 9/2013).

Nas trajetórias de maus-tratos às crianças, existem sempre problemas dos adultos que conduzem à não consideração das necessidades das crianças. Esses problemas e preocupações dos adultos eram abordados explicitamente pelas assistentes sociais do CAFAP e, adotando o termo de Connolly e Ward (2008), os “gatilhos da prática” giravam

em torno do contato próximo e da propriedade sistémica das famílias conterem em si os problemas e as soluções. Aos CAFAP, enquanto estruturas intermédias, é-lhes atribuída a atuação nas situações de risco no quadro do apoio às famílias; no entanto, dada a linha ténue que distingue os conceitos de risco e perigo, a dimensão legal é um actante (Latour, 2012) omnipresente na gestão das trajetórias dos maus-tratos a crianças.

Furniss (1984, p. 310) diz que o paradoxo presente na conciliação das perspetivas legal e terapêutica pode ser resolvido “quando o potencial terapêutico de uma intervenção legal é visto e utilizado e quando, por outro lado, a necessidade de um fundamento legal de uma intervenção terapêutica [...] é reconhecida”. Isto significa conciliar os papéis de controlo/poder e de ajuda. Esta é uma tarefa difícil e um dos maiores desafios que as assistentes sociais do CAFAP enfrentam. No entanto, é um ponto das trajetórias dos maus-tratos em que o direito das crianças e o seu superior interesse pode, ou não, prevalecer.

Connolly e Ward (2008, p. 151) consideram que as famílias têm direitos de grupo no sentido de que são entidades com necessidades e responsabilidades específicas no campo da proteção da infância. Os autores discutem os “direitos parentais limitados”, ou seja, os limites que o Estado coloca aos significativos direitos que os pais têm sobre a educação dos seus filhos, de acordo com o que entendem ser o melhor interesse das crianças (Connolly e Ward, 2008, p. 136). Estes limites constituem uma prescrição legal que regula a fronteira da interferência do Estado na vida das famílias apenas justificável quando há um sério risco de dano para a criança. A LPCJP coloca a ênfase na intervenção nas situações de perigo, garantindo, assim, a legitimidade constitucional da intervenção dos profissionais que, de outra forma pode, do ponto de vista legal, ser vista como uma ameaça aos direitos de privacidade e autodeterminação das famílias. A lei espelha uma busca de equilíbrio entre a intervenção do Estado e a autonomia das famílias, a criança é atestada enquanto sujeito de direitos e prevê-se que o seu superior interesse seja prevalecente.

O caso de Leonardo é paradigmático do que temos vindo a dizer. Tendo o caso sido denunciado ao DIAP e o processo encerrado por falta de provas, a legitimidade legal do pai reivindicar os seus direitos - a regulação das responsabilidades parentais e, assim, ter encontros com o filho a sós - atravessa a gestão da trajetória, porquanto significa o contato da criança com o agressor. Daí que, durante a fase inicial, a supervisão das visitas seja um trabalho realizado pela mãe. Há uma imensa complexificação do objetivo de proteger a criança através da efetivação dos direitos do pai, o que é paradoxal. Torna-se evidente a gestão do controlo da trajetória do pai, enquanto utente involuntário, cujos

direitos poderão colidir com os da criança. A violência institucional é evitada, mas a revitimização da criança é sempre um risco. É através da dinâmica interacional que o curso da trajetória é gerido, sabendo que a possibilidade de o pai recusar a intervenção é grande, porque, do ponto de vista legal, essa recusa é legítima. A gestão interacional destas dimensões paradoxais é muito evidente em trechos de conversação como os apresentados no capítulo sobre a tomada de decisão (5.4., com especial evidência na história conversacional do pai – 5.4.3.).

O trecho nº 16 é o de uma conversação que se desenvolve durante uma sessão socioterapêutica, entre um pai (Ernesto) e a assistente social Alexandra. Este é um caso de reunificação familiar em avaliação, pois a filha de Ernesto, Márcia, foi o fruto de uma relação extra-conjugal e a mãe abdicou dos seus direitos parentais ainda no hospital e sem conhecimento do pai. A menina vivia numa casa de acolhimento e perspetivava-se a possibilidade de ser adotada. O pai reclamava os seus direitos parentais. A sua família integrava a companheira, três filhos, entres os dois e os oito anos e, de entre estes, a criança mais nova sofria de doença congénita. Viviam numa quinta distante da povoação, onde cultivavam uma pequena horta. A família alargada constituía uma rede de suporte efetiva; ambos os adultos estavam em situação de desemprego, eram beneficiários de RSI e esta prestação foi cessada por incumprimento do pai. É sobre isso que falam e o pai está zangado.

Trecho 16: as assistentes sociais não pensaram nos direitos das crianças

01 *Ernesto* mas aí as assistentes sociais não pensaram nos direitos
 02 da criança deixaram lá três crianças lá sem ganhar nada
 03 tanto lhes ↑dá (0.4) choveu para cima como para baixo
 04 nunca se preocuparam ↑nunca lá foram
 05 *Pausa* (0.5)
 06 *A.S.Alexandra* olhe uma coisa Ernesto e é importante também que o
 07 Ernesto pense um bocadinho nisto e às vezes também que
 08 se que se (.) coloque um bocadinho do outro lado e eu
 09 vou-lhe dizer o seguinte (1.7) ÓBVIamente (0.7) que o meu
 10 interesse aqui
 11 *Pausa* (0.7)
 12 *Ernesto* eu sei qual é o seu interesse
 13 *A.S.Alex* é o da Márcia
 14 *Ernesto* sim:
 15 *Pausa* (2.1)
 16 *A.S.Alex* eu aqui trabalho e sou paga (.) para defender o superior
 17 interesse da Márcia [(.) e se] ↑tiver que ↑ir e já
 18 fui muitas vezes (.) contra o interesse dos ↑pais (0.3)
 19 eu não [hes]lito [(.) e] vou (1) em relação às minhas
 20 colegas (.) quando elas têm uma: (0.4) uma::: uma
 21 legislação que as eh enquadra em termos de procedimentos

22 (.) não é? (0.7) e se vocês não cumprem (0.3) elas têm
23 que (0.4) eh:::: ter em conta todos os procedi[mentos]
24 e um dos procedimento ↑é (.) cessar a prestação (0.7) se
25 existem menores no caso (1) não é? que a maior parte das
26 vezes existe (.)mas isso não pode ser motivo para que-
27 vocês não sejam tão [penaliza]dos como os outros que não
28 têm ↑filhos claro

16' *Ernesto*

17' [eu compreendo]

18'

19' [vai] [sim]

20'

21'

22'

23' [pois]

24'

25'

26'

27' [sim]

28'

C204-P7-T6-U8-Grav-VS-MP3-32`

O pai, Ernesto, relata um conflito e o seu argumento orienta-se para a conclusão de que as assistentes sociais da equipa do RSI agiram de forma indiferente à situação da família e com desrespeito pelos direitos da criança. Apresenta o mundo dividido entre eu/elas. Este relato projeta a necessidade de a assistente social tomar uma posição e a sua resposta (que constitui uma decisão) pode assumir várias direções: pode dar uma resposta preferencial, ou seja, oferecer concordância e solidarização com o pai, pode relativizar a situação ou pode solidarizar-se com os colegas. Qualquer uma destas respostas irá incorporar o curso da interação.

Na linha 6, a assistente social solicita ao utente que se coloque no lugar dos técnicos e realiza uma escolha lexical – um *bocadinho* – para suavizar a potencial ofensa, reorientando o argumento para uma outra conclusão ao justificar as ações realizadas pelos assistentes sociais, reabilitando-as através dos constrangimentos burocráticos/legais. Nas linhas 10 e 13, realiza a definição do seu papel ao eleger o interesse da criança como objeto do seu trabalho, excluindo os pais. A emissão de um juízo moral pelo pai gerou um processo de identificação da assistente social com as colegas e, nas linhas 24 a 28, ao dar como óbvia a responsabilidade burocrática e legal da intervenção das profissionais, realiza uma “desassistência” à luz da atribuição de procedimentos obrigatórios. O seu movimento argumentativo espelha a divisão do mundo realizada pelo pai – nós, profissionais/vocês, utentes. Assim, expõe a face do utente, responsabilizando-o pelo sucedido – corte da prestação de RSI. Os vários sinais de concordância do pai sugerem-nos o seu enfraquecimento argumentativo, o que se traduz em desempoderamento. É de notar que a capacidade de mobilização de recursos

da comunidade é considerada um fator de proteção das famílias. Neste caso, a ponderação é negativa. Em entrevista de elicitação, a assistente social justificou:

Ele quer ficar com a filha mas há aqui muitas questões e está preso a este conflito, eu tinha de o confrontar porque ele... os outros miúdos estão sinalizados na CPCJ porque andavam com ele na rua à noite, nos cafés, numa altura em que a companheira estava no hospital com o filho mais novo. A escola sinalizou porque faltavam e quando iam, iam mal arranjados, muitos sinais de negligência. Ele não reconhece as falhas e repara que esta menina não é filha da companheira. Ela diz que ela também quer a miúda, mas se ele não cumpre...percebes? Passam a ser quatro crianças e parece que ele não ajuda nada em casa (entrevista de elicitação a assistente social Alexandra).

Por vezes, executar um papel legal junto de famílias com a qual a relação de ajuda foi estabelecida, mas em que a avaliação contínua aponta que os fatores de risco se vão acumulando, é penoso para as assistentes sociais.

Sara contou-me que foi a casa dos Costa e quem lhe abriu a porta foi o Carlos, que tem 12 anos. A mãe tinha-os deixado sozinhos e o rapazinho disse-lhe que ela já vinha. O rapazinho foi para o computador jogar, a irmã de 4 anos andava pela casa com os gatos e a bebé dormia na cama dos pais. Sara esperou pela mãe que apareceu passados 20 minutos. Sara conhece a família há muito tempo, pois já trabalhou com esta mulher enquanto adolescente, com um irmão e também com a mãe dela. “Vou ter de sinalizar à CPCJ”, dizia ela. Sara estava deveras preocupada (excerto de Diário de campo, 9/2013).

As estratégias de controlo das trajetórias podem ser variadas, assim como o grau de coerção e consciência do poder exercido, quer por parte dos profissionais, quer dos utentes. Em relação à família Costa, a assistente social Sara organizou uma reunião inter-serviços com a presença da mãe, e foi realizado um acordo em formato de plano de intervenção, com tarefas distribuídas pelos vários participantes e assinado por todos, inclusive pelo casal Costa. O seu envolvimento assume, no entanto, um formato específico em relação aos outros intervenientes da trajetória: para a família, o acordo prevê cursos de ação tipificados e expressa, de forma clara e sublinhada, a possibilidade de recurso à CPCJ ou a Tribunal caso as tarefas não sejam cumpridas. Este foi um momento de formalização pública da categorização da família como contexto de risco para as crianças, e o acordo aciona o poder institucional de exigência de mudança de comportamentos. O acordo escrito avisa o utente da real possibilidade do uso da coação. Isto remete-nos para a análise de Hall e Dall (2021, p. 33) sobre as reuniões interprofissionais como espaços com potencial para serem cerimónias de degradação. Citam Murray (2000), que examina a “degradação negável” definida como procedimentos burocráticos que são vistos como instrumentais, mas que, ainda assim, contêm mensagens simbólicas de degradação.

A sinalização à CPCJ, com a correspondente possibilidade de aceder a instâncias judiciais, pode ser uma estratégia para provocar o processo de tomada de consciência dos problemas e assunção de responsabilidade pelos cuidadores, porquanto tem o potencial de induzir uma crise familiar. Pode também significar a adoção de um estilo defensivo do agir profissional e institucional, face a receios sobre a evolução do risco para o perigo. O exercício deste poder pode ter fortes impactos na vida da família.

No seguinte excerto do diário de campo, a conjugação da proteção da criança e o apoio e necessidade de mudança dos comportamentos dos pais parece-nos clara:

Hoje a Sara falava ao telefone com um colega sobre a família Alcântara e discutiam os problemas de saúde da mãe e as dificuldades económicas marcadas pela má gestão. Tenho receio que isto descambe, dizia ela. Uma das crianças acompanhava a mãe às consultas e constantemente faltava à escola para lhe fazer companhia, o que configura parentificação. Discutiam a possibilidade de sinalizar a família à CPCJ e Sara disse que tinha de lhes explicar que a comissão seria também uma fonte de recursos (Diário de campo, 7/2013).

Esta assistente social, reporta uma ligação dupla à sinalização à CPCJ: por um lado, face às dificuldades de mudança da família patente nos seus padrões relacionais que configuram risco para as crianças, o bem-estar das mesmas exige a passagem para outro nível do sistema de proteção da infância. Por outro lado, ao referir a necessidade de informar a família de que beneficiará de um nível mais elevado de recursos organizacionais e de compromisso da rede associada à CPCJ, a assistente social procura aplacar a eventual crise na família que a sinalização poderá provocar pois, sendo expectável que o controlo exercido seja maior, podem surgir sentimentos de ressentimento e hostilidade face aos serviços e aos próprios profissionais.

As assistentes sociais procuram ativamente que estas intervenções não constituam fonte de antagonismos com as famílias. Com as famílias cuja capacidade de mudança se revela muito baixa e com um acompanhamento no CAFAP que se prolonga no tempo, uma das estratégias utilizadas pode ser a atribuição do caso a outro profissional. Isto não contraria o princípio, caro à socioterapia, da existência do profissional de referência; tão só pretendem que se experimentem novas relações, novas estratégias, que, eventualmente, reduzam resistências e, assim, produzam mais e melhores resultados. No entanto, esta mudança pode não surtir os resultados desejados. De forma geral, a estratégia passa por comunicar e “entrar” nas famílias e, nesse processo, o aconselhamento parental parece constituir o cerne destas práticas. Aí, as assistentes sociais procuram baixar os níveis de resistência face aos aspetos mais ou menos coercivos e procuram no aconselhamento parental um instrumento para prosseguir as ambições socioterapêuticas.

Confrontar

Observámos várias situações em que profissionais do CAFAP comentavam episódios de confronto sob pretextos vários. O confronto foi também várias vezes referido como objetivo de sessão e quando assim era, assistente social e psicólogo/a intervinham em conjunto, para gerir eventuais conflitos.

Uma primeira razão para confrontar outra pessoa, prende-se com o facto de se deter informação que desafia a forma como essa pessoa se está a apresentar. Outra razão tem a ver com o objetivo de o utente reconhecer e assumir a responsabilidade sobre uma determinada situação. Isto é especialmente importante nos casos de maus-tratos, pois prende-se com a necessidade de produção de mudanças ao nível das crenças e comportamentos, e, para isso, o reconhecimento dos atos e da responsabilidade é dado como uma condição indispensável para iniciar um processo de mudança (O'Connor et al., 2006; Furniss, 1991). Por outro lado, dependendo das expectativas, as famílias podem, por exemplo, sentir-se traídas por um profissional que pensavam estar do “seu lado”. Por isso, os profissionais do CAFAP afirmavam procurar trabalhar “sem cartas na manga” (como ouvimos dizer durante o trabalho de terreno) nomeadamente em relação à interposição de procedimentos legais durante o desenvolvimento do trabalho. Isto significa que, se estabelecerem uma relação clara com a família, o curso da intervenção tem mais chances de correr bem do que nas situações em que o confronto com os factos foi evitado ou inexistente. Desta forma, o confronto integra a dinâmica socioterapêutica e assume uma função de clarificação da relação entre os elementos da família e destes com os profissionais. No entanto, dada a natureza sensível deste tipo de interação pelo potencial ofensivo, existe a possibilidade de conflito e os profissionais contaram-nos algumas precauções como, por exemplo, a de, estrategicamente, durante as sessões com um utente potencialmente violento, se sentarem na cadeira mais próxima da porta, assim como fazerem visitas domiciliárias em pares.

No diário de campo, apontámos o seguinte:

Falavam sobre o caso de uma assistente social que trabalha na EMAT e que, há uns anos, tinha sido agredida por uma utente, uma mãe. Deu-lhe um murro nas costas e a assistente social foi ao hospital. Parece que o relatório da assistente social fundamentava a retirada das crianças. Deviam receber subsídio de risco, disse a gestora [do CAFAP] (Diário de campo, 9/2013).

Há que referir que não observámos em nenhum momento interações caracterizadas pela hostilidade, por parte de qualquer participante, profissional ou não-profissional.

Os trechos que analisamos a seguir são parte de uma sessão de aconselhamento parental realizada pela assistente social Sara com os pais (Inês e Daniel) da família

Costa. É a primeira vez que a assistente social está com o pai e a informação transmitida pelos profissionais da rede e por Inês, é a de que o pai agride as crianças e a mãe. O confronto é um elemento presente neste episódio interacional e as ameaças às faces dos participantes surgem em vários momentos. Isto permite-nos perceber a gestão da interação pela assistente social, mas também pelos outros participantes e as suas orientações para determinado resultado durante a sessão. Um dos objetivos da profissional era garantir a adesão do pai à intervenção (como nos disse antes da sessão) e, porque conhece a sua posição na dinâmica familiar e a sua história interacional com os serviços de proteção da infância, sabe que ele é um utente involuntário e resistente à intervenção. A conversa é longa e, por isso, dividimo-la em trechos mais pequenos que vamos apresentando e analisando sucessivamente.

Início da sessão:

Trecho 17: pera aí Inês a ver se ele se explica

01 A.S.Sara pronto (.) a Inês estava aqui a dizer que o Miguel ferve
 02 um bocadinho em pouca água
 03 Daniel o Miguel?
 04 A.S.Sara o Daniel [°ó por favor° ((risos))]
 05 Inês [((riso alto))]
 06 A.S.Sara [realmente ((riso))]
 07 Daniel [((riso)) sim (0.4)]eu ferve em pouca água mas: só que
 08 (.) às vezes é tipo (.) () eu ralho uma vez e eles
 09 a mim custa-me a ter um bocadinho de respeito (.)
 10 principalmente os dois filhos
 11 A.S.Sara ok pronto era isso que era importante perceber
 12 Daniel e::: depois eu digo (.) não faças isto ou não sei quê
 13 >mas às vezes sou eu a picar< eu às vezes eh falo por mim
 14 às vezes eu entro na brincadeira deles (.) [mas depois
 15 (.) e depois eu digo assim che:::ga e] eles não param
 16 (.) [e depois] andamos
 17 naquela (.) che:ga não: coiso e então acaba por chatear
 12'
 13'
 14' Inês [ele às vezes
 15' A.S.Sara mete-se com eles para brincar e depois]
 16' [°pera aí Inês a ver se ele explica° (.) ↑sim]
 17'
 18 Pausa (0.7)

C101-P4-T1-U1-U2-Grav-Atend1-MP3-73'46''

A assistente social inicia o seu turno assumindo as palavras da mãe através de uma metáfora: ferve um bocadinho em pouca água. Assumir as palavras da mãe é expor uma conversa anterior e vincula a mãe ao reconhecimento da dificuldade de autocontrolo do pai. Por outro lado, a escolha lexical presente na metáfora serve dois propósitos associados: o primeiro é mitigar e reduzir o nível confrontativo da ideia de que é um pai violento, pois esta é portadora de um potencial ofensivo que pode inviabilizar o trabalho com Daniel, o outro é a exposição da identidade de pai e não a de

agressor. Neste primeiro turno, a assistente social troca o nome do pai e ele sinaliza isso imediatamente (linhas 03). A assistente social reformula e ri. Este riso é provocado e é secundado pelo de Inês, atuando como neutralizador da carga ofensiva da sinalização do erro pelo pai. Daniel não age plenamente no quadro desta ideia de neutralização e, num primeiro momento, não se envolve na atividade de riso da profissional e da mãe. No entanto, não o fazer também seria ofensivo e inicia o seu turno com um pequeno riso (linha 07).

No seu turno, Daniel retoma a metáfora já utilizada e realiza uma justificação que aponta para a falta de respeito que os filhos mais velhos lhe têm (estas duas crianças são seus enteados). Na linha 11, a assistente social dá um retorno positivo e procura encerrar o tópico (ok pronto) com uma justificação (era isso que era importante perceber), mas Daniel continua e produz uma justificação: as agressões ocorrem em situações lúdicas. A mãe reforça esta ideia. A assistente social, em voz mais baixa pede à mãe que deixe o pai falar. No entanto, o pai cala-se e segue-se um silêncio notável, que vai projetar o turno da assistente social na linha 19 (ver próximo trecho).

Neste trecho há a assinalar a realização de um trabalho de face que é mútuo entre a profissional e o utente. Este é um cuidado colocado para que a sessão siga o rumo definido. A identidade do pai é continuamente gerida por ambos: o pai argumenta projetando-se como bom pai; a assistente social trabalha com o pai com competências, ainda que “ferva em pouca água”.

Trecho 18: eu vou-te provocar

19 A.S.Sara ↑okay
20 Daniel e depois a mãe vai e:
21 A.S.Sara e depois o que é que faz? bate-lhes?
22 Daniel às vezes noutras vezes nem por isso outras vezes só os
23 aleijo assim (.) na brincadeira mas agora::
24 A.S.Sara o que é que é aleijar na brincadeira? (.) eu vou-te eu
25 vou-te provocar portanto vou tentar perceber vou provocar
26 no sentido de tentar [perceber mesmo o que é que é]
27 percebes ((risos)) pronto no sentido em que (.) eu também
28 preciso de perceber como é que (.) [o que é aleijar na
29 brincadeira]
30 Daniel [ah ((riso))]
31 Daniel [sim (.) às
32 vezes] às vezes eles tipo agarram-se me ao pescoço
33 e eu dou-lhe um beliscãozinho numa nalga ou uma coisa
34 assim [às vezes] sei que o beliscão é um bocadinho (.)
35 duro apertado vá digamos assim(.) e outras vezes nem por
36 isso tanto que às vezes eles () e não dói muito e
37 saltam outra vez para cima do pescoço e vá de me querer
38 tipo brincadeiras assim de guerreia (.)vá quase no género
39 é as brincadeiras que eu tenho com eles e eles comigo e
40 pronto (.) mas: às vezes ficam vão todos coisinhos para
41 um canto e choram e chamam pela mãe e etc etc e depois
42
43

começa a história do não és meu pai e não me bates e na
na na

44 A.S.Sara [que doi sim]

45 A.S.Sara ok pronto é importante eu perceber isso para para
46 realmente para depois poder dar algumas dicas [pra
47 vocês poderem]

48 Daniel [é assim eu
49 sei que não sou o pai] biológico deles mas só que é a tal
50 coisa uma pessoa ta junto com eles ta a fazer vida com a
51 mãe ta a tentar dar um bocadinho de educação pouca que eu
52 também não tive assim muita mas é a tal coisa parece-me
53 mal eles andarem constantemente cada vez que a gente se
54 chateia ou que a mãe não sei quê ou que isto ou aquilo
55 eles tarem sempre naquela isso aí::: faço () tico e
teco

56 Pausa (1.2)

57 A.S.Sara mm ok [Inês podes falar ((risos))]

58 Daniel [ela sabe muito bem que é verdade]

59 Inês não (.) é como ele disse depois às vezes eu não gosto né?

60 A.S.Sara mm

61 Daniel ela não gosta porque é mãe e:: mas só que

62 Inês não gosto não é não é por isso é porque eu digo pára e
63 depois tu depois eles porque o meu Francisco é a gente
64 dá-lhe uma mão ele quer logo o braço a gente diz para ele
65 parar e ele não pára não é? [(.)] pronto porque eles
66 também precisam de carinho

67 A.S.Sara [mm]

68 sim

69 Inês depois eu chateio-me com ele

70 Daniel às vezes é coisas só na brincadeira [só que às vezes]

71 Inês [porque] ele
72 não mede a força que tem

73 A.S.Sara pois

74 (0.6)

75 Inês e é por isso (.) que ele quando diz assim ai é não fazes
76 isto tão espera lá vai lá e eu tenho que ir atrás
77 ((risos)) tenho que ir atrás porque ele não sabe bater

C101-P4-T1-U1-U2-Grav-Atend1-MP3-73'46"

A assistente social inicia o seu turno com um *okay*, usando uma entoação que indica a oferta do turno a Daniel, como se lhe dissesse “fala”. Daniel, inicia um relato que envolve a mãe e, na linha 21, a assistente social interrompe-o através de perguntas confrontativas: *o que faz? bate-lhes?* Daniel assume que bate e retoma a justificação anterior de que se trata de brincadeiras em que os aleija. A assistente social interrompe com outra questão confrontativa sobre o que é magoar na brincadeira e sinaliza que o vai provocar (linhas 24 a 29). Ou seja, anuncia que o que vai fazer pode ser uma crítica contra ele e, nas linhas 26 a 29, justifica a sua ação. Mais uma vez surge o riso como minimizador do potencial ofensivo da ideia de provocação à qual, na linha 30, o pai acaba por aderir. O pai mantém a orientação argumentativa: não sou um pai maltratante – tudo ocorre no contexto de brincadeiras de *guerreia* que se descontrolam, o beliscão passa a doer e as crianças choram, chamam pela mãe e ofendem-no. A assistente social procura avançar no tema e justifica a importância de perceber o que

se passava e o que fará com essa informação. A sua frase não é acabada pois, em sobreposição, Daniel retoma a sua justificação (linhas 48 a 55), reformulando o argumento: procuro exercer a minha função parental, eles ofendem-me, eu faço () tico e teco (bato) e a mãe intervém. Na linha 56, há uma pausa denunciadora da sinalização de um problema (o pai assume que bate) e a assistente social encerra o tema (okay) e oferece o turno a Inês, rindo para ela. Em sobreposição, Daniel afirma que ela, a mãe, sabe que o que ele diz é verdade, ou seja, procura a validação da companheira. Na linha 59, Inês dá-lhe uma resposta preferencial - é como ele disse - acrescentando que não gosta, ou seja, não valida os seus comportamentos. Daniel justifica a invalidação: ela não gosta porque é mãe. Inês, nas linhas 62 a 66, realiza uma justificação em que aponta características de uma das crianças como fator de descontrolo das brincadeiras, mas, nos turnos a seguir, justifica os motivos da invalidação do comportamento do companheiro.

Linhas 65 e 66 porque eles também precisam de carinho

Linhas 71 e 72 não mede a força que tem

Linhas 77 ele não sabe bater

Na linha 76, Inês conta que tem de ir atrás do companheiro para evitar que ele bata nas crianças e ri, realizando, assim, uma dupla ação de *facework*: o seu e o do companheiro.

Um casal é, na perspetiva de Goffman (1993), uma equipa e, neste trecho, o casal empenha-se em manter a fachada de que, apesar dos problemas, está tudo bem. No âmbito do casal, sinalizar os problemas do outro à frente de terceiros pode ser muito ofensivo. A assistente social procura manter o equilíbrio e negocia com ambos a suspensão temporária da fachada, de forma a que os conflitos familiares possam ser expressos. A sua gestão passa pela utilização de técnicas de mediação, permitindo que cada um fale à vez e, desta forma, possam ouvir-se um ao outro. O pai tenta minimizar as suas ações enquanto maus-tratos e procura de forma ativa que a mãe confirme o seu próprio discurso. A mãe, enquanto elemento da equipa, tem de o fazer sob pena de criar um conflito com o pai. A assistente social procura gerir os potenciais ofensivos desta situação, minimizando-os (nomeadamente através do riso nas situações mais delicadas na relação com Daniel). A assistente social procura, também, criar um espaço de segurança para a mãe para que esta possa expressar-se livremente.

Trecho 19: a minha Luísa é muito branquinha

78	A.S.Sara	pois (.) e ele já alguma vez aleijou os meninos já:
79		deixou marca já: aconteceu algum tipo de situações assim?
80	Inês	não assim deixar marca não às vezes dá assim uma nalgada
81	Pausa	(0.3)
82	Daniel	rija fica vermelha logo um bocadito

83 A.S.Sara sim
84 Inês e depois estás a ver o que fizeste? (.) não gosto ↑né até
85 mesmo com a Luísa até mesmo com a Luísa () não tem
86 nada a ver por os outros não serem filhos dele não tem
87 nada a ver com isso
88 A.S.Sara [pois]
89 Daniel é eu trato todos por igual [mas isso:]
90 Inês [igual] mas é verdade mas
91 a Luísa eu já com a Luísa quando ele faz isso eu zango-me
92 com ele na mesma
93 A.S.Sara mm
94 Daniel às vezes é aquela coisa vem vem dizer pára quieta não sei
95 quê na sei quê e às vezes(.)porque é assim (.) eu posso
96 não medir a força que tenho (.) mas só que a mão também é
97 grandona
98 A.S.Sara é pesada?
99 Daniel [é () mas só que às vezes] mesmo sem querer mesmo
100 sem querer acabo por deixá-la vermelha (.) principalmente
101 à Luísa os outros são um bocadinho mais magrinhos (.)
102 tipo às vezes uma nalgada que dou na minha Luísa ela fica
103 vermelha um bocado e os outros mal se nota ali onde
104 levaram a nalgada
105 Inês [é a minha Luísa é branquinha]
106 A.S.Sara pois
107 Daniel e ela às vezes diz que dou grandes palmadonas e não sei
108 quê não sei quê mas às vezes não tem grande coiso basta o
109 balanço da mão

C101-P4-T1-U1-U2-Grav-Atend1-MP3-73'46''

A assistente social realiza o seu turno através de uma pergunta confrontativa, dirigida à mãe, sobre consequências do comportamento do pai: já aleijou? já deixou marca? Inês dá uma resposta vaga e é Daniel, na linha 82, que a concretiza, assumindo que a palmada é forte e deixa marca um bocadito. Com este diminutivo procura minimizar a violência do seu ato de bater. O argumento da mãe é de não validação do comportamento do pai, que alarga às filhas biológicas de Daniel. Ele assume a igualdade de tratamento na linha 89. Este argumento de ambos os pais, parece oferecer um sentido de “igualdade”: o pai aleija todos e a mãe a todos defende. Há, no entanto, alguns sinais que fazem transparecer o reconhecimento (pela mãe) de legitimidade ao pai para bater na filha biológica (linha 85 - até mesmo com a Luísa; linha 91, já com a Luísa quando ele faz isso eu zango-me com ele na mesma). Daniel justifica as marcas no corpo da criança com o tamanho da sua mão e com o tipo de pele (branquinha) e Inês alinha. A resposta da assistente social é vaga, lacónica. Ao longo dos vários turnos, Daniel, assume o seu comportamento e mantém a orientação argumentativa - sou bom pai, dou palmadas sem força, mas a minha mão é grande e pesada e a pele das crianças é branquinha. No entanto, a orientação do seu argumento começa a ser difícil de sustentar, pois há muitos factos que o contradizem.

Trecho 20: não maus-tratos não

110 A.S.Sara mm (.) pronto porque há uma fronteira entre: eh que às

111 vezes é um bocadinho ténue não é? que não se percebe
 112 muito bem qual é entre a tal palmada educativa e os maus-
 113 tratos não é? eh :: e às vezes não se sabe muito bem a
 114 fronteira do que é que é uma coisa e o que é que é outra
 115 o que é que é maus-tratos e o [que é que é]
 116 *Daniel* [não maus-tratos não]
 117 *Inês* não::

C101-P4-T1-U1-U2-Grav-Atend1-MP3-73'46''

A assistente social Sara encerra o tema anterior, e o seu turno é marcado pelo tópico da difícil diferenciação entre o que é uma palmada educativa e os maus-tratos. O pai é o primeiro a reagir, negando, seguido pela mãe. A disposição revelada pelos pais é a da responsabilização pela palmada que doi e marca o corpo, mas não maltrata.

Ao longo da totalidade deste episódio interacional, a identidade do pai é, de forma constante, construída e negociada interacionalmente. O pai resiste através da multiplicação de argumentos para merecer reconhecimento como bom pai. No entanto, ao fazer os relatos das situações em que se envolve com os filhos, é levado a contar e a apontar para uma conclusão contrária. Há muitos elementos que contradizem a apresentação da identidade de bom pai, portanto, uma colaboração mínima dos restantes participantes, em particular da assistente social, é necessária para que a sessão mantenha o seu rumo. É de notar que todos os desafios colocados pela assistente social são sobre comportamentos e não sobre o carácter da pessoa. O'Connor et al. (2006) salientam este aspeto como essencial para a realização do confronto. Os resultados têm uma margem de imprevisibilidade e podem conduzir à desorganização do curso de ação pretendido – no caso em análise trata-se da adesão do pai à intervenção e, para isso, havia que clarificar e conduzir a assunção da responsabilidade, evitando a culpabilização.

5.3.5. Trabalhar com famílias que vivenciam a pobreza e múltiplos desafios.

Melo (2011) define as famílias multidesafiadas como aquelas que enfrentam, ao longo do seu percurso de vida múltiplos desafios e, ao mesmo tempo, experimentam diversas condições desfavoráveis que condicionam, inevitavelmente, a sua adaptação e desenvolvimento positivo. Nestas famílias, explica a autora, existe com frequência uma deterioração dos papéis parentais, quer ao nível da nutrição, quer no domínio da

socialização, com efeitos negativos para o desenvolvimento da criança. Sobre a dimensão problemática das famílias, Alarcão (2000) refere a dificuldade de uma definição, dada a dificuldade em captar ou mesmo a inexistência de um sintoma preciso no quotidiano das famílias, e fala de uma forma de estar e se relacionar que afeta negativamente mais do que um elemento.

A família Costa era, há muito, conhecida no CAFAP e as crianças eram a 3ª geração a ser acompanhada. Alguns meses antes, a avó das crianças tinha sinalizado a filha para apoio: a casa insalubre, as dívidas, a ameaça de despejo, a saúde das três crianças, a gravidez a chegar ao fim, o desemprego dos adultos. O trabalho nesta fase da trajetória focou-se nas condições objetivas da vida da família. O trabalho da assistente social passou pela mobilização de recursos da comunidade (saúde, habitação, educação, segurança social), através de reuniões e contatos telefónicos; ofereceu suporte à mãe ao nível de informação e na organização de aspetos concretos da vida da família como, por exemplo, a preparação para o parto e a organização do enxoval do bebé (roupa, fraldas, carrinho, ovo, etc). Fez propostas e orientou a mãe no trabalho de modificação do contexto físico da habitação para minimizar os efeitos do espaço reduzido e ambiente insalubre: a utilização dos espaços da casa foi alterada, a sala passou a ser o quarto das três crianças para que dormissem num ambiente sem humidade, e o quarto dos pais foi reorganizado para que existisse espaço para o carrinho da bebé e esta não tivesse de dormir na cama deles. Como já foi dito, o princípio organizador deste trabalho foi o da consideração do impacto dos contextos materiais de vivência das famílias na saúde física e mental dos seus elementos, no seu funcionamento e formas de estabelecer relações (Bronfenbrenner, 1979).

Estando as condições objetivas de vida estabilizadas (entretanto o pai encontrou trabalho e surgiu uma alternativa em termos habitacionais) a assistente social deu início a uma nova fase da trajetória, com base no conhecimento que foi construindo sobre a família. Do relato que apresentamos de seguida, percebemos que considera que, se o seu trabalho com esta família parasse naquele ponto, a sua intervenção seria desenquadrada dos objetivos do CAFAP:

Eh:: pronto o que poderá haver aqui as questões da violência doméstica. Parece um caso só que tem a ver só com as questões sociais, mas há aqui estas questões em relação aos miúdos e ao bater que parece que é assim uma coisa um bocado exagerada em relação ao bater. Ele não tem noção quando lhe bate, em relação aos maus-tratos e não sei se também em relação a ela, mas parece que sim. Portanto, depois vamos ter de abordar isto. Agora parece só uma questão de ação social, mas há aqui mais coisas que se fosse só uma questão de ação social nós não estávamos a acompanhar, não é? (Entrevista de elicitação a assistente social Sara).

Neste trecho de uma entrevista de elicitación (realizada imediatamente após uma reunião com a presença da mãe e dois profissionais da escola frequentada por dois dos seus filhos), a assistente social oferece pertinência às dinâmicas relacionais da família Costa, pautadas pela violência do pai em relação às crianças e à companheira. Explicita a decisão do foco futuro da sua intervenção com aquela família e justifica-a de forma orientada para a distinção entre o que considera ser um caso de “ação social” e um caso de intervenção do CAFAP. O apoio social não era, portanto, realizado isoladamente, pois integrava o processo de intervenção socioterapêutica. Ao realizar esta distinção, a assistente social mobiliza um processo de categorização institucional: as famílias elegíveis são famílias cujas dinâmicas relacionais criam um contexto adverso ao desenvolvimento saudável das suas crianças. Isto faz com que a dimensão da pobreza não seja, por si, considerada uma categoria de elegibilidade. É um fator de risco considerado entre outros.

Há famílias que estão associadas à rota da pobreza e da exclusão social, não da pobreza *tout court*, mas da pobreza e da exclusão social. Mas isso é porque são as pessoas que menores capacidades de proteção têm face ao exterior, portanto, ficam mais vulneráveis e há mais contatos, inclusive, com serviços e tudo isso. Não quer dizer que seja um indicador, por si, comum, até porque vão surgindo outras formas de maus-tratos associadas a outros estratos sócio-económicos ou sócio-culturais (entrevista exploratória a assistente social Telma).

Havendo concordância em relação à transversalidade dos maus-tratos ao nível socioeconómico e cultural e da sua base relacional, é importante mobilizar Rojano (2004) que fala sobre a necessidade de, com famílias pobres, a intervenção, para além de abarcar o desenvolvimento individual e familiar, ser acompanhada de intervenção socio-económica. No modelo ecossistémico, a intervenção familiar extrapola os limites da família integrando intervenções sociais e clínicas, mas, também, comunitárias, reforçando a aliança com sistemas mais fortes que as podem apoiar (Rojano, 2004).

No caso da Etelvina, ela estava a dizer: ah, mas temos que ver a questão da educação parental porque os toxicodependentes, depois da criança nascer, podem estar muito mais centrados na droga do que propriamente na criança. Isto é importante, o que ela disse, mas eu depois tenho as outras preocupações que têm a ver com as condições da casa, que têm a ver com as questões da alimentação. Ela não se está a alimentar convenientemente porque recebem 275 euros, pagam 200 de casa, não estão a comer convenientemente, não têm gás, não têm esquentador, a casa é húmida, estás a perceber? É nisto que o bebé se está a desenvolver e vai nascer. O que tenho andado a fazer é trabalho com a rede para depois introduzir o resto (entrevista de elicitación a assistente social Sara).

É nesta linha que a noção de ação social, tal como anteriormente utilizada pela assistente social Sara em entrevista, abarca uma intervenção associada à

categorização de família com falta de recursos ou em situação de pobreza, e distingue a sua intervenção da de outro tipo de organizações da comunidade. Aliás, veja-se o discurso da diretora técnica do CAFAP:

Fomos criando alguma especificidade diferenciando-nos de outras instituições que prestam outro tipo de apoios, por exemplo, donativos em géneros alimentares ou donativos em vestuário ou até monetários. Nunca foram aqui autonomizadas esse tipo de respostas (Entrevista exploratória a psicóloga Rita/Diretora técnica do CAFAP).

O tipo de ação associado à pobreza vivenciada pelas famílias, como a entrega de bens alimentares e vestuário, realizava-se no CAFAP, mas de forma integrada no processo de intervenção socioterapêutica. A comunidade oferecia brinquedos e roupas, principalmente de criança, assim como camas de grades, carrinhos de bebé, ovinhos, cadeiras para carro, livros, brinquedos e outros. Para algumas famílias estes bens eram essenciais para o conforto das crianças. A prática comum era a de a assistente social convidar a utente a acompanhá-la à sala onde as roupas e outros bens eram guardados, para escolher os que precisava e gostava. No final de uma sessão com uma mãe, a assistente social pediu-me para ficar com o bebé e foram as duas à sala das roupas. Depois disse-me, em entrevista:

É importante mesmo para a integração dos miúdos na escola, para não se diferenciarem dos outros, sabes como os miúdos são. E temos aqui alguns números grandes para adulto, a roupa que ela hoje trazia levou-a toda daqui (entrevista de elicitación a assistente social Sara).

Também os supermercados ofereciam produtos alimentares cujas embalagens se encontravam estragadas (alimentos em latas ou caixas de cereais de cartão amachucado, por ex.) ou cujo prazo de validade se aproximava do fim. Muitas vezes, quando estes alimentos chegavam à Associação, as assistentes sociais telefonavam para as mães irem buscar um “avio”. Também avisavam quando tinham conhecimento de uma promoção especial, como no caso em que um supermercado oferecia lâmpadas LED em troca de lâmpadas comuns – o que orienta para escolhas que possibilitem redução de despesas. Este tipo de atividade de apoio social tinha, também, a função de facilitar a adesão à intervenção – ainda que não a garantisse. Por isso, como nos foi dito, aquando da realização de grupos de pais, ofereciam sempre, em cada sessão, um saco com bens alimentares aos pais participantes.

5.3.6. Trabalhar sobre si e a reflexividade profissional

Considerando os problemas das famílias, Ribbens McCarty et al. (2013) falam da existência de problemáticas que “emergem em torno da moralidade, sentido existencial, cuidado humano e gentileza, em simultâneo com possibilidades – ou a inevitabilidade – de poder, desigualdades, conflito e sofrimento” (Ribbens McCarty et al., 2013, p.16). O argumento das autoras é o de que os assistentes sociais têm a sua própria experiência de problemas, inclusive familiares. Na realidade, a forma como trabalham pode refletir de forma consciente ou inconsciente, os seus próprios esforços para atribuir sentido aos seus próprios problemas ou de relação com o mundo. Disto nos fala uma assistente social:

o assistente social é uma pessoa formada, e esta formação implica também formação a nível pessoal... e nesta área que nós trabalhamos também com a sexualidade e com os valores das pessoas, é muito importante teres aqui as tuas questões resolvidas, até da tua própria sexualidade, não é? porque mexes com os valores e com os teus valores que não são os valores...nem sempre entram em acordo com os valores de outras pessoas (entrevista exploratória a assistente social Sofia).

A prática reflexiva é considerada como uma importante componente da formação e do desenvolvimento profissional dos assistentes sociais, e o seu objetivo centra-se na melhoria das práticas (Fook e Askeland, 2007; Dominelli, 2009; Ruch, 2009). A investigação e a teorização sobre os processos reflexivos das práticas profissionais devem muito aos trabalhos de Argyris e Schön (1994) e de Schön (1983), que os apresentam como o exame das práticas com o objetivo de revelar e esclarecer os pré-conceitos ocultos e implícitos na atividade. Nesta linha, Brookfield (1995) afirma-os como processos de caça a assunções – *hunting assumptions* - e explica que estas são as ideias que desenvolvemos sobre o mundo e o nosso lugar nele. Estas apresentam-se-nos tão óbvias que parecem não merecer explicitação.

Nesta linha, Ribbens McCarty et al. (2013) afirmam que no trabalho com famílias que vivenciam problemas é necessário que os profissionais reconheçam e explicitem as suas opções no campo dos valores que podem estar presentes nos conceitos que usam, nas perguntas que fazem e nos modelos teóricos com os quais trabalham.

Estas são questões que tocam de forma pessoal a pessoa-assistente social, mas também a pessoa-psicólogo ou qualquer outro profissional da relação.

Falei com a Teresa sobre o sofrimento dos profissionais e lembrou-se de um caso que a tinha abalado muito há uns anos. Um menino que ela tinha acompanhado, vítima de maus-tratos pelo pai – era perigo, disse ela. Uma criança sinalizada pela escola, que tinha desaprendido a leitura e a escrita, entre outros sinais de mal-estar. Numa das sessões tinha-lhe dito que gostava que ela fosse mãe dele. O caso tinha ido a tribunal e, com a opinião favorável de um técnico da CPCJ, o processo foi encerrado e a criança foi obrigada a permanecer na família. Na altura senti que tinha traído a confiança dele, disse a Teresa – falhas, falhas do sistema!. (Diário de campo, 7/2013).

A fala desta psicóloga remete-nos para empatia e compaixão face ao confronto com o sofrimento do Outro; remete-nos também para o sofrimento do profissional perante aquilo que considera falhas do sistema de proteção, e que se prende com a dimensão de justiça social. Ferguson (2018) diz que tudo isto reforça a dificuldade do trabalho que é esperado dos assistentes sociais, que lhes exige manter em mente todas as partes, o contexto social, cultural, económico e político dos problemas, assim como ser um aliado dos mais vulneráveis e gerir a sua experiência, quando é provável que muitas vezes se sintam pessoalmente tocados no encontro com os utentes.

Furniss (1991, p. 567) referindo-se ao abuso sexual infantil, mas, em nosso entender, generalizável a outras formas de maus-tratos, explora o tema da crise dos profissionais. Refere como a realidade do abuso e da relação sexual entre um adulto e uma criança pode ser de difícil aceitação e como os sentimentos de identificação vão variar, afetando a motivação do profissional. Uma avaliação, se envolve um processo de compreensão do outro, envolve também, necessariamente, um processo de compreensão de si mesmo em relação ao outro e ao seu sofrimento. Nesta linha, Ruch (2010) diz-nos que um desafio que os assistentes sociais enfrentam na prática é defender e sustentar a complexidade do comportamento humano, na consciência de que o integram.

A natureza emocionalmente carregada de todos os encontros em serviço social exige que profissionais da prática reflitam sobre como o seu trabalho impacta sobre si próprios e aproveitar a compreensão que a reflexão permite para informar a sua prática (Ruch, 2010, p. 17).

Efetivamente, na intervenção em Serviço Social, a leitura da complexidade não pode ser separada da questão dos valores e das características pessoais dos profissionais (Benbenishty et al., 2015; O'Connor et al., 2016; Trevithick, 2012). Para Furniss (1991) é importante que o profissional não fique isolado e se escude no trabalho interdisciplinar, o que concorda com a fala de uma assistente social sobre a sua vulnerabilidade e a importância da equipa:

se calhar há algum medo de falhar ou de... mas é por isso também que existem colegas, não é? acho que não temos que ter medo de falhar e temos é que apoiar-nos nos colegas (Entrevista exploratória a assistente social Sara).

Com o próximo trecho de conversação procuramos ilustrar um momento de reflexividade em equipa; ocorre durante uma reunião interna em que participam a assistente social e a diretora técnica. Falam sobre o encontro com suspeitos de abuso sexual.

Trecho 21: eh: pá ↑eu:: (1.3) pronto eu estas fases deixam-me sempre::

01 A.S.Sofia pareceu-nos (.) a mim e à Catarina na altura que ele
02 estaria recetivo (0.5) como qualquer eh: pá ↑eu:: (1.3)
03 pronto eu estas fases deixam-me [sempre::]
04 D.T. [()os suspeitos são]
05 são muito disponíveis?
06 A.S.Sofia °estão sempre muito disponíveis° ele ↑depois [eh disse:] a
07 mim e ao Miguel depois de ter falado connosco e dizer
08 (0.5) depois desta sessão eu senti-me muito mais aliviado
09 (1) ° e nós a pensar sim sim está bem (.) quem é que tu
10 queres enganar?° (.) foi muito bom estar aqui convosco (.)
11 portanto ↑este- o Eduardo [está]
12 D.T. [((riso))]
13 D.T. [não é o que] tu queres ouvir
14 (.) mas is- mas (.) ao menos eh (.) se for assim não ↑foge

C202-P8-T3-T4-T5-grav-Ri2-docx-56'44"

A assistente social relata que ela e a colega de equipa tiveram, durante uma sessão com um suspeito de abuso sexual, a perceção de que o utente estaria disponível para a intervenção. Interrompe a sua fala com um silêncio notável na linha 02, e a retoma de turno é uma comparação não terminada: como qualquer eh:. O seu eh: é uma pausa cheia. Estas pausas indicam hesitação, quer por estar a abordar um assunto sensível, quer por planeamento cognitivo. Sofia expõe, de forma implícita, o incómodo das fases de contato com os suspeitos de abusos sexuais. Há uma economia de palavras que só é possível porque a diretora técnica partilha estes saberes. Das linhas 06 a 11, a assistente social relata uma situação a que atribui semelhança com aquela com que na altura trabalhava e que gerou descrença dos profissionais, através do uso do diálogo interno ° e nós a pensar sim sim está bem (.) quem é que tu queres enganar?°, baixando o seu tom de voz. Quando relata as falas do suspeito coloca ênfase (linhas 08 e 10) nos quantitativos muito, o que, pelo exagero, confirma o descrédito que lhe atribui. A diretora técnica do CAFAP, ao rir, desdramatiza e baixa a tensão, e atribui uma nova categoria ao abusador sexual: o disponível, o que não foge à intervenção. As duas profissionais, ao mobilizarem saberes experienciais, mostram familiaridade com o tipo de caso, o que lhes permite uma base para fazer comparações.

Este trecho remete-nos, também, para a ansiedade dos profissionais face às agendas ocultas que as pessoas podem trazer para a intervenção por forma a influenciar os seus cursos, e realça a importância das equipas na sua vertente de propiciação da reflexividade profissional e, também, de apoio emocional. Ferguson et al. (2020b) realizaram um estudo que demonstra a ansiedade sentida pelos assistentes sociais e defendem a importância do tempo e dos espaços para reflexão sobre o relacionamento com os utentes a fim de que práticas mais compassivas possam ser desenvolvidas.

O próximo trecho decorre no âmbito de uma entrevista de elicitación à assistente social Sofia. Falamos sobre o caso de Leonardo.

Trecho 22: tenho medo de me esquecer de alguma linha

01 A.S.Sofia é que isto é tão complexo (0.3) eh::: (.) que eu tenho
 02 ^que::: .hhh (0.8) temos que pensar em várias ^linhas
 03 quando tu dizes estás sempre a pensar (0.7) não ^sei
 05 Inv. estás sempre a ^analisar: (.) sim (0.6) °então mas isso
 06 não é mau é bom não é?° [((pequeno riso))]
 07 A.S.Sofia [eu^ sei::: mas já] tenho medo
 08 de me esquecer de alguma linha de alguma coisa
 09 ^entendes? (1.5) ou de estar a privilegiar mais eh estar
 10 a (.) a privilegiar ^mais uma coisas que ^outras (1.2)
 11 porque is^to::: a nossa intervenção é determinada pelo
 12 nosso ^olhar (1.1) não é?
 13 Inv. é
 14 Pausa (0.7)
 15 A.S.Sofia e eu e ^eu tenho medo disto por isso é que eu estou
 16 sempre ((voz sorridente)) quer dizer eu tenho que
 17 discutir isto (1.7) entendes Cristina?
 18 Inv. mm (1) eu acho que a intervenção do Miguel podia ser
 19 um::: acréscimo importante para ti
 20 Pausa (0.7)
 21 A.S.Sofia sim (.) tem que ser eh::: (.) eu: eu com o Miguel não:::
 22 (1.6) eu ^acho que agora eh nós (.) somos muito:::
 23 (2.6) ligados (.) eh: muito a mesma::: (3.2) eh : muito
 24 em sintonia

C204-P23-T3-grav-Entrv7-docx-8'55"

A assistente social categoriza o caso como complexo, e produz uma justificação que inicia de forma pessoal – eu - e, após hesitações e pausas, reformula para o plural na linha 02 - temos que pensar em várias linhas de intervenção. Esta mudança de pronome é significativa, pois indicia uma passagem de um trabalho realizado por si, para um trabalho realizado em equipa. Mobiliza um argumento que a própria investigadora terá utilizado noutra momento da história conversacional entre ambas – linha 03, quando tu dizes estás sempre a pensar - e, após pausa, afirma com ênfase - não sei - expressando dúvida sobre a sua atividade reflexiva. A investigadora no seu turno reformula o argumento, realizando outra escolha lexical – analisa - e caracteriza este traço como positivo, reforçando-o e solicita retorno. Na linha 07, Sofia

aceita esta caracterização, e justifica a sua insegurança pelo seu receio de negligenciar aspetos importantes de análise. O seu argumento é orientado para a conclusão de que a dimensão subjetiva e pessoal presente na análise das situações, é determinante para a intervenção propriamente dita. Após uma pausa, solicita retorno, que obtém de forma preferencial. Dá continuação ao tópico do receio e justifica a ação reflexiva sem, no entanto, terminar a frase, e, na linha 16, refere a sua necessidade de discutir o caso, de o debater com outros. A investigadora sugere a importância da intervenção de Miguel – elemento da equipa, psicólogo. Sofia realiza alinhamento e afirma a ação de trabalhar com Miguel como um imperativo (linha 21 - *sim (.) tem que ser*) e após várias hesitações para caracterizar a relação profissional com Miguel, finaliza com a escolha lexical *sintonia* em relação ao trabalho em equipa com ele.

Acabámos de descrever um episódio interacional durante o qual se desenvolve atividade reflexiva. Há uma desestabilização da assistente social pois confronta-se com os limites do seu conhecimento sobre as dinâmicas familiares, e reconhece não poder continuar a escavar reportórios de conhecimento e de ação, cujos limites já sabe. A desestabilização é, no entanto, temporária pois, ao reconhecer estes limites, toma a decisão de recorrer à equipa. A equipa multidisciplinar, *locus* de saberes distribuídos, possibilitará a integração de novos olhares e a superação da subjetividade que preocupa a assistente social e a faz sentir vulnerável.

A exposição desta assistente social sobre o trabalho em equipa denota um cuidado que é, por si, de natureza ética, pois é uma medida de contenção contra diagnósticos e intervenções apressadas, como indicado por Furniss (1984):

uma ação imediata e não planificada dos profissionais frequentemente acaba por impedir que se estabeleça a realidade dos abusos e dá lugar a reações não terapêuticas dos profissionais, sem finalidade nem objetivos claros (Furniss, 1984, p. 565).

No entanto, as reuniões de equipa apresentam limites face à necessária reflexividade, como nos disse uma assistente social:

Sim, é mais ou menos nas reuniões de equipa quando fazemos a concetualização dos casos, mas eu acho que é preciso mais, é preciso mais. Também temos tido poucas reuniões. Fazemos pouco... eu gostava de supervisão à séria, para mim, percebes? Há muito o entendimento de que os receios e as dúvidas são uma fraqueza. (Entrevista de elicitação a assistente social Alexandra).

A fala desta assistente social reflete a sua necessidade de um espaço próprio para o trabalho reflexivo, assim como a sua perceção de um traço de cultura organizacional que coloca limites à exposição pessoal, sancionando, de alguma forma, a

vulnerabilidade dos profissionais. Esta é uma das dimensões apontadas como críticas em estudos sobre a supervisão profissional em Serviço Social (Ruch, 2010; Fook e Askeland, 2007).

5.3.7. Trabalhar o registo escrito e a organização do processo

Adotando conceitos da ergonomia, podemos dizer, com Crognier (2008), que, nos locais de trabalho, a escrita dos profissionais procura responder ao trabalho prescrito para cujo desenho contribuem as especificações institucionais, assim como a qualificação obtida. A qualificação corresponde ao conjunto de áreas de saber acreditadas ao longo da formação académica inicial e contínua. Este autor refere que o trabalho prescrito dá lugar a uma codificação e a uma “importante produção simbólica, em particular escrita (regulamentos, notícias, procedimentos, esquemas...) que descreve e prescreve o trabalho tal como ele deve ser cumprido” (Crognier, 2008, p. 3). Por sua vez, o trabalho real

realiza-se, cumpre-se e é, por excelência, o lugar dos saber fazer incorporados. É também o lugar do segredo, do que não deve ser dito para o exterior da equipa e da instituição porque é o lugar onde não se age ou onde não se fala como está prescrito. A prescrição do trabalho encontra espaço de encaixe na linguagem, mas o trabalho real, com a sua criatividade e espontaneidade, a exigência de descobrir respostas imediatas e também a “batota” face às formas de “dever fazer”, é mais difícil de articular (Boutet e Gardin, 2001, p. 109).

A escrita dos profissionais constitui uma retradução do trabalho real, grande parte realizado em interação, tornando-se numa explicitação do discurso em correspondência com uma agenda institucionalmente enquadrada. Esta corresponde, de forma geral, ao modo como os sistemas de proteção social e a organização especificam os lugares onde o assistente social se insere e concebe o seu perfil e o cargo que ocupa, ou seja, o trabalho prescrito. Vários autores consideram a importância do trabalho de registo escrito no âmbito do Serviço Social, enquanto atividade essencialmente centrada na linguagem (Roose et al., 2009; Hall et al., 2006; Parton e O'Byrne, 2000).

O'Connor et al. (2006) dizem que, quando consideramos os objetivos de manter registos escritos e organizar os processos dos utentes, podemos ver que cada objetivo oferece oportunidades e desafios à própria organização, ao profissional e às pessoas a quem o processo de intervenção diz respeito. Argumentam que os registos do trabalho são

necessários para que: a) haja uma continuidade do acompanhamento ao longo do tempo; b) outros que possam vir a trabalhar com aquele utente possam ter conhecimento do que já foi feito; c) os profissionais realizem a sua *accountability* face à organização, aos financiadores do projeto/serviço e aos utentes; d) permitam monitorizar quer a quantidade, quer a qualidade do trabalho; d) permitam organizar o pensamento sobre o que ocorre, como e porque ocorre e o que será realizado (O'Connor et al., 2006, p.166).

Estes objetivos enquadram-se naquilo que Hasenfeld (1972, citado por Mondada e Svinhufvud, 2016, p. 10) designou por organizações que processam pessoas (*people-processing organizations*), onde os registos escritos têm importantes consequências no tratamento institucional das pessoas. Neste sentido, para Mondada e Svinhufvud (2016, p. 10), esta escrita é ação pois contribui para o desenvolvimento da atividade em curso ao ser escrita para outros. O'Connor et al. (2006) referem como os registos podem ser usados em ações legais e esta é uma utilização muito pertinente no contexto do CAFAP. O registo de informação sobre o que foi dito, feito, como e que decisões foram tomadas, entre outras, é um suporte essencial para a comunicação nos diversos fóruns (reuniões internas e externas, tribunal, sessões de acompanhamento com os utentes, por ex.) e, portanto, é um instrumento de *accountability* que permite influenciar o curso da ação junto de destinatários múltiplos como, por exemplo, no âmbito da intervenção em rede comunitária, mas também ao nível interno da organização. Da análise dos processos de utentes do CAFAP, surgiram-nos dois formatos principais de comunicação escrita com o exterior: as informações e os relatórios. As informações são utilizadas no contato com as organizações da comunidade e contêm os elementos estritamente necessários para atestar, junto de uma organização, a elegibilidade do utente aos seus serviços (por exemplo, alimentos, habitação, cuidados de saúde mental). As informações formalizam sinalizações, ou seja, os correntemente denominados encaminhamentos. Os relatórios assumem um importante nível formal, especialmente os dirigidos a instâncias judiciais e judicias, bem como EMAT e CPCJ. Os relatórios são especialmente detalhados, procuram dar conta de uma leitura transdisciplinar, e são escritos pela equipa ou, pelo menos, revistos e assinados por todos e, ainda, sujeitos a uma revisão final pela diretora técnica. Os aspetos em que cada relatório se foca com detalhe constituem uma opção que se prende com o objetivo, com o destinatário e com o que este considerará informação útil. Este aspeto tem uma consideração instrumental que responde ao exercício de seleção da informação pertinente, mas também ética, na medida em que resguarda a vida do utente. Incluem, de forma geral, a identidade das pessoas envolvidas; os objetivos prosseguidos; definição da situação onde constam dimensões

como a situação de cada elemento da família face a trabalho, escola, rede de suporte informal e formal e aspetos relacionais da família; intervenção realizada com identificação das atividades desenvolvidas por cada profissional da equipa e seus resultados; análise e conclusões que podem conter algum tipo de recomendação (por exemplo, a continuidade ou não da intervenção, alternativas à mesma).

Os relatórios e outros instrumentos escritos, fornecem informações que sustentarão decisões sobre os cursos de vida das pessoas e Roose et al (2009) afirmam-nos como uma importante oportunidade para persuadir estruturas e pessoas com poder de influência (como tribunais e juizes), e detentores de recursos escassos (como habitação ou consultas de psiquiatria) sobre as preocupações específicas dos utentes nos níveis individual e comunitário. Portanto, a competência da comunicação escrita é essencial para alcançar resultados na prática do Serviço Social. Por outro lado, como Roose et al (2009, p. 322) afirmam, “os clientes consideram os relatórios essenciais porque o que está escrito não se evapora, mas sim coagula por muito tempo e para diferentes pessoas verem”, com impacto nas suas reputações.

É neste quadro, que os registos quotidianos são processados, enquanto elementos processuais. A assistente social Sara segue este preceito e envolve ativamente os utentes. Observámos durante uma sessão o momento em que escrevia apontamentos:

A Sara escreveu na folha de registo mantendo-a afastada de si, quase a meio da mesa. A sua letra é grande e permitia que a utente lesse o que estava a escrever. No final perguntou à utente: é assim, não é? (Diário de campo, 6/2013)

Este excerto do diário de campo é ilustrativo da facilitação da participação da utente na constituição de informação pertinente para o processo, até porque muita informação é registada tal e qual o utente a transmitiu (por exemplo o conteúdo de uma mensagem enviada por telemóvel “*és uma cabra e vais pagá-las*”). Esta forma de registo *sic* é comum entre as assistentes sociais do CAFAP.

Verbalizações do Leonardinho há cerca de 1 mês: “o pai fez chichi na minha cueca”. M. ñ perguntou nada c/ receio de o sugerir. Diz q esta conversa surgiu “do nada”. Sugeriu-lhe q vá registando e dizendo estas coisas em contexto de sessão p/ ficar registado. (registo do processo de Leonardo).

Este registo do processo de Leonardo é, também, demonstrativo do que foi dito. A assistente social, para além de escrever textualmente as verbalizações da mãe (“o pai fez chichi na minha cueca”) aponta que pediu à mãe para ela própria anotar as ocorrências. Estas notas deverão, por sua vez, ser re-registadas em sessão, porque é no contexto institucional que assume valor de elemento processual, de facto, e, eventualmente, de prova. Podemos perceber o importante papel que assumem na proteção e advocacia das vítimas.

Trecho 23: da manhã?

01 *Margarida* eu perguntei ↑em que dia filho? <da manhã quando cheguei
02 da escola> (.) ele fala da manhã porque é coisa que já
03 passou (1.2) e foi só o que ele falou
04 *A.S.Sofia* (2.3)((escreve))
05 *A.S.Sofia* da manhã?
06 *Margarida* da manhã
07 *A.S.Sofia* (1.8)((escreve))
08 *Margarida* em vez de ele falar de ontem anteontem ou coisas assim
09 ele fala da manhã
10 *A.S.Sofia* quando eu cheguei da escola?
11 *Margarida* é quando cheguei da escola
12 (2.3) ((escreve))
13 *A.S.Sofia* não sabe quando a quando é que ele se terá referido?
14 *Margarida* não sei a quando ele terá se referido (.)é por isso que
15 eu perguntei ↑que dia filho? (0.5) porque eu não (.) não
16 sei [(0.4)] a que dia ele se terá referido
17 *A.S.Sofia* mm (2.5) ((escreve))

C201-P6-T3-U5-transc-S1-wav-19'08"

Neste trecho, retirado de um encontro entre assistente social e utente, a interação organiza-se em torno da escrita em forma de apontamentos. As falas de ambas são produzidas com o objetivo de produzir registos com a maior precisão e objetividade possível. Ambas colaboram para produzir a descrição mais completa possível de uma ocorrência conhecida através de um relato feito pela criança à mãe. Assim, procuram indexar a ação no tempo, o que se traduz numa interação marcada por pedidos de esclarecimento da assistente social e justificações da mãe, pois a noção de tempo não era, ainda, uma aquisição da criança. Podemos afirmar que seguem os preceitos da escrita etnográfica e o seu princípio de densidade descritiva. Esta densidade é feita de pormenores e absolutamente indispensável ao processo de constituição de factos e de provas, tanto mais que se trata do relato mediado pela mãe de uma criança pequena, que apresenta dificuldades em entrar em relação com os profissionais e em verbalizar o ocorrido. Por outro lado, é um auxiliar para a necessária *accountability* junto das equipas e outros, assim como para a avaliação de percursos de intervenção e mudanças.

Estamos perante uma função da escrita que é a de fazer intervenção através da comunicação do conhecimento, porque sendo uma escrita sobre os *outros* é, também, uma escrita *para outros*; outra função é a de distanciamento face ao quotidiano do agir e uma oportunidade de pensar o sentido do que se faz, articulando o saber com o saber fazer. Neste sentido, é também uma escrita *sobre si*, reflexiva. Crognier refere que esta

dimensão é um dos elementos importantes realçados pela investigação, porque “serve para pensar, organizar e tornar inteligíveis os conhecimentos, para si e para os outros” (Crognier:2008, p. 146).

O seguinte registo é um exemplo da dimensão reflexiva, onde conhecimento e intervenção se explicitam:

Este f semana o Leonardo estimulou-se no rabinho; Margarida nada disse pq ñ sabe o q dizer e tem receio de perguntar alguma coisa q o possa influenciar. Pergunta o q deve dizer ao filho. Fez questões sobre agressores/pedófilos – sobre “isto é uma doença, se tem cura...?” Explico-lhe o abuso c/ síndrome de adição; a importância da responsabilização e dos agressores assumirem o compto (é aqui q ela diz q ele admite, mas desvaloriza); a importância do apoio a Leonardo e a ela pp: a ambivalência de sentimentos:

Mãe → proteção

Mulher → companheira, e procuro legitimar e entender os seus sentimentos. Ela diz q ñ consegue viver c/ uma pessoa assim e q parece ter deixado de gostar dele pelo q ele fez ao filho. Pergunta se pode resolver as coisas s/ a Polícia colocando a hipótese de se separar dele e vigiar os contatos entre ele e o filho. Explico-lhe os procedimentos e a necessidade da PJ/Tribunal e a imptcia em validar o testemunho dela e do Leonardo. Concorda. Diz q ñ vai fazer nada sem q lhe digamos.

A escrita é, então, simultaneamente, um instrumento de trabalho operacional e um instrumento de reflexividade das práticas. No entanto, esta última não é uma dimensão valorizada pela maioria das assistentes sociais do CAFAP. Na realidade, o registo escrito é percebido como uma tarefa que lhes retira tempo e interfere com outras atividades. No entanto, o registo é trabalho, cumpre funções e a sua necessidade é reconhecida no campo da *accountability*/justificabilidade. Mas fazer o trabalho de escrita é, para várias assistentes sociais, quase sempre acompanhado por uma atitude de obrigatoriedade.

A Sara normalmente toma apontamentos durante as sessões. Hoje estava na secretária a organizar um processo com documentos e a fazer registos que me pareceram atrasados pela quantidade de papéis que a rodeavam. Olhou para mim, bufou e continuou com um ar de quem estava a cumprir uma grande estopada (Diário de campo, 8/2013).

Observámos que o momento de realização dos registos é um critério estabelecido por cada assistente social: podem esperar o fim da sessão para escrever o que se passou, enquanto outras preferem tirar apontamentos durante as sessões. Este é o caso de Sara, o que explica os seus registos sumários e que também nos falou sobre a sua preferência por instrumentos padronizados, que orientam para tópicos institucionalmente considerados relevantes.

O processo do utente, denominado no CAFAP como “Processo de acompanhamento socioterapêutico de crianças em situação de risco” era composto por um conjunto de documentos que permite conhecer e gerir a trajetória processual das situações-problemas das famílias no âmbito das equipas e do CAFAP. O utente identificado era a criança e, assim, os processos eram abertos em seu nome. A abertura de processos em nome de um adulto (maioritariamente as mães) realizava-se nas situações indicadas para grupos de desenvolvimento de competências parentais. Estes casos não costumavam ser considerados de risco elevado. Por vezes, eram famílias externas, indicadas por outros serviços, como as equipas do RSI.

No CAFAP, o processo do utente era em registo de papel e uni-institucional, servindo o objetivo de comunicação na equipa multidisciplinar. Os registos do acompanhamento psicológico integravam-no, mas, muitas vezes, eram mantidos à parte, por razões de sigilo. Isto não significa que o valor ético do sigilo tivesse considerações diferentes: é que as sessões de acompanhamento psicológico a crianças e jovens têm uma forte componente íntima e, por isso, a informação era especialmente resguardada. O acesso por parte dos adultos da família ao que ocorre nas sessões psicoterapêuticas seria uma grave deslealdade e quebra de confiança para com as crianças. Como muitas vezes o processo era levado para as sessões com os adultos, existia o risco de ser lido por aqueles. Estas sessões eram mormente realizadas por assistentes sociais (ainda que, por vezes, fosse uma tarefa desenvolvida em par socioterapêutico) e os profissionais podiam partilhar elementos do processo com os utentes, respeitando o seu direito à informação que lhes diz respeito, sem quebra de sigilo em relação à criança ou jovem.

Os registos de cada assistente social assumiam formatos diferenciados, consoante o seu à-vontade com a escrita. Da análise realizada, percebemos a utilização generalizada de abreviaturas, esquemas e frases pouco elaboradas do ponto de vista gramatical. Estes são sinais de uma escrita rápida. No contexto das reuniões internas, a escrita era mobilizada para narrativas orais dos casos, realizadas pelo/a autor/a dos registos; outro momento de mobilização era o da feitura de relatórios. Aí, a escrita assume um formato completo e correto do ponto de vista da língua. Não verificámos, em nenhum registo do processo, a utilização de linguagem discriminatória em relação às famílias e seus elementos, o que nos indica que, para além das imperfeições linguísticas, o esforço é o de uma escrita objetiva acerca das pessoas e suas situações. Notámos, no entanto, que os apontamentos refletem mais os aspetos deficitários do que as forças em presença na vida das famílias.

Existiam, no CAFAP, folhas de registo institucionais. Estas não eram utilizadas por todas da mesma forma. Muitas vezes os registos eram realizados numa folha de papel branco. No entanto, a organização dos processos era em tudo semelhante.

As folhas e fichas de registos eram relativos a:

- contatos telefónicos;
- sessões (no início da ficha, surgia a seguinte categorização que deveria ser assinalada com uma cruz: acompanhamento socioterapêutico, psicológico, aconselhamento parental, terapia familiar, terapia de casal, mediação);
- reuniões;
- visitas domiciliárias;
- supervisão de visita;
- documentos (relatórios, informações, e outros)
- outros.

A abertura do processo era acompanhada pelo registo de informação na folha de abertura que incluiu o nº do processo, data e contatos dos intervenientes. Estes eram a família, a creche/jardim-de-infância/escola, os serviços e profissionais envolvidos (rede formal) e outros considerados relevantes (por ex. pessoas da rede informal de apoio). Para as atividades, existiam fichas de registo correspondentes a quadros de interação especificado no título: “Registo de sessões”, “Nota de reunião”, “Registo de contato telefónico”, “Registo de visita domiciliária”, “Supervisão de visita”, entre outras. Todas as fichas de registo contemplavam elementos que permitiam o controlo das atividades e buscavam precisão (contêm, por exemplo campos que permitem pormenor em relação à data, hora, local e participantes) e uniformização dos dados numa orientação para a possibilidade de, entre outras premissas, realizar o cálculo de estatísticas anuais para Relatórios de Atividades e Avaliação. Assim, por exemplo, a ficha “Registo de sessão” continha os campos relativos ao utente 1) criança; jovem; família; outro; e 2) Tipo de sessão: avaliação; acompanhamento psicológico; socioterapêutica; aconselhamento parental; terapia familiar; outra. Esta ficha dirigia-se a qualquer elemento da equipa, sendo a especificidade disciplinar visível através da sinalização do tipo de sessão. Os restantes campos eram indicativos e abertos de forma a integrar o registo de qualquer quadro do processo de intervenção. Nestes campos abertos, acontece a escrita profissional por extenso, organizada em torno de objetivos, problemáticas, mudanças observadas, estratégia(s) ou medida(s) acordada(s), permitindo notas sobre o que foi considerado relevante e não se encontra categorizado no documento.

Outras fichas apresentavam uma organização mais orientadora da recolha de informação, como é o caso da ficha de “registo de visita domiciliária” que oferecia critérios para a observação e descrição do espaço físico da habitação em função das necessidades das crianças, incluindo um espaço para realizar o desenho da planta da casa e a sua ocupação pelos elementos da família. Outros itens diziam respeito à intervenção propriamente dita e contemplavam as necessidades e problemas identificados e os aspetos positivos, ambos prevendo o registo do ponto de vista quer dos profissionais, quer do das famílias.

A ficha de registo de “supervisão de visita”, para além dos aspetos de identificação temporal, pessoas e locais, solicitava o registo sumário dos comportamentos interacionais dos participantes: adultos, criança e outras crianças ou adultos eventualmente presentes (por ex. primos ou vizinhos). Esta ficha tinha a configuração de uma *chek-list* com espaço para observações relativamente a cada item.

Existiam outros instrumentos como, por exemplo, “avaliação de competências parentais”, com indicação precisa de critérios de registo e análise. A utilização destas fichas não tinha carácter de obrigatoriedade e eram diferentemente utilizados pelas assistentes sociais. Eram, mormente, utilizados enquanto guiões de recolha de dados, onde, depois, informação memorial era anotada. Em momento algum observámos a sua utilização no quadro de uma interação presencial com utentes. A sua utilização nesse quadro conduziria a uma interação tipo questionário. A organização do instrumento comportava eixos estruturantes de análise, mas não observámos que a informação desta forma reunida, sirva, por si só, para sustentar diagnósticos. Os instrumentos estruturados e sujeitos a validação científica em uso no CAFAP, como as escalas, eram vários e de utilização exclusiva pelos psicólogos.

5.4. Trabalhar a construção da decisão - histórias conversacionais

Como foi anteriormente explicitado, os contextos têm uma influência fundamental nos processos de decisão. Nos últimos capítulos, descrevemos e analisámos os contextos, por forma a visibilizar a ecologia em que o trabalho das assistentes sociais do CAFAP se desenvolve. Partindo das orientações assumidas por vários sistemas de proteção da

infância e juventude a nível internacional, expusemos o sistema português e, no seu âmbito, situámos os CAFAP enquanto estrutura intermédia: um serviço de proximidade e especializado no apoio a famílias onde os maus-tratos a crianças ocorrem. Através da análise de trajetórias dos maus-tratos, procurámos atender aos processos de trabalho que enformam, e são enformados pelo contexto organizacional de um CAFAP específico.

No capítulo 2, apresentámos a diferença conceitual entre tomada de decisão e processo de tomada de decisão com base em Fixmer e Brassac (2004) e explicitámos a nossa opção pelo seu estudo naturalístico e situado, enquanto processo que vai enformando as trajetórias cumpridas através de múltiplas atividades e tarefas assumidas por vários intervenientes. Efetivamente, Halvorsen (2013, p. 276) diz que os processos de tomada de decisão são muitas vezes atividades que se vão incrementando em pequenos passos, e que a decisão raramente pode ser ligada a um único momento ou a uma única frase. Tendo esta ideia em mente, o conceito de história conversacional foi, do ponto de vista metodológico, essencial para a organização dos dados que se apresentam neste capítulo.

Por outro lado, Hall e Dall (2021) afirmam:

Do ponto de vista interacional e analítico, a distinção entre decisões e construção da decisão dirige a atenção para o, por vezes, carácter invisível das decisões. As decisões tornam-se reais quando são invocadas como decisões (Hall e Dall, 2021, p. 54).

Na mesma linha, Hitzler e Messmer (2010, p. 208) referem que uma decisão é reconhecível se for tratada enquanto tal na interação entre as pessoas, e isso pode ocorrer de forma mais ou menos explícita.

Nesta aceção, considerámos como decisões os objetivos traçados para a intervenção, ou seja, considerámos os objetivos como invocações, na esteira de Hall e Dall (2021). Por outro lado, a natureza incremental do processo, tal como apontado por Halvorsen (2013), ganha visibilidade na história conversacional (Golopentjia, 1988). Para recuperar o processo de construção, procedemos a um movimento reverso, ou seja, reconstituimos as histórias conversacionais sobre cada decisão maior identificada, assumindo-a como construída através de múltiplas atividades, tarefas e informadas por muitas outras micro-decisões. A nossa análise incidirá sobre os mecanismos interacionais nos vários momentos do processo, para descobrir os padrões interacionais que subjazem à construção das decisões invocadas.

Assim, todos os trechos a seguir analisados, são oriundos das várias atividades de trabalho da trajetória, através das quais o caso de Leonardo foi construído. Os quadros de interação, considerados em ordem cronológica, são:

- 1 - Sessão com a mãe (participantes: assistente social Sofia e a mãe, Margarida);
- 2 - Reunião de equipa interna (participantes: assistente social Sofia, psicóloga Bruna, psicóloga Rita/ diretora técnica do CAFAP);
- 3 - Reunião com a educadora de infância (participantes: assistente social Sofia, psicóloga Bruna, educadora de infância);
- 4 - Visita domiciliária (participantes: assistente social Sofia, psicóloga Bruna, Margarida e a criança, Leonardo);
- 5 - Entrevista de elicitación imediatamente após visita domiciliária (participantes: assistente social Sofia, psicóloga Bruna, investigadora);
- 6 - Sessão com o pai (participantes: assistente social Sofia e o pai, Eduardo).
- 7 - Conversa informal durante observação de visita supervisionada (participantes: assistente social Sofia e investigadora).

A escolha de trechos de conversação obedeceu a um movimento de *zoom-in* das atividades de trabalho que integram a trajetória do caso de Leonardo, por forma a iluminar os momentos de progresso e enunciação de decisões.

O trecho de interação que apresentamos a seguir ocorreu entre a assistente social Sofia, psicóloga Bruna e a investigadora, num momento em que um conjunto de decisões para a intervenção tinha ganho consistência. O quadro interacional é o de uma entrevista de elicitación e corresponde ao antepenúltimo quadro da parte da trajetória selecionada.

Após uma visita domiciliária a casa de Margarida e Leonardo, conversávamos sobre o caso, enquanto, de carro, regressávamos ao CAFAP. A investigadora questionou sobre quais as principais linhas de intervenção definidas.

Trecho 24: com o miúdo é (.) a promoção de competências pessoais (.) soci↑ais

01 A.S.Sofia sim(.)mas o: é isto a intervenção com neste caso para já
02 Inv. mm
03 A.S.Sofia com o miúdo é (.) a promoção de competências pe[ssoais]
04 (.) soci↑ais
05 Psi.Bruna [pois]
06 Inv. fortalecê-lo
07 A.S.Sofia não é? fortalecê-lo ao nível da da da: (0.9) também da
08 dar-lhe estratégias de de pro↑teção:: de resolução de
09 problemas: (.) a questão do pedir ↑ajuda a questão dos
10 segredos tudo isto muito nesta (0.9) muito nesta
11

12 perspectiva mais preventiva e educativa não é? tem [esta
 13 vertente] educativa não é? (1.3) com ele (.) e e pronto
 14 e agora então depois com os pais (.) com com o pai (.)
 15 as ↑visitas (1) preservar estas interações entre ↑eles
 16 através das visitas (1.5) eh::::: <e com a mãe> (2) <e
 com a /mãe> (.)

17 *Inv.* com a mãe tens muitas frentes não é?

18 *A.S.Sofia* tenho aqui algumas tenho

Linhas suprimidas ((conversa paralela, Sofia conduz o carro))

19 *A.S.Sofia* com a mãe é muito esta questão da também da:: (0.3)
 20 °↓sim° promover competências também ne[la e aj-] dar-lhe
 21 alguma segurança tam↑bém::(1.4) e::::: <e ajudá-la
 22 também a:: (0.8) autonomizar este miúdo>

23 *Psi.Bruna* [mm]

C202-P8-T3-T4-T5-transc-Ri2-docx-56'44"

No turno inicial da assistente social Sofia, há a notar a ênfase que coloca nas palavras: neste caso para já. Esta ênfase indicia um percurso de intervenção pensado de forma específica à situação concreta (neste caso) e ao indexar ao momento presente (para já) projeta a flexibilidade para a sua revisão. Inicia com o objetivo definido para o trabalho com a criança: desenvolvimento de competências pessoais e sociais (linhas 03 a 04 e 07 a 09), com alinhamento da psicóloga. Sofia produz uma justificação ao operacionalizar estas competências: estratégias de proteção, resolução de problemas, pedir ajuda, e caracteriza a intervenção como educativa e preventiva. Ainda no mesmo turno, indica a intervenção com o pai, em que através das visitas supervisionadas procurará preservar a relação com Leonardo. As hesitações, face à intervenção com a mãe (consideramos de planeamento cognitivo, mas também pela atenção à condução do carro) projetam a intervenção da investigadora – com a mãe tens muitas frentes, não é? – como estímulo à continuidade e à elaboração. Junto da mãe pretende promover as suas competências, considerando a necessidade de apoio e segurança para ajudar a criança na conquista da sua autonomia.

De forma sintética, as decisões enunciadas, são:

- Apoiar a mãe num percurso de desenvolvimento das suas competências para fortalecer as competências da criança;
- Promover as competências pessoais e sociais da criança;
- Preservar a relação entre pai e filho.

Estas são decisões invocadas (Hall e Dall, 2021) no trecho apresentado, mas uma outra foi-se tornando visível ao longo dos quadros: fazer prova da existência de abuso sexual e reabrir processo judicial. A atuação das profissionais realiza-se com base na

convicção da ocorrência de abuso, daí que a proteção da criança careça da dimensão legal, ausente por via da consideração de falta de provas, e conseqüente encerramento do processo judiciário. Estes são motivos para que esta decisão permaneça implícita, porquanto a sua invocação implicaria a atribuição explícita da categoria de agressor ao pai, o que carece de legitimidade judicial. Este é um forte desafio para a efetividade deste trabalho, tanto mais que, como veremos, implica a gestão de um conjunto de dimensões paradoxais de maneira a permitir o prosseguimento do curso de intervenção delineada e a garantia dos direitos de todos os envolvidos.

O próximo trecho foi selecionado de uma conversa informal, o último quadro de interação dos selecionados. As várias pausas devem-se ao facto de a conversa ocorrer durante uma visita supervisionada, o que exige a atenção por parte da assistente social.

Trecho 25: eu joguei o barro à parede

01 *Inv.* este (0.5) este ↑homem apesar de não:: (1.4) de
02 não:: haver a prova (1.1) tu estás a trabalhá-lo
03 como (0.4) agressor
04 *A.S.Sofia* eu joguei o barro à parede ((voz sorridente)) (3.9) para
05 ver se se consegue (.) abrir aqui alguma coisa entendes
06 Cristina? (2.4) partindo daquilo que ↑é:: o que a mãe
07 diz que o miúdo disse

C201-P20-T3-U6-U7-docx-VS1a-MP3-13'38``

A investigadora questiona o facto de apesar da não existência de provas, a intervenção estar a ser dirigida ao pai na categoria de agressor. A assistente social Sofia dá uma resposta – joguei o barro à parede. Esta é uma expressão metafórica que significa uma tentativa (também a sua improbabilidade) e condensa de forma metacognitiva a intencionalidade presente na sua justificação – para ver se se consegue abrir aqui alguma coisa. Isto significaria a assunção, por parte do pai, do abuso. A justificação para esta ação baseia-se na sua consideração de que os relatos da mãe sobre o que a criança diz, correspondem à verdade dos factos.

O conjunto das decisões integra uma perspetiva de sistema familiar, ou seja, enquadra-se numa perspetiva sistémica e ecológica. Significa que existe um contexto institucional que incluiu a cultura organizacional, teorias, legislação, parceiros, recursos, etc. que enquadram a sua emergência. As linhas de intervenção cruzam-se e entrecruzam-se na complexidade dos problemas e nas práticas que dão forma à trajetória e que as histórias conversacionais atestam, como procuraremos demonstrar.

A seleção de trechos e a análise concentrou-se em três aspetos:

- Objetivo e conteúdo das conversas – a conversa é sobre o quê?

- Gestão da interação – como é que os participantes se orientam para o objetivo?
- Cumprimento da tarefa institucional – como é que os papéis e as identidades são apresentados e construídos na interação?

As histórias conversacionais que analisamos desenvolvem-se durante um período de quatro meses de atividades profissionais. Durante este espaço temporal, diversos tipos de trabalho foram desenvolvidos, e a análise das histórias conversacionais que se apresentam constituem um *zoom in* de práticas profissionais descritas anteriormente neste trabalho. Através da análise da conversação, a descrição adensa-se em detalhes micro das práticas e saberes. Os quadros de interação são definidos através da categorização dada, pelas próprias profissionais, no processo do utente.

5.4.1. História conversacional 1: a criança dorme na cama da mãe.

A equipa delineou uma linha de intervenção tendo em atenção a vivência e papel/função da mãe na vida de Leonardo. O objetivo da intervenção é:

com a mãe é muito esta questão da também da:: (0.3) °↓sim° promover competências também nela e aj- dar-lhe alguma segurança tam↑bém:: (1.4) e:::~::~: <e ajudá-la também a:: (0.8) autonomizar este miúdo>

No caso de Leonardo, a mãe assume o papel de figura protetora e foi a pessoa que desencadeou a sinalização. É uma utente voluntária e o seu envolvimento é crucial, pois a parte da trajetória dos maus-tratos que se desenvolve na vida privada, é gerida por ela: é a principal cuidadora da criança, por vezes a única, dada a sua rede diminuta, e supervisiona os contatos com o pai. O desenvolvimento das suas competências para proteger e fortalecer as da criança, surge como uma importante dimensão no trabalho com esta família. É de notar que as suas competências parentais estão sob avaliação. Assim, um tópico especialmente analisado é a relação entre a mãe e a criança filtrada pela teoria da vinculação (Ainsworth, 1978).

Quadro interacional: sessão de aconselhamento parental

Os próximos três trechos ocorrem no quadro de uma sessão de aconselhamento parental. Esta tinha como objetivo a avaliação de competências parentais e apoio ao seu desenvolvimento na vida quotidiana.

Anteriormente, a mãe tinha relatado detalhadamente os pesadelos da criança. Descreveu comportamentos e verbalizações do Leonardo, e o que considera estar na

base de perturbações do sono que a criança apresenta. É durante esta interação que a assistente social percebe que mãe e filho partilham a mesma cama.

Trecho 26: ele dorme consigo na mesma cama Margarida?

01 A.S.Sofia ele dorme consigo na mesma cama Margarida?
02 Margarida >ele se ele se eh sabe eu estou tenho lá duas camas
03 por acaso uma para mim outra para ele< (.) tem que ele
04 para deixar-se dormir eu tenho que encostar ele em mim
05 (.) ele vai andando vai encostando até chegar perto de
06 mim (1.3) [ele sente] necessidade de ↑estar[(0.3)]
07 encostado em mim
08 A.S.Sofia [(mm)]
09 A.S.Sofia porque é que ele ainda não dorme na cama dele? ainda
10 por cima tem lá uma cama Margarida
11 Margarida tenho tenho mas eu não consigo (0.6) eu não sei o que
12 eu faço com ele se eu boto para dormir primeiro (.)
13 deixo ele dormir e vou para a minha cama
14 A.S.Sofia sim
15 Margarida é isso que devo fazer?
16 A.S.Sofia eh ↑pode agora numa primeira ↑fase eh: já a
17 começar a a conversar com ele [(.)] dizer-lhe isso
18 <↑olha tu já estás ↑crescido (.) a mãe está ↑aqui (.)
19 tens a tua ↑cama> um bocadinho também sobretudo para ele
20 começar a gostar (.) do est do dormir sozinho (.) da
21 cama dele [(0.3)] <começar por falar da cama dele do
22 espaço dele> (.) não é possível ter um outro espaço
23 diferenciado que não o o quarto é só um não é
24 [Margarida?]
16' Margarida
17' [sim]
18'
19'
20'
21' [sim sim]
22'
23'
24' [é é] só um
26 Pausa (1.2)

C201 - P6 - T3 - U5 - Grav - S1 - wav - 19'08 min

A assistente social Sofia sinaliza um problema através de um pedido de confirmação: ele dorme consigo na mesma cama Margarida?. A mãe produz uma justificação com duas vertentes: a existência de uma cama para cada um e a necessidade da criança sentir a sua presença física para adormecer. Esta dupla justificação indicia que Margarida reconheceu a sinalização de um problema, e, se a primeira vertente aponta para a sua resolução, a segunda aponta para a sua dificuldade em o resolver. Nas linhas 09 a 10, a assistente social apaga a justificação da mãe ao perguntar porque é que ele não dorme na cama dele, indicando que ter duas é razão suficiente para que cada um

ocupe a sua. Margarida realiza nova justificação em torno das suas próprias dificuldades em lidar com o comportamento da criança e, na linha 15, ao perguntar *é isso que devo fazer?*, solicita aconselhamento, o que indicia adesão. A assistente social dá uma resposta preferencial e oferece sugestões que passam por conversar com a criança e mobiliza uma polifonia de vozes, em estilo didático.

A pergunta da assistente social, nas linhas 9 e 10, revela a ordem moral, ou seja, as normas socialmente definidas (pais e filhos não partilham a mesma cama) e a sua verbalização - ainda por cima tem lá uma cama Margarida - é reveladora do seu juízo profissional. Margarida, através das suas justificações, demonstra conhecimento de que a partilha da mesma cama por mãe e filho não é uma opção validável pela profissional.

No próximo trecho, a interação entre a assistente social e a mãe continua com uma oscilação constante entre alinhamento da mãe face aos argumentos da assistente social e a resistência aos mesmos. Os argumentos de Margarida centram-se nas suas próprias dificuldades, e os da assistente social centram-se em indicações sobre a exposição do assunto à criança e mudança da situação.

Trecho 27: demorado mas não tem necessariamente que ser: (.) que ser um problema

01 *Margarida* sim sim (0.3) é isso [que eu não sabia como::] (0.4)
02 [entrar no assunto] com ele porque ele tem ele precisa
03 encostar em mim
04 *A.S.Sofia* [(::)]
05 [mm ::]
06 *A.S.Sofia* mm
07 *Margarida* ele acorda várias vezes se eu não estiver a dormindo
08 perto dele ele acorda [várias vezes na noite]
09 *A.S.Sofia* [ah:: mm::]
10 *A.S.Sofia* mm
11 *Margarida* então esse é o meu problema não é?
12 *A.S.Sofia* eh:: vai ser ↑ não vai ser um problema vai ser: um
13 bocadinho mais: eh
14 *Margarida* Complicado
15 *A.S.Sofia* demorado mas não tem necessariamente que ser: (.) que
16 ser um problema e depois podemos falar também sobre
17 isso melhor eu gostava de conhecer o espaço Margarida
18 *Margarida* ah pode ir lá a casa
19 *A.S.Sofia* s[im?]
20 *Margarida* [quan]do você quiser

C201-P6-T3-U5-docx-S1-MP3-19'08"

Margarida parece produzir um alinhamento ao realizar uma afirmação sobre o seu desconhecimento para agir. No entanto, a apresentação de dificuldades nos turnos seguintes indicia resistência e podemos percebermos que o alinhamento não é completo. Das linhas 9 a 15, há um trabalho de negociação que é realizado por ambas através de cuidadosas escolhas lexicais:

- Margarida, na linha 11: diz *esse é o meu problema* e realiza um pedido de retorno.
- A assistente social Sofia inicia uma resposta não preferencial, com hesitações indiciadoras da busca da palavra que contraponha a ideia de problema e a sua minimização (por ex. um bocadinho) mas não termina.
- Margarida termina a frase de Sofia com uma opção lexical equivalente que é a projeção da anterior (problema): complicado.
- Sofia escolhe a palavra *demorado* – com esta opção, que configura uma micro-decisão, a assistente social, ao não negar a dificuldade da tarefa, reforça a paciência necessária e valida o argumento da mãe, sem, no entanto, desistir do projeto que propõe.

É de notar que há, neste percurso, uma negociação colaborativa ao nível dos argumentos que vai conduzir à adesão de Margarida ao projeto. Note-se a forma como a assistente social fala, na linha 16, no plural (nós), expondo, assim, a sua disponibilidade para um trabalho conjunto e, simultaneamente, facilita a adesão da mãe. Este plural inclusivo, contendo, simultaneamente, uma dimensão de *facework* positivo, parece sinalizar o envolvimento na decisão.

Margarida continua com um relato de um episódio da hora de dormir da criança.

Trecho 28: então entretanto eu vou conversando com ele

01 *Margarida* ele é sempre assim por exemplo se ele dorme eu boto ele
02 na cama não é? e fico lá na sala vendo televisão (.)
03 ele não pá:ra na cama não ele tem que vir (.) ele vem
04 cá para a sala senta-se deita-se no meu colo e [dorme]
05 (.) estás a ver?
01' *A.S.Sofia*
02' [sim]
03'
04' [mm]
05'
06 *A.S.Sofia* mm
07 *Margarida* então é é um problema
08 *A.S.Sofia* sim (0.3) sim

09

(0.6)

10 *Margarida* então entretanto eu vou conver[sando com ele]

C201-P6-T3-U5- docx-S1-MP3-19'08"

No seu turno, Margarida apresenta um relato, no qual baseia um argumento que aponta para uma conclusão: é uma tarefa difícil. Na linha 1, parece querer afirmar que apesar da concordância mostrada face aos argumentos da assistente social, existem dificuldades e procura que estas sejam validadas. É como se a minimização das suas dificuldades pudesse conduzir ao seu descrédito como mãe, o que pode estar na origem da sua resistência. Sofia realiza alinhamento e, ao aceitar as objeções da mãe, realiza uma ação de aceitação e *facework*, salvando a identidade da utente enquanto mãe competente. A utente encerra o tópico: na linha 10, o 'então' com que inicia a sua afirmação delimita uma fronteira sequencial, finalizando-a. Ao dizer, *entretanto eu vou conversando com ele*, revela que um nível de alinhamento e consenso foi alcançado, o que permite que a decisão seja enunciada pela própria mãe, enquanto trabalho seu no quadro da trajetória.

Em termos interacionais, o que ressalta deste conjunto de três trechos é a necessidade de ambas as participantes realizarem justificações, o que contribui para a produção de sentido, a que se associa o consenso final. A assimetria interacional está presente e há a referir que Hutchby (2007) a indica como uma característica do aconselhamento. Estamos num campo onde o profissional tem o direito de ingerência na vida familiar e de identificar necessidades de alteração de comportamentos. É o poder do profissional de, ao identificar os desvios, tornar as normas visíveis. Este exercício de poder surge suportado pelo conhecimento científico, pois, a teoria da vinculação parece conduzir o pensamento profissional na análise da interação pais – filhos. Veja-se o trecho 29, que decorre numa entrevista de elicitação realizada imediatamente após esta sessão com a mãe.

Trecho 29: °eh eh um facto o miúdo tem uma cama (.) para que é que ele dorme com a mãe: ↓na cama°

01 *A.S.Sofia* [é:: a] necessidade que se identificou desta sessão foi
02 de facto o poder trabalhar aqui algumas até da relação com
03 o miúdo
04 *Inv.* .mm
05 *A.S.Sofia* °eh eh um facto o miúdo tem uma cama (.) para que é que
06 ele dorme com a mãe: ↓na cama° [(.)] esta esta relação de
07 ↑dependência (.) muito:: às tantas também muito fusional
08 não [é?]

C205-P7-T3-Grav-Entrv4-docx-1'04"

A assistente social refere que o resultado da sessão foi a identificação de problemas passíveis de basear decisões de intervenção. Nas linhas 05 a 08, realiza uma justificação reveladora da decisão: a mãe e a criança partilham a mesma cama, facto que contribuiu para a categorização da relação como dependente e, sem certeza epistémica, (note-se o *às tantas*) fusional. A sua ação foi informada pela teoria da vinculação e, neste quadro, partilhar a cama com a mãe não favorece a autonomia da criança de quatro anos.

Quadro interacional: reunião de equipa interna

Nesta reunião participam a assistente social, as psicólogas Bruna e Rita, diretora técnica do CAFAP. É uma reunião da equipa alargada e tem como objetivo a discussão do caso. Neste trecho analisam a relação mãe / criança.

Trecho 30: mas sim: está eh:: (.) de certeza muito:: muito ligado:: à mãe

01 DT como é que é a relação dele com a mãe?
02 Pausa (0.9)
03 Psi.Bruna é deve ser muito fusional que ele é [muito mimado] que
04 ela faz-lhe todas a vontades
05 DT [°pois°]
06 Pausa (0.9)
07 A.S.Sofia sim mas também lhe [impõe algumas::]
08 DT [achas uma criança insegura?]
09 Pausa (0.3)
10 A.S.Sofia também lhe impõe algumas eh:: algumas coisas que já
11 [vi na interação entre os dois] de facto é muito
12 mimado e exige muito da mãe [está constante]mente a
13 testá-la (0.8).hh eh:: uma das coisas que nós também
14 percebemos é ele dorme com a mãe (1.2) dorme com a mãe
10' Psi.Bruna []
11' se calhar de certa forma]
12' [mm]
13'
14'
15 DT cheira-me a vínculo inseguro
16 A.S.Sofia e eu disse-lhe à:: disse à: à Margarida (.) °se calhar
17 temos que trabalhar isto e temos que::° ela ↑não (.)
18 eu sinto que ela não sente isso (.) como um problema
19 DT claro
20 A.S.Sofia não é? (0.7) eh:::
21 Psi.Bruna [pois]
22 DT eles estão os dois ligadíssimos um [ao outro]
23 A.S.Sofia [pois]
24 Psi.Bruna [muito mesmo]
25 A.S.Sofia [pois (.) ela não] sente isso como um problema (.)
26 mas: de ↑facto::: se calhar: tem que se começar aqui a
27 trabalhar mais as questões da da autonomia do:: (0.6)
28 do miúdo (.) ela diz que ele é ↑autónomo e que ele é
29 muito ↑desenrascado e que faz imensas coisas sozinho
30 (1.1)eh:: mas sim: está eh::: (.) de certeza muito::
31 muito ligado:: à mãe

C202-P8-T3-T4-T5-transc-Ri2-docx-56'44"

A diretora técnica inicia o seu turno com uma pergunta dirigida à psicóloga sobre a relação da criança com a mãe. A psicóloga Bruna, ao responder, realiza, com cautela - deve ser - a categorização da relação como fusional e justifica através de caracterizações dos comportamentos da criança e da mãe. Aproveitando uma pausa, na linha 07, a assistente social Sofia inicia um turno indicando concordância e adversatividade - sim mas - no que diz respeito ao comportamento da mãe, o que nos indica que pretende reorientar o argumento da colega. Por parte de ambas as psicólogas, há um apagamento da fala da assistente social. Nesta interação, em que o objetivo passa pela busca de conhecimento acerca da criança, há uma orientação preferencial, por parte da psicóloga/diretora técnica para a interlocução, selecionando a psicóloga Bruna como aquela que detém conhecimento sobre a criança. Juhila et al. (2021, p. 175) falam sobre estatuto epistémico, um termo que se refere à posição de alguém em relação a determinado domínio de conhecimento. Quem é intitulado para determinado conhecimento? Neste caso, parece que a expectativa é a de que a psicóloga detenha o conhecimento sobre a criança. A pergunta - achas uma criança insegura? (linha 08) interrompe a assistente social, pois é dirigida à psicóloga. Após uma pausa, a assistente social dá continuidade ao seu argumento e a psicóloga Bruna responde em sobreposição e com incerteza. Na linha 10, parece-nos que a assistente social procura salvar a face da mãe, ao referir as regras que esta define. Ao retomar a caracterização dos comportamentos da criança como mimados, realizada pela psicóloga Bruna, e ao introduzir o conhecimento de que a criança partilha a cama com a mãe, o movimento argumentativo denota hesitação e, até, alguma contradição. De qualquer forma, podemos observar que a assistente social reclama o seu estatuto epistémico porquanto detém conhecimento que contribui para o esclarecimento do tópico. Na linha 15, a diretora técnica incorpora a informação dada pela assistente social e, com cautela, categoriza a interação mãe/filho como “vínculo inseguro”.

A assistente social dá continuidade à sua fala anterior (linhas 18 a 21), lançando-se num relato dialogado entre si própria e a mãe, orientando o argumento para a conclusão (expressa como sentimento o que indicia cautela epistémica) de que, para a mãe, dormir com o filho não constituiu um problema e que esta é uma área a necessitar de intervenção. A diretora técnica e a psicóloga Bruna alinham com a conclusão apontada pela assistente social, e a diretora técnica sintetiza-a com a afirmação: *ligadíssimos um ao outro*, o que merece a concordância de ambas as profissionais.

Na linha 25, a assistente social assume de novo o turno e avança na proposta de intervenção com a criança no sentido do desenvolvimento da sua autonomia. Produz, de seguida, uma orientação argumentativa:

- a) Linhas 31 a 33 - ela diz que ele é ↑autónomo e que ele é muito ↑desenrascado e que faz imensas coisas sozinho – orienta o argumento para a conclusão de que a mãe é competente e realiza a sua advocacia perante a equipa.
- b) Após uma pausa longa e com hesitações, orienta-se para o alinhamento com a equipa: eh:: mas sim: está eh::: (.) de certeza muito:: muito ligado:: à mãe que encontra encaixe no tipo de vínculo estabelecido entre mãe e filho, que pode ser vulnerabilizante para a criança.

No diário de campo registámos uma conversa que ocorreu logo após a reunião:

Sofia depois da reunião confessou-me que tinha sentido alguma irritação pela insistência na definição do vínculo. “Vínculo inseguro, qual vínculo inseguro...?” “É sempre isto, num caso de abuso, todos andam à procura das piores características e dramatizam. Como não há-de esta mulher ser apegada e extremamente ligada ao filho depois do que passou?” (Diário de campo, 8/2013)

Efetivamente, numa entrevista de elicitación (ver trecho 29) a assistente social referiu-nos a questão do vínculo que apelidou de “fusional”. Portanto, esta categorização está presente na sua análise, ainda que de forma hipotética, porque na reunião, perante as colegas, resiste à sua explicitação. Note-se que nesta interação, o objetivo de promover as competências da mãe para apoiar o desenvolvimento da autonomia da criança já surge, sendo a sua enunciação realizada no contexto da incerteza do conhecimento e associada à análise do vínculo. A cautela epistémica é realizada à luz do seu conhecimento experiencial e do reconhecimento de um padrão de reconhecimento (Weick et al., 2005): “num caso de abuso, todos andam à procura das piores características e dramatizam”.

Após a abordagem de outros temas relacionados com esta família, o tópico da relação mãe - filho volta a ser discutido. A diretora técnica caracteriza comportamentos da mãe como nervosos e ansiosos, e salienta as consequências dos mesmos junto do menino.

Trecho 31: T Odo e qualquer >e isto é muito frequente neste tipo de realidade muito nestes casos todo e qualquer até por parte dos técnicos<

- 01 DT isso é natural (0.5) se ela tem alguns receios não é?
- 02 [natural que ela se sinta preocupada não é?
- 03 Psi.Bruna [exatamente]
- 04 A.S.Sofia por isso mesmo é que eu acho
- 05 DT mas também é natural que em consequência disto o miúdo

06 se vá tornando mais ansioso

07 *Pausa* (0.5)

08 *A.S.Sofia* Todo e qualquer >e isto é muito frequente neste tipo de
09 realidade muito nestes casos todo e qualquer até por
10 parte dos técnicos< (0.5) todo e qualquer comportamento
11 daquela criança passa a ser interpretado como um
12 possível indicador de abuso sexual[] isto é muito
13 frequente e também me parece (0.5) isto é a minha
14 convicção atenção não me parece de forma alguma que a
15 Margarida tenha inventado isto ou que esteja a inventar
16 (.) o que me parece é que estas verbalizações agora sim
17 do Leonardo do nada (.) são fruto desta ansiedade que o
18 miúdo tem e que a mãe lhe pode colocar muito por esta
19 questão ↑a mãe tá aqui até ela própria dizer ao pai ↑não
20 mexe aí não faz olha que eu tou de olho ela é assim olha
21 que eu tou vendo tira a mão o miúdo tá sentado tipo
22 virado para ele ela vai e tira-o [(1.3)] percebes?
23 portanto o miúdo perceber isto eh para ele já é um claro
24 indicador que o pai é mau o pai é maluco não é? o pai
25 fez mal o pai mexeu no rabinho e dá-me a ideia que estas
26 verbalizações do miúdo são muito à luz disto desta
27 insegurança dele que é passada duma forma inconsciente
28 pela mãe (0.4) é a convicção da mãe que está ali não é?
29 inconsciente neste sentido porque é pela convicção dela
30 que aconteceu alguma coisa e que ela de alguma forma
31 educa o miúdo para isto

C202-P8-T3-T4-T5-transc-Ri2-docx-56'44"

Na linha 01, a diretora técnica naturaliza a preocupação da mãe e argumenta que, em consequência da mesma, a criança desenvolve ansiedade, e ambas concordam. A assistente social toma o seu turno, que ocupa 23 linhas de transcrição, e é iniciado com sinais de ênfase e fala rápida. O seu argumento orienta-se para a conclusão de que os adultos (profissionais e não profissionais) que rodeiam a criança influenciam, ainda que de forma inconsciente, a percepção que a criança constrói da realidade, pois tendem a interpretar qualquer comportamento à luz da ocorrência do abuso. A justificação é tecida com relatos pormenorizados e polifónicos das interações familiares: linhas 23 a 24 - portanto o miúdo perceber isto eh para ele já é um claro indicador que o pai é mau o pai é maluco não é? o pai fez mal. É interessante notar que na linha 23, a assistente social realiza um anúncio - isto é a minha convicção atenção - antes de proferir aquilo que se pode ser considerado uma opinião pessoal, atribuindo-lhe um valor diferenciado daquilo que pode ser considerado um facto.

Em relação à análise que se tem vindo a realizar ao longo desta história conversacional, este trecho contribuiu para a compreensão do processo através do qual a assistente social, adere e resiste simultaneamente ao desenvolvimento de uma definição finalizada do tipo de vínculo relacional entre mãe e filho. Neste trecho ela realiza uma contextualização, ou seja, mobiliza a situacionalidade do vínculo, no quadro do abuso e

daquela família particular, o que desafia a aplicação imediata da teoria científica. Há uma mistura de conhecimento científico, conhecimento experiencial e contextual.

Quadro interacional: visita domiciliária

Passados alguns dias da reunião de equipa, a assistente social e a psicóloga fazem uma visita a casa de Margarida e Leonardo. O objetivo enunciado é do conhecimento do espaço. No início da visita, a mãe mostra a casa.

Trecho 32 mas porquê? estas camas (.) não estão bem?

- 01 *Margarida* e aqui é o quarto Sofia
02 *Pausa* (0.4)
03 *A.S.Sofia* mm está bem com licença Margarida (0.6)ah::: okay:::
04 *Margarida* aí depois eu vou colocar uma cama aqui outra aqui (.) só
05 que estou à espera de vir a minha prima para me ajudar a
06 fazer a mudança aqui estás a ver?
07 *A.S.Sofia* mas porquê? estas camas (.) não estão bem?
08 *Margarida* estãO mas só que eu tipo vou colocar mais ↑separado não
09 é? [para ele dormir assim mesmo] sózinho (.) ↓[porque
10 ele já está] °desde aquela altura (.) eu coloquei para
11 dormir sózinho e ele já está dormindo sem muita
12 assistência minha° (0.7) está a ver? (.)aí [eu acho que
13 já posso colocar]
08' *A.S.Sofia*
09' [mm: ah ::::] [ah:::
10' mm:]
11'
12' [ele
13' dorme ali?]
14 *Margarida* é ele dorme ali eu durmo aqui não é? (0.3) eu já posso
15 colocar assim uma: (.) mesinha:: (0.3) de cabeceira
16 assim entre meio as duas que assim eu acho que ele [já
17 dorme bem sózinho (.) porque aí cobre]
14' *A.S.Sofia*
15'
16' mm mm [(/
17' precisa)[sim::]]
18 *Inv.* [facili]tar a distinção
19 *A.S.Sofia* sim (0.3) e tem sido assim aos poucos ele na [caminha
20 dele]

C201 - P14 -T3 -T4 - U5 - U7 - Grav - VD1 - MP3 - 48

Durante a visita domiciliária, Margarida conduz a assistente social pela pequena casa até ao seu quarto, para lho dar a conhecer. A assistente social Sofia cumpre o ritual de delicadeza na linha 03 – com licença. Margarida expõe o seu projeto de organização do quarto e solicita retorno. Sofia não responde e sinaliza a sua incompreensão: mas porquê? estas camas (.) não estão bem?. Margarida justifica, remetendo para a conversa e decisão anterior de a criança dormir em cama separada da mãe. Para além

da criança já dormir na sua cama, a mãe pretende delimitar espaços individuais que ambos ocupam no quarto comum. É de notar que a mãe, da linha 10 a 12, baixa o tom de voz, demarcando uma região de comportamento (Goffman, 1993) que excluiu a criança, ainda que para sua proteção (a criança estava na sala e era-lhe possível ouvir a conversa). Margarida concretizou, portanto, o acordo realizado durante a sessão de aconselhamento parental, o que será significativo em termos de avaliação diagnóstica, pois nomeia-a como mãe capaz de realizar o trabalho distribuído no âmbito da trajetória – promover competências de autonomia da criança.

Síntese conclusiva

As caracterizações dos comportamentos da criança e da mãe, e a categorização da relação entre eles, são conduzidas pelo conhecimento científico no quadro da teoria da vinculação. A assistente social adere com precaução, protelando o momento para a produção de uma categorização. Tal como Sacks et al. (1974) referem, há categorizações que necessitam de informações do contexto mais amplo para confirmar a pertinência da sua aplicação. Messmer (2017) refere a extrema relutância com que os assistentes sociais descrevem e definem os seus utentes em categorias. Categorizar é uma definição que constitui, por si, uma decisão e a assistente social, ainda que a mobilize para si, resiste à sua enunciação no quadro da equipa, pois aí seria pública e finalizada, e com impactos na relação (Sousa, 2015). Entendemos que a decisão de aguardar pelo momento em que será adequado e útil tornar público este conhecimento, é um ato de *advocacy* da utente. Categorizar pessoas e situações é uma dimensão da vida social à qual não escapamos, pois é humana e oferece orientação face à complexidade do mundo. No entanto, num contexto profissional, pode ser um processo pleno de riscos de encerramento numa identidade e condutor de estigma (Goffman, 1988) e há que, por parte dos profissionais, o exercer com atenção às suas consequências. É o reconhecimento de padrões, de pensamento e ação no quadro do abuso, que lhe fornece pistas de entendimento da situação.

A identidade de Margarida é, ao longo dos processos de conhecimento e intervenção, construída como mãe competente, que precisa de suporte para ajudar a fortalecer a criança, o que se traduz em ação de empoderamento. Observa-se um crescendo de certeza epistémica ao longo dos processos interacionais, desenvolvido por uma análise que congrega os saberes distribuídos da equipa e da mãe.

5.4.2. História conversacional 2: a criança é o saco de pancada dos outros meninos.

Nesta história conversacional analisamos a construção da decisão de desenvolver as competências pessoais e sociais de Leonardo.

com o miúdo é (.) a promoção de competências pessoais (.) sociais não é? fortalecê-lo ao nível da da da: (0.9) também da dar-lhe estratégias de de proteção:: de resolução de problemas: (.) a questão do pedir ajuda a questão dos segredos tudo isto muito nesta (0.9) muito nesta perspectiva mais preventiva e educativa não é? tem esta vertente educativa não é? (1.3) com ele.

Esta decisão, consubstanciada em objetivo de intervenção, foi sendo construída no âmbito de vários quadros interacionais, onde múltiplos atores se cruzam e falam sobre a criança procurando retratar a sua realidade vivencial no quadro da sua temporalidade. O tempo útil da criança tem tradução no que podemos fazer hoje para que a vulnerabilidade construída não permaneça amanhã, reconhecendo que o tempo do adulto não é o mesmo do da criança. O objetivo geral envolve objetivos operacionais – aprender estratégias de proteção e resolução de problemas; aprender a pedir ajudar e a distinguir os bons dos maus segredos. Proteger, desenvolver competências, tratar sequelas e prevenir recidivas, são objetivos organizacionais, e orientam a interseção do diagnóstico e da intervenção propriamente dita.

Nesta história conversacional, a consensualização das múltiplas versões sobre a realidade da criança surge de forma nítida e a valorização do conhecimento distribuído e a sua incompletude são notórias. Micro decisões vão sendo tomadas em aproximações sucessivas para transformar incertezas em factos. Quais e de que tipo são os seus contextos? Que tipo de relações estabelece esta criança? Como entende o que aconteceu e acontece na sua vida?

Quadro interacional: reunião de equipa alargada

O seguinte episódio interacional decorre durante uma reunião de equipa alargada, organizada com o objetivo de concetualizar o caso da família de Leonardo. Anteriormente, a psicóloga da equipa relatou uma atividade realizada no quadro de uma sessão psicoterapêutica com a criança. O objetivo era a diferenciação de segredos bons e segredos maus e a atividade era a leitura de um livro sobre as diferenças entre as pessoas. Durante a leitura, Leonardo terá ficado muito triste e revelado que os meninos da escola lhe batiam.

Trecho 33 mas depois fecha-se diz ↑aquilo::

01 DT e ele [não te] disse porque é que os meninos lhe batiam?
02 A.S.Sofia [()]
03 Pausa (1.2)
04 Psi.Bruna disse ↑aquilo e voltou a fechar-se (0.9) [não não ele não
05 conseguiu elaborar]
06 A.S.Sofia [nós vamos agora
07 também ao jardim de infância] [(0.5)] e tentar explorar
08 com a educadora a [relação dele]
09 Psi.Bruna [pois]
10 DT [onde é que ele] anda?
11 Psi.Bruna Mm
12 A.S.Sofia ele está na Flor do Campo
13 (0.4)
14 DT mm
15 A.S.Sofia um jardim de infância muito fechado [(0.6) °vamos ver°]
16 Psi.Bruna [e no entanto]
17 ele não não identificava o facto de os meninos lhe baterem
18 como um segredo mau (0.3) ↑por causa de ser um dos
19 exemplos que eu lhe dei (.) e na sequência disso ele
20 depois acabou por dizer (0.3) que os amiguinhos lá na
21 escola lhe batiam
22 DT mm
23 A.S.Sofia mm
24 (2.1)
25 Psi.Bruna mas depois fecha-se diz ↑aquilo::

C202-P8-T3-T4-T5-transc-Ri2-docx-56'44''

A diretora técnica pergunta se a criança disse porque é que os outros meninos lhe batiam, e a psicóloga, diz que não e caracteriza os comportamentos de Leonardo como sendo de fechamento e incapacidade de elaboração. Estas características são apresentadas como impedimento para acessar e produzir conhecimento sobre os vários aspetos da vida de Leonardo. Há hesitação na forma como fala. Na linha 06, a assistente social, em sobreposição com a fala da psicóloga, informa sobre a ida ao jardim de infância que a criança frequenta. A ida ao jardim de infância passa pela busca de informação nos contextos de vivência da criança, daquilo que lhes falta saber. A psicóloga dá sinais de retorno, demonstrando o seu envolvimento na atividade de contato com a escola. Sofia caracteriza a escola como “muito fechada”. Bruna assume novamente o turno e continua a relatar as circunstâncias em que a revelação da criança ocorreu (falavam sobre os segredos bons e maus) e reforça a caracterização do comportamento da criança como fechamento.

16 tele↑visão e brincar àquilo que lhe apetecesse (0.5)
 [ele almoçava e pronto]
 17 DT [e provavelmente é isso o que acontece] e ele brinca
 18 sózi[nho]
 19 A.S.Sofia [por]tanto [ele saiu dali aquela creche pronto
 20]
 21 DT [por isso é que ele não tem essa
 22 cultura] de fazer qualquer coisa com os outros miúdos
 Linhas suprimidas
 42 DT o que é facto é que isto pode tornar o Leonardo [um
 43 bocadinho mais vulnerável]
 44 A.S.Sofia [não
 45 acredito que haja grande estrutura ali] (0.7) não
 46 acredito
 47 DT esse tipo de características pode tornar o Leonardo
 48 mais vulnerável (.) porque ele não é uma criança com
 49 que se consiga trabalhar muito competências [↑até:]
 50 (.) de pedir ↑ajuda de: (0.7) de se ↑defender de
 51 aprender a reconhecer ↑sentimentos de tudo isso eh:
 52
 47' A.S.Sofia
 48'
 49'
 50' th
 51' mm
 52'

C202-P8-T3-T4-T5-grav-Ri2-docx-56'44''

A assistente social refere a intenção de ir à escola reunir com a educadora. Nas linhas 4 a 16, realiza uma avaliação do jardim de infância com base no seu conhecimento experiencial, pois o seu próprio filho o frequentou. Tem uma expectativa baixa relativamente ao trabalho pedagógico em geral e ao que a escola possa fornecer em termos de informação sobre o Leonardo. Justifica a avaliação através da caracterização das atividades realizadas pelo próprio filho e a sua opção de o retirar da creche.

No seu turno, a diretora técnica, com cautela epistémica (linhas 17-18 – provavelmente é isso que acontece) estabelece uma relação entre aquelas características da organização educativa e o facto de a criança brincar sozinha. Nas linhas 21 a 22, ao afirmar por isso é que ele não tem essa cultura, vai completando a análise da situação de Leonardo. Alarga o foco de atenção das causalidades do problema das características da criança e das relações no contexto da família para o nível ecológico de interação meso. Integrando, assim, as dinâmicas organizacionais da escola enquanto fatores de vulnerabilização da criança, quando, nas linhas 42 e 43 afirma o que é facto é que isto pode tornar o Leonardo um bocadinho mais vulnerável. A organização educativa é aqui reconhecida como ator institucional que enforma o curso da trajetória dos maus-tratos. De seguida, justifica essa vulnerabilidade através da pormenorização de características do comportamento da criança - pouca competência para pedir ajuda, para se defender, para reconhecer sentimentos. É

interessante notar, na linha 50, o sinal de retorno da assistente social Sofia: o th (som difícil de escrever senão impossível, é um pequeno estalo de língua) é uma interjeição que podemos usar quando uma situação nos preocupa ou nos desagrada. Observámos que a assistente social o utilizou em outras situações de forma inconsciente. Um pequenino pormenor que, na interação com o Outro, pode produzir um grande efeito, nomeadamente em termos de empatia.

Ao longo destes trechos foi construída, interacionalmente e num crescendo de certeza epistémica, uma análise sistémica que integra a caracterização da criança e dos seus contextos desenvolvimentais, como fatores de fragilização e vulnerabilização.

O trecho 36 decorre durante a mesma reunião. Faziam em conjunto, a planificação da reunião com a educadora de infância. A diretora técnica muda de tema, sem anunciar, lembrando-se de um assunto falado anteriormente e volta a ele...

Trecho 36: tu disseste () que ele é um miúdo assim:: grandito para a idade?

01	<i>DT</i>	tu disseste () que ele é um miúdo assim::
02		grandito para a idade?
03	<i>A.S.Sofia</i>	é é
04	<i>Psi.Bruna</i>	é matulão ele é(.) crescido é alto e é::: assim fortezinho
05		(0.7)
06	<i>DT</i>	uma criança desse tamanho com esta idade: não costuma
07		↑assim deixar-se bater pelo contrário (0.3) uma criança
08		tem de ser muito insegura

C202-P8-T3-T4-T5-grav-Ri2-docx-56'44"

A diretora técnica questiona a assistente social sobre o tamanho do menino. O aspeto físico da criança de 4 anos é caracterizado com “matulão”, “alto”, “fortezinho” pela psicóloga Bruna. Pausa para planeamento cognitivo e, com este dado, a diretora técnica afirma, na linha 08, que a criança tem de ser muito insegura. O verbo “tem” é imperativo e a diretora técnica parece ter chegado a uma “verdade”, o que, neste quadro, significa uma decisão em relação a uma dimensão do conhecimento sobre aquela criança.

A categorização da criança como insegura - pessoa vulnerável e sem capacidade de defesa - desenvolveu-se através de processos interacionais colaborativos de junção de conhecimento distribuído no seio da equipa. Assim se foi construindo um sentido partilhado, assim como o grau de consenso que baseou a certeza da decisão de aprofundar e validar este conhecimento através de uma reunião com a educadora. A certeza epistémica que foi crescendo em torno da categorização da criança e da sua

vulnerabilidade, constituiu a decisão de uma linha de diagnóstico que importava aprofundar.

No próximo trecho, e no quadro das decisões consensualizadas, a reunião com a educadora de infância é planeada.

Trecho 37: se ele é:: de facto um miúdo mais batido que os ↑outros quais é que são as vulnerabilidades dele ou ↑não

01 A.S.Sofia pronto (.) okay então próxima sessão eh agora é (.)
02 marcar a reunião com a: educadora do jardim de
03 infân[cia] (0.5) eh:: explorar aqui (.) ver aqui
04 melhor estas questões da da própria autonomia ↑dele
05 (0.4) eh da relação com os [outros]
06 DT [pergun]ta-lhe em termos de
07 aprendizagem
Psi.Bruna sim
08 Pausa (1.4)
09 DT e se calhar do que tu dizes elas também não não
10 investem muito aí (0.3) mas (.) [↑ver] o que a educadora
11 te diz (.) [como é] que o miúdo tem evo[luído?] adquire
12 não adquire? (0.3) concentra-se? faz algumas coisas ou
13 ↑não: como é [que é?]
09' Psi.Bruna
10' [pois]
11' [sim]
12'
13' [a relação com]
14 Psi.Bruna adultos a relação com
15 pa[res]
16 A.S.Sofia [sim] (.) as questões das agre↑ssões se isto é uma
17 coisa se ela sente que isto é uma coisa se ele é:: [de
18 facto] um miúdo mais batido que os ↑outros quais é que
19 são as vulnerabilidades dele ou ↑não
20 DT mm
21 Psi.Bruna sim
22 Pausa (1.4)
23 A.S.Sofia as rotinas da escola
24 Pausa (3.2)
25 A.S.Sofia a questão da lingu↑agem se fala muito se fala ↑pouco
26 (0.5) a questão da concentração aprendizagens a evolução
27 dele

C202-P8-T3-T4-T5-docx-Ri2-MP3-56'44''

A assistente social Sofia inicia o seu turno com uma pré-abertura que conduz ao encerramento de tópicos anteriores – pronto (.) okay. No seu turno, inicia a exploração de temas a abordar com a educadora: autonomia do menino e relação com outros. Colaborativamente, a diretora técnica e a psicóloga Bruna indicam outros aspetos para abordar na reunião: aprendizagem, evolução, concentração, relação com

adultos e pares. Estes tópicos constituem a informação que consideram necessária para que as dificuldades de Leonardo ganhem significado no quadro do trabalho de diagnóstico que querem realizar. Há, nesta conversa, uma dinâmica colaborativa que ultrapassa os estatutos epistêmicos associados ao saber disciplinar de cada uma das profissionais. Nos trechos anteriores, pudemos perceber que há um saber distribuído na equipa e que a psicóloga era a interlocutora privilegiada na exploração do conhecimento sobre a criança, assim como a assistente social sobre a mãe, o sistema familiar e a rede formal de apoio. Neste final de reunião, os contributos de todas as áreas são reunidos por forma a planear a reunião com a educadora de infância e a assistente social assume o papel de agregadora de conhecimento multidisciplinar e promotora de eventual transdisciplinaridade num quadro colaborativo.

Quadro interacional: reunião com educadora de infância

No quadro da reunião com a educadora da criança, no próprio jardim de infância, participam a assistente social Sofia e a psicóloga Bruna.

Trecho 38: sim (0.9) ele funciona um bocado às vezes quase o:: (0.7) como saco de: de pancada

01 *Ed.deInf.* sim eh::: ((pequeno riso)) já::: (0.4) ainda solicita
 02 muito o adulto (0.6) [sobretudo] na resolução de
 03 conflitos (.) às vezes não os dele [(0.6)] às vezes os
 04 dos outros (0.6) se são dois a:: (0.6) tipo a:: (0.6) a
 05 discu[tir ou:: sim] por um brinquedo (.) [ele]
 06 vem dizer ↑Laura::: (0.4) o (.) tal e não se (.) estão
 07 (0.3) [estão a brilhar (.) ou en[tão ou a]conteceu isto
 08 (.) [às vezes] quando é com ele (0.3) fica muito (.)
 09 muito quieto (.) até [com os mais] pequenos (0.5) os os
 10 os os da da sala de creche (0.3) com dois três anos (0.4)
 11 às vezes damos por eles (.) tipo a baterem-lhe [(.) e]
 12 ele quieto

01' *A.S.Sofia*
 02' [mm]
 03' [°mm°]
 04'
 05' [a a discutir a brigar] [mm]
 06'
 07' [mm] [mm]
 08' [mm]
 09' [mm]
 10'
 11' [pois]
 12'

13 *A.S.Sofia* pois

14 *Ed.deInf.* e eu Leonardo não pode ser (.) tens que [↑reagir] diz
 15 ↑não isto não se ↑faz não quer dizer que lhe vá bater
 16 [↑mas] (0.3) dizer ↑não não bates (.) [também
 17 porque](0.4) ele tem: ele é enorme (.) [°ele dever ter°]
 18 daqui por um ano está na escola [(0.9) e aí] as coisas
 19 são um boca[dinho]

14' *A.S.Sofia* [claro]
15'
16' [mm mm] [pois é]
17' [exatamente]
18'
19'
20 *Psi.Bruna* [é é]
21 *Psi.Bruna* um menino pouco assertivo não é? não se: eh com pouca
22 capacidade de se defender
23 *Ed.deInf.* sim (0.9) ele funciona um bocado às vezes quase o::
24 (0.7) como saco de: de pancada
25 *A.S.Sofia* [mm]
26 *Psi.Bruna* [mm]
27 *Pausa* (0.7)

C201-P10-T3-T4-T11-grav-Re1-docx-32'46 "

A educadora de infância, nas linhas 01 a 12, realiza um relato através de descrições precisas do comportamento da criança: dependente do adulto, solicita ajuda para resolver os conflitos de outras crianças, mas não para aqueles em que se encontra envolvido. A educadora lança-se num relato polifónico, mobilizando as suas próprias palavras e as da criança. Estes relatos assumem a forma de uma encenação vívida, em que as frases do diálogo não são finalizadas. Esta economia da conversa só é possível pela existência de saberes partilhados entre as participantes. Isto é atestado pelos constantes sinais de retorno da assistente social e da psicóloga, que são, igualmente, indicativos de compreensão e interesse pelo que está a ser dito e, assim, um encorajamento para a continuidade.

Ao longo das interações, as profissionais realizam um alinhamento que permite congrega elementos para o diagnóstico dos problemas e, nas linhas 21 e 22, a psicóloga realiza uma reformulação, categorizando a criança como um menino pouco assertivo. A educadora, (linhas 23 a 24) concorda e, de forma metacomunicativa conclui - como um saco de: de pancada - reforçando simultaneamente o baixo nível de assertividade e as suas consequências, ao que se seguem sinais de retorno simultâneos da assistente social Sofia e da psicóloga Bruna, e uma pausa silenciosa notável. Esta configura a consciência da gravidade da situação. Os alinhamentos do conjunto das participantes, projetam a construção de sentido sobre a situação da criança e a consensualização de um facto que valida o diagnóstico sobre a vulnerabilidade da criança na relação com outros.

O próximo episódio interacional desenvolve-se no final da mesma reunião e uma decisão é enunciada.

Trecho 39: há ali algumas características nele que têm que ser:: (1) trabalhadas

01 Ed.deInf. pronto (.) realmente é:: (.) é sobretudo isso (.) embora
02 tenha feito uma ↑evolução (.) ainda ainda se deixa
03 muito::
04 A.S.Sofia sim há ali algumas características nele que têm [que
05 ser:: (1) trabalhadas]
06 Ed.deInf. [muita
07 di[ficuldade de defe]sa]
08 Psi.Bruna [que é o que me preocupa também]
09 Pausa (1.2)

C201-P10-T3-T4-T11-grav-Re1-docx-32'46 "

A educadora encerra o tema e realiza uma síntese orientada para a conclusão de que, apesar da evolução da criança, esta apresenta áreas de fragilidade na interação com outros. No seu turno, assistente social concorda e afirma a necessidade de trabalhar algumas características de Leonardo. A sua escolha lexical “trabalho” indica a consideração de que a vulnerabilidade de Leonardo não é imutável. A educadora retoma, a seguir, o seu turno inacabado com a caracterização da dificuldade do menino. A psicóloga, de forma alinhada, refere que partilha a preocupação. A identidade da criança como pessoa sem competência de auto-proteção ficou definida e é necessário intervir (trabalhar).

Os trechos da reunião com a educadora de infância, revelam-nos interações essencialmente colaborativas, associadas à produção de conhecimento. A economia de palavras – os implícitos – é muito presente, assim como o consenso. Podemos dizer que, para assistente social e psicóloga, esta atividade foi confirmatória das conclusões alcançadas na reunião anterior.

Quadro interacional: visita domiciliária

Assistente social e psicóloga realizam uma visita domiciliária a Margarida e Leonardo. A psicóloga Bruna fica na sala com a criança, a assistente social conversa com a mãe na cozinha. Encostam a porta para privacidade. Sofia e Margarida falam sobre a reunião com a educadora da criança.

Trecho 40 : é Isso:: que eu tento (0.3) en- ensinar ele de qualquer forma porque ele não sabe

01 A.S.Sofia ela centrou-se (0.4) claro (.) naquilo que nas
02 características do Leonardo (0.6) o que é que nós temos
03 de fazer aqui em conjunto? e a partir daquilo que ela
04 nos disse (0.5) é promover muito esta capacidade de o
05 Leonardo se defender (.) porque [ele não sabe defender-
06 se]
01' Margarida [ah:]
02' [ah tá]
03'
04'

05' [é ISSO:: que eu
06']

07 *Margarida* tento (0.3) en ensinar ele de qualquer forma porque ele
08 não sabe Sofia (0.9) ele é capaz de querer bater-me em
09 mim (0.3) mas o >pai pega de ponta a cabeça e vira pelo
10 avesso< e ele não faz nada estás ver? (0.4) e ↑eu (.)
11 qualquer coisa ele já me levanta para me bater em mim e
12 na Tala (1.2) porquê será não é? (0.3) e por exemplo uma
13 miudinha que ele vem aqui também (0.3) que é a Dulcinha
14 (0.5) ele quer bater na miúda (0.6) quer dizer (.) outro
15 já ↑se for um menino (0.6) ele já não bate estás a ver?
16 (2.4) e::
17

18 *A.S.Sofia* são todas mulheres

19 *Pausa* (0.3)

20 *Margarida* sobretudo nas mulheres já reparei isso ↑nele (1) se for
21 um menino pode ser um menino ↑menor do que ele (.) ele
22 não bate mas na miúda aqui do lado ele já quer ↑bater

23 *Pausa* (2.1)

C201-P14-T3-T4-U5-U7-grav-VD1-docx-48"

A assistente social Sofia partilha informações da educadora e identifica o problema e a intervenção necessária: é promover muito esta capacidade de o Leonardo se defender. Realiza uma proposta envolvendo a mãe, através de uso do 'nós', sinal de inclusão (linhas 02 a 03) (Dall e Caswell, 2021, p.64). Apesar deste envolvimento, consideramos que estamos perante a partilha de uma decisão, o que é diferente de um processo de decisão partilhado (Robertson et al., 2011). Nas linhas 05 a 08, a mãe revela o seu conhecimento do problema com elevação do tom de voz e ênfase nas palavras. De seguida, relata os comportamentos do menino e introduz novos tópicos, que redirecionam a atenção para uma dupla categorização da criança enquanto vítima e enquanto agressor de pessoas do género feminino de qualquer idade. As informações de Margarida complexificam a situação problema e a assistente social Sofia, na linha 18, reformula a informação - *são todas mulheres* - dando-lhe conta da sua compreensão e a mãe dá uma resposta preferencial.

Estamos, de seguida, no final da visita domiciliária e sínteses e acordos são realizados. A economia nas falas da assistente social e da mãe é notória e, para além de significar saberes partilhados, também se deve à presença da criança.

Trecho 41 : simº então estamos todos: (0.9) de acordo

01 *A.S.Sofia* mas ↑essencialmente (.) aquilo que: a Laura nos disse
02 foi muito esta necessidade (.) o sentimento que ele tem
03 (.) [de::]

01' *Leonardo*
02' (*dirige-se à mãe*) põe:::

03' põe:

04 *Margarida* [sim sim] tem tem eu [já reparei nisso]

05 *Leonardo* [PÕE::::]

06 *Pausa* (0.4)((mãe realiza ação solicitada pela criança))

07 *A.S.Sofia* Margarida mas nós estamos todos a trabalhar nisto

08 *Margarida* sim sim se vocês puderem ajudar nesse aspeto então

09 [porque] eu acho que:: na ↑esco[la] ele vai apanhar [de

10 todos]

08' *A.S.Sofia*

09' [claro] [mm]

10' [↑m mm]

11 *Pausa* (0.3)

12 *A.S.Sofia* EXAtamente essa é uma preocu[pação para nós]

13 *Margarida* [entendeu?]

14 ↑vai levar

15 *A.S.Sofia* sim (0.5) não [pode ser]

16 *Margarida* [porque]:: (.) não pode [ser]

17 *A.S.Sofia* [te]mos que em

18 conjunto:: aqui arranjar forma de: de o [ajudar] também

19 a defender-se e proteger-se

20 *Margarida* [sim]

21 *Margarida* exatamente é isso que ele precisa

22 *A.S.Sofia* sente essa necessidade também?

23 *Margarida* sinto uma necessidade muito grande [nesse a]speto

24 °principalmente dos ↑meninos das meninas ele já[()]°

23' *A.S.Sofia* [ok]

24' [ok°]

25 *A.S.Sofia* °sim° então estamos todos: (0.9) de acordo temos uma

26 visão [comum] um um aspecto que temos que trabalhar que

27 [é comum]

25' *Margarida* mm

26' [sim]

27' [sim]

28 *Pausa* (0.4)

29 *Margarida* mas ele tem ()

30 *A.S.Sofia* °há a educa↑do:ra sim (.) há a Margarida enquanto ↑mãe

31 e ↑nós enquanto pessoas também [que estamos aqui

32 para]:: apoiar [e ajudar naquilo] que for preciso°

30' *Margarida* mm

31' [sim sim sim

32'] [exato (.) está legal]

41 *Margarida* mm

42 *A.S.Sofia* segunda feira (.) continuamos a conversar sobre isto a

43 pen[sar também] estratégias e::

44 *Margarida* [está bem]

Sofia realiza um resumo da informação que recolheu junto da educadora de infância (Laura). Realiza-o de forma vaga e imprecisa, dada a presença da criança. Leonardo brinca com o telemóvel da mãe e pede-lhe ajuda. A interação entre Sofia e Margarida ocorre de forma alinhada e colaborativa e realiza-se sem explicitação do problema que abordam. Na linha 07, Sofia, ao afirmar *Margarida mas nós estamos todos a trabalhar nisto*, apresenta a existência de uma rede institucional de suporte. É de notar o adversativo ‘mas’ que nos parece securizante (no sentido de “há um problema e não está sozinha”). Margarida mostra o seu acordo e projeta o problema no futuro: se não houver intervenção ele vai apanhar de todos. Na linha 12, a assistente social Sofia reforça esse cenário futuro ao afirmar que a preocupação é comum – profissionais e mãe. Aqui a utilização do “nós” é diferente da do trecho anterior e serve para estabelecer um limite, pois refere-se à equipa. Na linha 17 a 19, formula a intervenção como ajuda a defender-se e a proteger-se e obtém a concordância da mãe. Margarida (linha 24) estabelece a prioridade de proteção na relação com os rapazes. O acordo em relação à intervenção é firmado através de um reforço da justificação que a assistente social faz em relação à composição da rede de suporte e aos objetivos consensualizados - *sim° então estamos todos: (0.9) de acordo temos uma visão comum um um aspeto que temos que trabalhar que é comum. A assistente social planifica a próxima sessão com Margarida: continuamos a conversar sobre isto a pensar também estratégias. Margarida concorda.*

Trecho 42 : depois eu quero conversar com você para me ajudar a (.) a -lidar com isso está bem?

01 *Margarida* °e depois eu quero falar uma preocupação também dele (.)
02 que está muito ciúme° [(
03)] a a miúda ali (.) eu tenho que sentar um
04 desse ↑lado e o ↑outro aí (0.5) eu dou um beijinho nele
05 tenho que dar nos dois (0.6) e ele () até atropelou a
06 menina de bicicleta (0.7) °eu deixei ele uma semana de
07 castigo por causa que ele atropelou a menina a andar de
08 bicicleta (0.5)()
((linhas suprimidas - interação simultânea entre Bruna e Leonardo não permite ouvir as palavras))
09 *A.S.Sofia* (/comigo)
10 *Margarida* é (.) consigo (.) ↑trabalhar [para ele] perceber que não
11 precisa ter ciúme de [todas as pessoas ()]
12 *A.S.Sofia* [sim]
13 [ok uma dependência muito] gran[de]
14 (.) não é?
15 *Margarida* [é]
16 aí depois eu quero conversar com vo[cê para] me
17 (ajudar) a [(.) a] ↑lidar com isso [está bem?]
18 *A.S.Sofia* [está bem]
19 [sim] [está bem]

20 *A.S.Sofia* está bem [Margarida] (.) okay

21 *Margarida* [entendeste?]

C201-P14-T3-T4-U5-U7-grav-VD1-docx-48”

Margarida, num tom de voz mais baixo, refere que quer falar sobre os ciúmes do filho e, nas linhas 01 a 08, relata um episódio justificador desta preocupação, assim como o castigo que impôs à criança. A utente sinaliza um problema – os ciúmes do filho – relata vários episódios que expõem os comportamentos associados e solicita ajuda, colocando a assistente social no papel de especialista para ajudar a criança - †trabalhar para ele perceber que não precisa ter ciúme de todas as pessoas. Na linha 13, a assistente social reformula a apresentação do problema por Margarida, com pedido de retorno para clarificação - uma dependência muito grande não é?. Margarida dá resposta preferencial e reafirma o pedido de ajuda. O pedido de ajuda apresenta, assim, duas vertentes: ajuda para o filho e a ajuda para si própria, assumindo a sua responsabilidade parental. A assistente social dá resposta preferencial, através de várias repetições de concordância, e Margarida, necessitando de confirmação de que Sofia estava a compreender, pede retorno. O pedido realizado pela mãe à assistente social foi formulado de forma direta e confiante.

Trecho 43 : vá identificando estas coisas

01 *A.S.Sofia* vá identificando estas coisas para nós podermos ir

02 conversando [sobre elas]

03 *Margarida* [sim sim] sim (.) está bem

C201-P14-T3-T4-U5-U7-grav-VD1-docx-48”

A assistente social delega na mãe a identificação de problemas para os integrar como temas nas sessões de aconselhamento parental. Margarida emite sinais de alinhamento.

Nestes trechos da visita domiciliária, as atividades do trabalho da mãe ao nível da trajetória dos maus-tratos são evidentes. O seu envolvimento expressa-se, nomeadamente, através da participação em atividades de conhecimento sobre a criança - através de relatos e descrições do seu quotidiano - e de intervenção, pois identifica problemas e solicita ajuda. A assistente social estimula o envolvimento parental de Margarida, através de interações que espelham proximidade, empatia e aceitação.

Síntese conclusiva

A história conversacional que acabamos de apresentar tem dimensões de continuidade em relação à anterior. É de notar que o quadro interacional dominante desta história é a reunião. Isto prende-se com o facto de, no âmbito do trabalho distribuído, a

intervenção com a criança ser responsabilidade da psicóloga. Esta apresenta dificuldades em estabelecer relação com a criança e integrar no diagnóstico o conhecimento da criança sobre a situação. A dimensão de conhecimento distribuído é notória.

Nas reuniões, as participantes denotam a incerteza do conhecimento que detêm, e podemos observar como através de caracterizações de comportamentos da criança, o crescendo de certeza epistêmica se realiza em aproximações, até a uma definição que assume valor de fato. Estas aproximações são feitas através de micro decisões parametrizadas por conhecimento científico que carece de saberes contextuais que o confirmem. A pesquisa destes saberes contextuais é liderada pela assistente social, detentora do conhecimento ecológico e sistêmico sobre os contextos desenvolvimentais da criança e da família. A cautela epistêmica integra o processo reflexivo realizado *on-going*, onde a análise é feita a partir das descrições de momentos de encontro com os utentes, criança ou adultos.

O processo de conhecimento sobre as dinâmicas familiares e sobre a criança, é realizado colaborativamente. A reunião surge como um espaço de reflexividade dos vários profissionais, onde se questionam e mobilizam os saberes práticos e disciplinares de cada um, para lidar com o conhecimento incompleto sobre a parte da trajetória dos maus-tratos que não controlam.

O conhecimento da mãe é interacionalmente facilitado e integrado, e podemos ver a complexificação do diagnóstico através das informações por ela prestadas (identidade da criança como vítima e agressor, por exemplo). Não só o conhecimento é construído colaborativamente, mas também a própria intervenção. A mãe sinaliza problemas e as suas dificuldades em gerir a parte da trajetória que se desenvolve no seu quotidiano, seu e da criança. Tem uma postura participativa, facilitada pela assistente social, a quem a mãe atribui um papel de especialista. Assume responsabilidades, os seus pedidos de ajuda são concretos, têm caráter de proposta, são integrados no plano de ação, e acordos são firmados.

Ainda relativamente à construção de conhecimento, verificamos a sua intencionalização para a ação através do afunilamento das questões, ou seja, a procura de questões específicas orientadoras de um diagnóstico fino, diferenciado e de aspetos concretos: do geral ao específico. Esta geração de conhecimento de teorias situadas e operacionais, é realizada através de um processo de discussão, onde alinhamentos e desalinhamentos concorrem para a construção de um sentido comum. São teorias substantivas que assentam na operacionalização de conceitos teóricos e experienciais,

o que facilita a definição de focos muito precisos para atuar no sentido da mudança. Neste âmbito, caracterizações, categorizações e justificações são as ações base de um caminho conjunto, *bottom-up*, situado e de suporte a decisões emergentes de processos de construção de sentido. As mini-teorias operacionais integram o saber prático e experiencial das profissionais, e não se limitam à aplicação de conceitos teóricos de várias perspectivas disciplinares, eles são reformulados mediante uma contextualização que lhes oferece pertinência e limites. É um processo compósito que traduz o que vários autores designam por *practice wisdom*, sabedoria prática, o que não exclui um quadro teórico explícito. Veja-se a importância da teoria da vinculação (Ainsworth, 1978) para avaliar e intervir ao nível da competência parental, assim como o caso da análise da instituição jardim de infância no quadro da análise da rede de Leonardo, enquanto contexto/sistema desenvolvimental da criança, que contribui para a sua vulnerabilização ou fortalecimento (Bronfenbrenner, 1979) e conduz a intervenção em e com a rede.

5.4.3. História conversacional 3: se o pai ainda assim quiser

Nesta história, analisamos a construção da decisão expressa pelo objetivo de intervenção:

com com o pai (.) as ↑visitas (1) preservar estas interações entre ↑eles através das visitas

Noutros momentos deste trabalho percebe-se que outro objetivo integra a agenda da assistente social, que é o de fazer prova da existência de abuso sexual e reabrir processo judicial. Estes dois objetivos conflituam entre si pela sua dimensão paradoxal, e o processo de construção da decisão é a arena onde se jogam questões que se prendem com uma gestão associada à legitimidade da intervenção, dada a ausência de um quadro legal, o que, como veremos, coloca fortes exigências ao nível da sua condução interacional.

Quadro interacional: Reunião de equipa alargada

Os próximos dois trechos integram o mesmo episódio conversacional e decorrem durante uma reunião de equipa. Fizemos a opção de o dividir e apresentar

separadamente, porque é relativamente extenso, e cada um pode ter carácter independente, dado que a conversa foi interrompida por uma chamada telefónica. No primeiro trecho acontece algo interessante, do ponto de vista da interação, e que podemos analisar noutras conversações de apresentação de um caso em reunião, mas que neste é muito evidente. A assistente social inicia a apresentação do caso sob a forma de narrativa de uma sessão com o pai, onde participaram a própria e a psicóloga da equipa. A narrativa assume um carácter polifónico, pois é feita sob a forma de diálogo entre o pai e as profissionais, e incluiu o diálogo interno da assistente social. É um quadro de interação (sessão com o pai) recontado dentro de outro quadro de interação (reunião de equipa), e as profissionais fazem a análise das interações tal como a assistente social as seleciona e apresenta. Esta apresentação incorpora inúmeras decisões sobre o que apresentar. Este facto é interessante pois revela os métodos utilizados pela assistente social e equipa, em tudo semelhantes aos utilizados em análise da conversação e análise do discurso.

Portanto, a assistente social Sofia apresenta o caso de Leonardo no início de reunião de equipa interna. Para esta apresentação, preparou-se com o processo do utente, ao qual vai recorrendo, para dar conta de pormenores, assim como da linha temporal dos acontecimentos que relata. No trecho que apresentamos, a assistente social, narra um encontro realizado alguns meses atrás com o pai, Eduardo, e no qual participou também a psicóloga da equipa.

Trecho 44 : eu posso ter ↑feito (.) eh:: mas::: nunca com intenção de fazer mal ao meu filho

01 A.S.Sofia na ↑altura aquilo que se o: pai: eh: o argumento que
02 utiliza ↑é: pronto eu posso ter ↑feito (.) eh:: mas:::
03 nunca com intenção de fazer mal ao meu filho (.)e ↑nós
04 okay ↓eh::: por acaso foi uma conversa interessante
05 okay então isto pode ter aconteçido ele assume que
06 isto pode ter aconteçido (0.3) e embora o senhor
07 Eduardo possa não ter sentido isto ou: não ter:: (0.4)
08 tido tido este tipo de comportamento nesta vertente
09 abusiva não é? (.) mas para o Leonardo pode ter sido um
10 comportamento::: (.) intru↑sivo e foi isso que
11 significou por para ↑ele porque::: de facto deu aqui
12 alguns sinais: ↑preocupantes de mau estar (0.9) eh:::
13 pronto e aquilo que temos feito é de facto ir
14 acompanhando houve: o Leonardo e a ↑mãe ao nível do
15 aconselhamento ↑parental (0.4) eh::: houve aqui um
16 período em que o [Leonardo]
17 DT [e o pai?]
18 Pausa (0.6)
19 A.S.Sofia o pai fizemos um ou dois contactos com ele aquilo que
20 ficou acordado foi ↑que(.) eh: iríamos eh posteriormente
21 avançar para (.) eh a supervisão(.) eh para os contactos
22 aqui na associaçãõ (.) até para ir percebendo (.) a
23 relação entre eles e ir estreitando não é? o objetivo
24 também era estreitar a relação do Leonardo com o ↑pai

25 sem este ↑olhar (.) da da mãe não é? (0.3) eh::: porque
 26 não havia nada nada eh: (0.3) nada provado e é nisto que
 27 o pai se baseia não é? não há ↑provado e eu estou a ser
 28 condenado por uma coisa que(.) não fiz porque não ↑está
 29 ↑nada no ↑tribunal(0.3)e quero os meus direitos enquanto
 30 pai (.) mas ele diz ↑isto de uma forma mui::to:: (0.5)
 31 nada acusa↑tória vai entendendo o comportamento da
 32 Marga↑rida ↑vai sempre dizendo que ela é boa ↑mãe::
 33 (.)no: no entanto isto foi uma desculpa que ela inventou
 34 para se separar dele até porque na família dela é tudo
 35 gente (.) ↑doida e ela provavelmente também será ↑doida
 36 (0.4) e então a:a forma que ela teve de se separar dele
 37 foi arranjar esta: esta esta desculpa(0.9)eh:: portanto
 38 ele vai contactando com o ↑miúdo: desta forma aquilo o
 39 que é que nós sentimos aqui? (1) eh parece-nos uma
 40 situação tranquila para todos (0.3) a forma como estes
 41 contactos [estão] a decorrer é tranquilo para a
 42 Margarida
 43 DT [°sim°]
 44 ((telefone toca))

C202-P8-T3-T4-T5-docx-Ri2-MP3-56'44"

Da linha 01 a 04, a assistente social mobiliza a fala do pai. Este, terá assumido um ato abusivo (eu posso ter feito) e negou a intenção de molestar o filho (linha 03 – nunca, com ênfase). Nesta sequência, introduz um diálogo interno: linha 4 – e ↑nós okay eh::: e na linha 05, okay então isto pode ter acontecido ele assume que isto pode ter acontecido. Este diálogo interno liga-se à revelação do ato abusivo pelo pai junto dos profissionais do CAFAP (o que não ocorreu junto dos do DIAP) e também ao ceticismo dos profissionais face à não intencionalidade do mesmo. Isto não podia ser verbalizado junto do pai, pois constituiria uma forte ameaça à sua face e correria o risco de o desmobilizar para a intervenção. Contudo, no contexto da reunião de equipa, a assistente social procura estabelecer a sua convicção de que o abuso ocorreu. O diálogo interno é apresentado como sendo da equipa (ver utilização da primeira pessoa do plural, “nós” (Dall e Caswell, 2021)) o que dá força ao estabelecimento da convicção da ocorrência de abuso. Note-se que a intencionalidade é um critério de avaliação dos atos de abuso sexual infantil, que pode enfraquecer ou mesmo invalidar a prova da sua existência.

Na linha 06, a fala dos profissionais é apresentada como um turno de resposta ao pai, onde as suas próprias palavras são utilizadas de forma condicional, o que estabelece um tom hipotético. Vejam-se as linhas 06 a 09 - e embora o senhor Eduardo possa não ter sentido isto ou: não ter::: (0.4) tido tido este tipo de comportamento nesta vertente abusiva não é?. O argumento da assistente social orienta-se para o significado atribuído pela criança e para os sinais de mal-estar que considera preocupantes. Esta justificação vai suportar a categorização do

comportamento do pai como intrusivo, uma escolha lexical mais *soft* do que abusivo (linha 10). Nas linhas 11 e 12, a dimensão hipotética e vaga é abandonada, para assumir um carácter de afirmação. Se o carácter ambíguo e geral indicia um trabalho de *facework* em relação ao pai, os sinais de mal-estar da criança são apresentados como factos, e a assistente social justifica, assim, o motivo da intervenção. Existe aqui, também, a definição de um limite pois, desta forma, afirma que o foco do seu trabalho é o bem-estar da criança, que esta é a “sua utente”. Isto concretiza uma ação de advocacia da criança. No seu relato, é notória a gestão do paradoxo em torno da construção da identidade de Eduardo, simultaneamente como pai e como pai agressor.

No mesmo turno, na linha 13, dá por finalizado este tópico ((0.9) eh:::: pronto) e inicia um relato sobre a intervenção realizada com a mãe e a criança. Na linha 16, a diretora técnica do CAFAP interrompe e questiona e o pai?. A assistente social responde, iniciando pela contabilização dos contactos com o pai, de forma vaga (um ou dois) e apresenta o acordo estabelecido: supervisão de visitas ao filho em contexto institucional. Posteriormente (linha 19) é um termo vago em termos de definição do tempo, o que indicia um acordo com dimensões de incerteza que fica sob o controle da profissional no âmbito da gestão da trajetória institucional.

Nas linhas 21 a 24, a assistente social Sofia realiza a justificação da proposta de visitas supervisionadas através da apresentação dos seus objetivos. Estes revelam os paradoxos relativos às identidades dos elementos da família:

Linha 21 e para ir percebendo (.) a relação pai abusador.
22 entre eles

Linha 22 e e ir estreitando não é? o objetivo pai competente.
23 também era estreitar a relação do
Leonardo com o ↑pai

Linha 24 sem este ↑olhar (.) da da mãe não é? mãe, cuja presença
interfere na interação
criança/pai.

Na linha 24, a assistente social refere a falta de provas, entre pausas cheias e silenciosas. Isto indicia a consciência de um assunto delicado, que se prende com a legitimidade da intervenção com o pai, dada a inexistência de prova de crime de abuso sexual infantil e orientou para encontros do pai com o filho sob a vigilância da mãe. Mobiliza argumentos do pai (linhas 25 a 28): este considera-se vítima de uma “condenação” e reivindica os seus direitos enquanto pai. Caracteriza os argumentos

como não acusatórios e de compreensão em relação ao comportamento da mãe e expõe a dimensão adversativa (linha 31- (.)no: no entanto) da caracterização que o pai faz da mãe: é boa mãe e é doida, sendo o suposto abuso uma desculpa para a separação do casal. A assistente social, ao evidenciar esta oposição no discurso do pai, revela a forma como ele procura fortalecer a sua posição: por um lado, caracteriza a mãe como boa, demonstrando, assim, o seu conhecimento sobre os padrões de uma parentalidade adequada; por outro lado, ao caracterizar a mãe como doida, elege-se a si próprio como vítima.

Nas linhas 36 a 40, a assistente social relata a forma como o pai contacta com a criança em casa da mãe, e alude ao sentimento da equipa de que esta forma de contacto é uma solução tranquila para todos. Utilizar o termo sentimento é expressar subjetividade e incerteza. A diretora técnica dá uma resposta preferencial.

Muitas falas revelam os conhecimentos possuídos pela assistente social acerca dos meandros legais associados aos processos de crime de abuso sexual infantil e responsabilidades parentais.

O próximo trecho, ocorre após uma interrupção e dá continuidade ao tópico final do trecho anterior (visitas do pai ao filho em casa da mãe).

Trecho 45 : é é bem mandado (0.4) eh::

((Linhas suprimidas - telefonema))

45 A.S. Sofia não é (0.3) eh::::: (1.1) em↑bora eh ela tenha que
46 estar sempre ali à ↑mercê: do que são as visitas ↑dele
47 e inclusivamente já lhe impôs: (.)ele obedece (.) você
48 só pode vir às ↑tantas- horas e ((voz sorridente)) ele
49 vai às tantas horas (.) ↑agora tem que sair agora não
50 mexe no menino ((pequeno riso)) ((voz sorridente)) e
51 ele vai cumprindo percebes? (0.8) eh::: ((voz
52 sorridente)) a questão é que [isto]

53 DT [é] bem mandado

54 A.S. Sofia é é bem mandado (0.4) eh:: a questão é que ele qualquer
55 ↑dia (.) deixa de ser bem man↑dado vai a tribunal (.)
56 e:: não há nada ↑que:::

C202-P8-T3-T4-T5-docx-Ri2-MP3-56'44"

A assistente social inicia o turno com pausas silenciosas e pausas cheias, que indiciam um processo de reflexão sobre a justificação que vai produzir sobre a caracterização das visitas como tranquilas para a mãe e para o pai, realizada anteriormente. Inicia com “embora” o que nos projeta para a ideia contrária (intranquilidade) expressa pela opção seguinte: embora ela tenha que estar sempre ali à mercê e, de seguida, relata as regras que a mãe impõe e que o pai aceita. Fá-lo com voz sorridente e, sem terminar a frase, recebe o retorno da diretora técnica em tom humorístico - é bem-mandado. A assistente social concorda e, após pausas (silenciosa e cheia) expõe o paradoxo

invalidante dessa caracterização do comportamento do pai, pois ele pode recorrer a tribunal. A frase é inacabada, o que nos remete para saberes partilhados na equipa referentes a direitos parentais.

Nesta interação as identidades do pai e da mãe foram sendo construídas: a mãe protetora e autoritária, que impõe regras no âmbito da gestão da trajetória da relação pai-filho e o pai submisso, porquanto aceita essas regras. Por outro lado, a dificuldade de impedir que direitos do pai, como a regulação das responsabilidades parentais e o direito de visitas não supervisionadas, possam ser efetivados, ganha clareza. Realiza-se, portanto, a previsão de uma complexificação do objetivo de proteger a criança através da efetivação dos direitos do pai, o que é paradoxal.

Anteriormente a equipa falava sobre as visitas do pai em casa da mãe.

Trecho 46 : mas espera lá

01 DT mas espera lá mas pronto (.) neste momento (0.5) com
02 este (.) quadro (.) de visitas o que qual é a questão
03 que se coloca agora?
04 Pausa (0.4)
05 A.S.Sofia para já a importância de supervisão de visitas (.) do
06 pai (0.4) aqui (0.2) [não é?] até para nós irmos
07 percebendo porque estas questões quem nos traz é a mãe
08 DT [mm]
09 DT exato
10 A.S.Sofia não é? (0.3) não é o Leonardo o Leonardo traz
11 comportamentos eh: que nos que nos preocupam mas estas
12 questões ↑são (0.5) também de alguma forma (0.4)
13 trazidas pela:: (.) são tra↑zidas pela mãe (0.5) era
14 importante (0.8) fazer então aqui as vistas
15 supervisionadas do pai com o filho
16 Pausa (0.5)
17 DT eu acho que sim
(linhas suprimidas)
22 DT ↑eu acho ↑eu acho que fazia todo o sentido que é para se
23 perceber melhor quer o comportamento desta criança sem
24 estar com a mãe (.) não é? está num contexto protegido
25 e perceber como é que ele se é capaz sequer de estar sem
26 a mãe

C202-P8-T3-T4-T5-docx-Ri2-MP3-56'44''

A diretora técnica interrompe, indexaliza a ação ao presente e ao trabalho realizado pela mãe ao nível das visitas do pai à criança, e procura que os profissionais da equipa façam um ponto de situação. A assistente social responde (linha 5) com a proposta de supervisão de visitas no CAFAP e realiza uma justificação acerca da sua importância em termos de produção de conhecimento, que se prende com o facto da principal fonte

de informação ser a mãe, dando-a, pois, como insuficiente. A diretora técnica concorda, e Sofia reformula a justificação: o Leonardo traz comportamentos preocupantes, a mãe traz informação. Esta justificação é orientada para a necessidade de informação que pode ser recolhida durante os encontros do pai com o filho, e indica-nos uma estratégia de triangulação das fontes e informações, no âmbito das versões da realidade a que tem acesso. Nas linhas 22 a 26, a diretora técnica realiza alinhamento e, colaborativamente, indica o objetivo de conhecer o comportamento da criança na ausência da mãe.

Trecho 47 : °não é (0.4) pronto° não é ele enquanto eh ↑agressor:: (0.3) mas muito o papel dele enquan↑to:: enquanto pai

01 A.S.Sofia este Eduardo pai: é muito à semelhança desse eh agressor
02 que eu nós eu e o Miguel apanhámos aqui >°foi muito bom
03 gostei muito fez-me muito bem estou muito mais
04 aliviado°< (0.4) é muito isto (.) mas há uma coisa que é
05 importante que é ele de facto mostrou-se disponível
06 (0.3) e e e disse isto pronto eu posso ter ↑feito eu
09 posso não ter interpretado como ↑abuso (0.4) eu até ↑sei
10 que ↑ele que o meu filho tem interpretado e a ↑Margarida
11 também mas eu ↑não (.) mas mas há esta disponibilidade e
12 na ↑altura
13 DT mm essa é uma excelente porta de entrada para lhe
14 [pegar]
15 A.S.Sofia [sim::] na altura eu e a Catarina aproveitámos isto
16 precisamente para (.) colocar a hipótese de ter se↑ssões
17 individuais com ele (.) muito centrado claro na questão
18 ↑de: seu papel enquanto pai (0.5) °não é (0.4) pronto°
19 não é ele enquanto eh ↑agressor:: (0.3) mas muito o
20 papel dele enquan[↑to:: enquanto pai ()]
21 DT [sim: de uma] coisa para a
22 outra [é um passo]
23 A.S.Sofia [EXATAMENTE] exatamente nem ti- tínhamos essa
24 legitimidade por isso é que colocámos isto ↑assim não é?
25 estava aqui a procurar a sessão

C202-P8-T3-T4-T5-docx-Ri2-transc-56'44''

A assistente social relata uma situação ocorrida anteriormente, com outro utente, e compara-a com a do pai de Leonardo, expondo o seu saber experiencial e reconhecimento de padrões. Da situação ocorrida com outro utente surge a categorização de agressor-disponível para a intervenção. Na linha 13, a diretora técnica oferece uma resposta preferencial, porquanto esta definição aponta para um elemento de voluntariedade no quadro da intervenção - porta de entrada.

Nas linhas 15 a 20, relata como a categorização de “utente-agressor-disponível” serviu para colocar a hipótese, não concretizada, de sessões individuais com Eduardo no quadro da categorização de pai e não da de agressor. Nas linhas 21 a 22, a diretora

técnica refere a fraca distinção destas categorias (pai/agressor), argumento ao qual a assistente social alinha com ênfase, justificando através da ausência de legitimidade para propor intervenção no quadro da categorização como agressor.

Neste trecho as questões relacionadas com a identidade surgem como paradoxais, de forma clara. Podemos perceber que a categorização efetuada na reunião, não corresponde à categorização mobilizada para a intervenção face-a-face relatada. Por outro lado, a mobilização de certas categorias identitárias e não de outras, é um processo cuja legitimidade carece de mandato institucional. Torna-se evidente a cuidadosa gestão do trajeto institucional do pai enquanto utente involuntário, cujos direitos poderão, na perspetiva dos profissionais, colidir com os da criança. É através da dinâmica interacional que o curso da trajetória é gerido, sabendo que a possibilidade de o pai recusar a intervenção é grande e legítima.

Quadro interacional: sessão socioterapêutica com pai

A assistente social Sofia realiza uma sessão com o pai de Leonardo. O objetivo é a preparação da visita supervisionada que irá ocorrer logo a seguir, projeto cuja realização depende da adesão do pai.

Trecho 48 : mas o que é facto é que o Leonardo sentiu isto como (.) comportamentos intrusivos

01 A.S.Sofia o que se coloca neste momento não é só a preocupação
02 dela como mãe (.) também é naturalmente (.) mas também a
03 forma como o próprio (.) eh o Leonardo sentiu (.) estes:
04 eh estes comportamentos estes contatos (.) efetiva[↑]mente
05 (.) eh:: ele sentiu isto como um comportamento abusivo
06 (0.7) e aqui aquilo que nós temos de ter em conta é isto
07 (.) independentemente (.) do crime não ter dito na[da
08 não ter dado:] (.) ter o processo arquivado (.) não
09 ter eh tido não ter seguido (0.3) mas o que é facto é
10 que o Leonardo sentiu isto como (.) [compo]rtamentos
11 intrusivos

01' Eduardo
02'
03'
04' [sim]
05'
06'
07' [sim:
08' (.) > sim sim<]
09'
10' [é]
11'

11 Pausa (2.1)
12 Eduardo está bem
13 Pausa (1)

No seu turno, a assistente social Sofia realiza uma justificação da intervenção que propõe: visitas supervisionadas em contexto institucional. O seu argumento orienta-se para a conclusão de a criança ter sentido o comportamento do pai como abusivo. É de notar as escolhas lexicais que são verbalizadas com ênfase: sentiu (linha 3) e abusivo (linha 5). Estas ideias são a base da sua justificação para a atividade supervisiva, independentemente do crime (outra escolha lexical verbalizada com ênfase) não ter sido provado. A palavra crime é confrontativa, portadora de grande potencial ofensivo; a expressão “ter o processo arquivado” remete para uma dimensão legal e securizante para o pai. Eduardo, em sobreposição, vai dando sinais de retorno de concordância e, após uma pausa longa, emite a sua concordância de forma lacónica. Segue-se um silêncio que é notável. Estes movimentos comunicativos do pai, indiciam a sua rendição aos argumentos da assistente social no quadro da identidade de pai que deseja para si.

Quadro interacional: visita supervisionada

A visita supervisionada decorreu na ludoteca, onde havia muitos jogos e brinquedos. A sala tinha uma varanda e como estava calor, abrimos a porta. Da varanda via-se toda a sala o que permitia observar as interações entre pai e filho, sem que a atitude supervisiva fosse intrusiva. Foi lá que ficámos e conversámos em voz baixa.

O tópico do próximo trecho de conversação, de uma entrevista de elicitación, é a sessão anteriormente realizada com o pai (a que se refere o trecho 48).

Trecho 49 : pá eu tenho que lançar o barro °à parede°

01 A.S.Sofia °°agora aqui pudesse°° é °mes:mo poder trabalhar com
 02 esta situação nos abrisse aqui espaço para reconhecer°
 03 (0.7) porque o primeiro passo com estes indivíduos é
 04 dizer olhe (1) em tribunal ou na polícia (0.4) pode
 05 ser que não °mas nós sabemos que aconteceu° °°foi um
 06 bocado que eu tentei fazer com ele°°
 07 Inv. pois foi sim (1.1) sim sim (.) foste muito clara
 08 Pausa (1.3)
 09 A.S.Sofia para não haver aqui:::(0.5) ele pode parecer um pai
 10 adequado mas a gente sabe ↑que (1.1) pá eu tenho que
 11 lançar o barro °à parede°(0.5)°°tenho que lançar o
 12 barro à parede°° percebes? (0.8) >quando andas com
 13 conuições lanças o barro à parede e agora deixa ver se
 14 pega<

A conversa assume um tom vago, as frases são inacabadas e há muitas pausas; isto ocorre porque falamos em voz baixa (estamos na varanda da sala onde o pai e a criança se encontram), mas também por via do conhecimento partilhado. A assistente social desenvolve um argumento sobre o seu objetivo durante a sessão anterior, que passa pela criação de condições para que o pai reconheça o seu comportamento no âmbito do alegado crime. Dá uma justificação técnica da operacionalização deste objetivo: confrontar, fazê-lo saber que nós sabemos que aconteceu (linhas 05 e 06), apesar do tribunal ou polícia. A investigadora realiza alinhamento. Na linha 09, Sofia inicia uma justificação sobre a sua condução da interação com o pai na sessão de forma metacognitiva *lançar o barro à parede*. Esta expressão é enquadrada pela ideia de que a assunção implícita do pai e os relatos da mãe não têm força de prova. O contexto é o da convicção e da incerteza, e a verdade é um artefacto interacional e também institucional.

Síntese conclusiva

Os vários quadros de interação desta história conversacional são orientados pelo objetivo de proteger a criança (o que implica a limitação de direitos do pai) e constituição de prova de abuso, para reabertura do processo judiciário. Ao longo dos vários quadros, podemos perceber como a dimensão da legitimidade da intervenção se faz sentir na tomada de decisão sobre atividades de conhecimento e de intervenção. A fonte de legitimidade advinda da missão e dos objetivos do CAFAP é a garantia da continuidade da intervenção com o pai. A questão da legitimidade nunca se coloca em relação à criança e à mãe. Em relação ao pai a situação é diferente, pois a intervenção carece de dimensões legais, ou seja, da sua categorização enquanto agressor num quadro institucional. Desta forma, a intervenção depende da sua própria adesão sob pena de colocar a criança em risco ou mesmo perigo. Tudo isto se enquadra no debate sobre os direitos do pai *versus* os direitos da criança. Dada a ausência de enquadramento judicial, a intervenção só pode realizar-se com o utente que é portador de direitos parentais legalmente protegidos, o que complexifica a defesa dos direitos da criança.

Neste quadro paradoxal, se o pai perde a sua face (Messmer e Rotzetter, 2016), a trajetória do caso desorganiza-se, e a perda de controlo pode significar perigo para a criança, sem possibilidade de retomar o curso interrompido junto de instância judiciária. Dai que, aquando da interação com o pai podemos perceber o lugar do implícito (Vion, 1996, p. 4) no discurso de ambos. Esta “implicitação” é a estratégia discursiva encontrada por ambos para evitar a categorização explícita do pai como agressor. Esta nunca é verbalizada e isso permite que a assistente social organize o quadro da interação em torno da identidade de pai. Vion (1996) afirma que o implícito decorre de

um saber partilhado que integra a definição da situação dos participantes e reenvia-nos ao social pré-existente, ou seja, implica a dimensão temporal da experiência que envolve não só a história conversacional com a assistente social do CAFAP, mas também a história no quadro da suspeita e investigação do abuso.

É notório que a categorização mobilizada para a intervenção face a face pode ser diferente da determinada em equipa. Ao longo dos diferentes quadros e atores presentes nas interações, a assistente social convoca identidades diferentes do pai. A gestão identitária espelha-se, também, nas decisões patentes na organização dos temas da conversação, orientadas por uma ética que é operacionalizada em interação. A gestão deste paradoxo integra um exigente dilema ético, cuja “resolução” implica múltiplas micro decisões assumidas em ato e múltiplos saberes são convocados: teóricos, experienciais, comunicativos, legais, contextuais, processuais.

6. Zona reflexiva: coanálises e validação do processo de investigação prática e resultados

Neste capítulo visamos aprofundar uma das estratégias metodológicas que, no quadro desta investigação prática, e no da pesquisa qualitativa, serviu a validação, quer do processo, quer do conhecimento produzido: a zona reflexiva coletiva que denominámos por *workshop* “A comunicação na intervenção em equipa e com as famílias: o que dificulta? O que facilita?”.

Como vimos, no quadro da dinâmica desta investigação prática, foram organizados momentos de debate e análise que reuniram os elementos da equipa. Havia que garantir a cientificidade do processo. Na investigação qualitativa, a credibilidade, diz respeito à veracidade dos resultados da investigação e estabelece-se caso eles representem informações credíveis, extraídas dos dados originais, e se é uma interpretação correta do ponto de vista dos participantes (Guba e Lincoln, 1991). A investigadora tinha o compromisso de representar as realidades das participantes da pesquisa e proporcionar garantias deste compromisso. Sendo assim, a descrição detalhada do processo e dos resultados da pesquisa fornece aos participantes, e outros leitores, uma base para julgar a credibilidade. A revisão pelos participantes é outro critério e, no quadro das zonas reflexivas que ocorreram durante o processo de pesquisa, foi organizado um *workshop* cujo objetivo passava pela coanálise, como forma de garantir a validação do processo e resultados. Esta zona reflexiva foi organizada num formato base de *data session*, com a especificidade de se realizar com não-analistas, por isso, recorreremos ao método CARM (Stokoe, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b) apresentado no capítulo 4.

6.1. Organização do processo

O *workshop* “A comunicação na intervenção em equipa e com as famílias: o que dificulta? O que facilita?” foi realizado nas instalações do CAFAP, organizado pela investigadora e facilitado em conjunto com Michel Binet. Foi divulgado junto de outros três CAFAP da região e participaram 12 profissionais (seis assistentes sociais, quatro psicólogas, uma animadora sociocultural e uma professora do ensino básico).

Para a dinamização do *workshop*, selecionámos sete trechos de gravação de episódios interacionais onde se verificavam a emergência de problemas de comunicação. A transcrição destes episódios foi feita utilizando o sistema de convenções de Jefferson (2004) para análise da conversação e que permite incorporar informação sobre as falas em sobreposição, pausas cheias, silêncios, entoação, entre outros elementos da fala-em-interação; ou seja, permite demonstrar não apenas o que foi dito, mas também como foi dito. A anonimização de dados foi uma preocupação e foi realizada através da atribuição da função de cada participante no quadro das interações (A.S. (assistente social) e pai, no exemplo que apresentamos), assim como a substituição da audição do registo áudio pela leitura dos trechos pela investigadora, o que garantiu que as vozes não iriam ser reconhecidas. A leitura foi realizada aquando da visualização da projeção da transcrição, respeitando as entoações, as pausas e as pronúncias.

Para a facilitação do processo, a questão geradora foi “o que é que aqui se está a passar?”, de forma a orientar a análise. Esta questão, constituiu um incentivo à descrição detalhada daquilo que estava a acontecer no trecho apresentado e evitar a tendência de análise avaliativa das ações dos profissionais.

Para além do objetivo central de validação da investigação prática, outros foram definidos de forma operacional:

- Examinar e debater situações problemáticas na interação conversacional no quadro da prática profissional quotidiana, tal como elas se passaram;
- Identificar e discutir os comportamentos comunicacionais considerados centrais nos processos de intervenção social;

O workshop foi registado em suporte audiovisual, para o qual obtivemos autorização de todas as participantes.

6.2. Coanálises

O exemplo que apresentamos é referente ao processo de intervenção do caso de Leonardo. Foram, de forma resumida, fornecidos ao grupo elementos de contexto para a realização da coanálise: existe uma suspeita de abuso sexual intrafamiliar, houve

investigação por um órgão de polícia criminal e o processo foi dado como inconclusivo e encerrado por falta de provas. A equipa deu continuidade à intervenção com base na sua convicção de que terá ocorrido abuso. O quadro interacional do episódio analisado é uma sessão da assistente social com o pai da criança. Esta sessão teve como objetivo a preparação da realização de visitas supervisionadas do pai ao filho no espaço físico do CAFAP, proposta pela equipa e consensualizada com a mãe e com o pai da criança.

O trecho 50 apresenta a totalidade da transcrição do episódio interacional analisado. Este foi apresentado e lido pela investigadora (com reprodução da entoação e ritmo) aos participantes. A análise turno a turno foi feita a seguir a esta apresentação.

Trecho 50 : episódio interacional analisado no workshop.

01 A.S. portanto (0.3) é com base nisto (0.3) que é feita a
02 ↑nossa:: a nossa intervenção e é por isso que nós também
03 estamos para dar segurança (0.3) ao::: ao Leonardo (0.3) e
04 também para de alguma forma:: eh:: promover (0.7) eh:::
05 (0.6) uma relação (.) eh entre vocês eh:: (.) se calhar
06 mais consciente da sua parte (0.4) não é? sobre aquilo
07 que: até onde é que pode e até onde é que não pode ir
08 com o Leo com o Leonardo

09 Pai a única coisa que eu faço com o meu filho é abraçar ele
10 e beijar está a ver? (.) mas nunca na:: (.) pronto então
11 [isso não pode?]

12 A.S. [foi o sentido] dele repare (.) beijar e abraçar é um
13 comportamento normal (.) que qualquer pai pode ter (.) e
14 não é por isto (.) não é daí que o Leonardo se queixou:

15 Pausa (1.8)

16 Pai sim eu entendi o que a senhora quis dizer está a ver?
17 ↑pronto

Analisemos turno a turno.

Turno 1

01 A.S. portanto (0.3) é com base nisto (0.3) que é feita a
02 ↑nossa:: a nossa intervenção e é por isso que nós também
03 estamos para dar segurança (0.3) ao::: ao Leonardo (0.3)
04 e também para de alguma forma:: eh:: promover (0.7) eh:::
05 (0.6) uma relação (.) eh entre vocês eh:: (.) se calhar
06 mais consciente da sua parte (0.4) não é? sobre aquilo
07 que: até onde é que pode e até onde é que não pode ir com
08 o Leo com o Leonardo

À questão “o que é que se passa aqui”, os profissionais imediatamente sinalizaram a existência de pausas cheias (ex.: *eh*) e silenciosas (por ex.: (0.3)), e os sons prolongados (ex.: *ao::*) como hesitações do técnico e sinais de eventual insegurança. As hesitações, com efeito, constituem marcas de uma fala em construção, de planeamento cognitivo

(Gago, 2002). No presente caso, sinalizam a consciência do profissional de que está a abordar um tema sensível e servem para minimizar o potencial ofensivo. São, portanto, suavizadores, num quadro em que a manutenção da relação é difícil. Note-se que, no âmbito deste processo de intervenção específico, estamos perante um utente involuntário (são fatores externos que o conduzem ao serviço e ele não deseja ali estar), e garantir a sua adesão à intervenção é crucial: não havendo ordem judicial, estamos perante um utente que pode legitimamente recusar este tipo de intervenção apelando ao seu direito, enquanto pai, de visitas não supervisionadas a sós com a criança.

Uma das participantes do workshop sinalizou a existência de um paradoxo no discurso da assistente social com implicações na identidade do utente: por um lado, na linha 03 estamos para dar segurança (0.3) ao::: ao Leonardo caracteriza a sua função institucional como proteção da criança: quando utiliza o *nós*, está a mobilizar a sua pertença institucional e a agir nessa qualidade. Mas se a proteção da criança se impõe é porque existe um perigo e, assim, a identidade do pai é construída como agressor do qual a criança deve ser protegida. Por outro lado, da linha 03 a 06, quando refere promover (0.7) eh::: (0.6) uma relação (.) eh entre vocês eh:: (.) se calhar mais consciente da sua parte está a realizar a proposta de uma intervenção de capacitação parental, e a construir a identidade do utente enquanto pai competente. Esta dimensão paradoxal revela-se, igualmente, na imposição profissional de, por um lado, garantir adesão do utente à intervenção e, para isso, ter de maximizar o seu conforto e, por outro lado, confrontá-lo com a categorização de agressor sexual, o que constitui uma potente ameaça à sua face identitária e, portanto, altamente ofensiva.

Turno 2

09 *Pai* a única coisa que eu faço com o meu filho é abraçar ele
10 e beijar está a ver? (.) mas nunca na:: (.) pronto
11 então [isso não pode?]

O pai realiza uma justificação em forma de relato sobre a sua interação com o filho – linha 09 a 10 - só abraço e beijo. Ao solicitar um retorno da sua parte na linha 11 - *isso não pode?* - confronta a assistente social com a validade dessas ações no quadro da ordem moral da paternidade. É de notar que só os atos passíveis de serem moralmente aprovados pelos profissionais são explicitamente referidos pelo pai. Nunca são referidos de modo explícito os atos reprováveis e que constituiriam uma ameaça à face do pai. Esta classificação de atos admissíveis e condenáveis no quadro de uma relação pai-filho faz parte do pano de fundo de saberes partilhados pelos intervenientes o que, do ponto de vista de ambos, torna desnecessária a sua explicitação. Esta falta

de explicitação foi identificada pelas participantes no *workshop*, também no próximo turno.

Turno 3

12 A.S. [foi o sentido] dele repare (.) beijar e abraçar é um
13 comportamento normal (.) que qualquer pai pode ter (.) e
14 não é por isto (.) não é daí que o Leonardo se queixou:
15 *Pausa* (1.8)

A resposta da profissional ao pedido de retorno não é a preferencial. Valida a caracterização da relação parental realizada pelo pai, mas, ao referir a queixa da criança, oferece visibilidade a uma outra versão dos seus comportamentos sem, no entanto, os nomear. A forma vaga como o faz, indicia um trabalho de salvamento da face identitária (*facework*) do pai. O silêncio prolongado que se segue é notável.

Turno 4

16 *Pai* sim eu entendi o que a senhora quis dizer está a ver?
17 -pronto

Os participantes do *workshop* descreveram este turno e sinalizaram a existência de uma mensagem subliminar captada pelo pai, assim como o encerramento do assunto da conversa através da ênfase entoacional dada na linha 17 - -pronto. Esta forma de colocar um limite ao tópico, ou mesmo à conversa, é reveladora da sua vontade de não querer falar mais sobre o assunto. É de notar que o encerramento de um tópico, que constitui por si uma micro-decisão, exige a existência de alinhamento entre os participantes, ou seja, exige que haja um certo nível de consenso entre ambos. Os participantes do *workshop* referiram isso: a importância da compreensão do não-dito como saber partilhado entre ambos. Não é necessário explicitar o que já é sabido por ambos, ou seja, os saberes já mutualizados em interações anteriores ocorridas no âmbito de uma intervenção de longa duração. A história conversacional desempenha, portanto, um papel-chave nas trocas verbais.

6.3. Avaliação do workshop pelos participantes

No final do workshop foi solicitado aos participantes a realização de uma avaliação. Os aspetos mais evidentes desta avaliação podem ser sintetizados em quatro dimensões interligadas:

1. -Espaço seguro de análise e reflexividade;
2. Espaço de desenvolvimento profissional;

3. Espaço propiciador de mudança de práticas individuais, da equipa, da organização;
4. Espaço de propostas de investigação e ação;

Como veremos, a avaliação da metodologia surgiu de forma transversal.

1. Espaço seguro de análise e reflexividade

A consideração do *workshop* enquanto espaço seguro foi um traço robusto da avaliação. Note-se que a confiança no Outro é um projeto frágil, que exige tempo, e é uma condição para uma coanálise de práticas profissionais bem-sucedidas. Por isso, no quadro deste *workshop*, com duração de três horas e 12 participantes de áreas disciplinares diversas e oriundas de *settings* diversos, esta parece-nos uma dimensão da avaliação a realçar.

Uma das participantes disse:

Trecho 51: metodologia de covisão

01 Catarina mas o que eu quero dizer é (.) enquanto metodologia de
 02 covisão e partilha de: (.) de () (.) acho que tem a
 03 mais valia de não põe as pessoas numa postura à partida
 04 defensiva porque não são elas que se estão a expor (0.5)
 05 estão (.) o que- aquilo que está a ser exposto é aquilo
 06 que qualquer um de nós pode fazer(0.6) e:::

Neste trecho, Catarina categoriza a metodologia do *workshop* como covisão, caracterizando de seguida as suas vantagens: as pessoas não assumiram uma postura defensiva porque não se expuseram no quadro do *workshop* tal e qual foi operacionalizado. Reconhece que o que ocorre nos episódios interacionais apresentados são ações passíveis de serem realizadas por qualquer um, o que indicia que a partir da reflexão sobre as práticas de outros, as suas próprias são objeto de análise.

Trecho 52: vontade de construir

01 Catarina e quando as pessoas (expuseram) eu estive a apren- a
 02 pensar ↑sobre (0.7) e sem ter uma uma abordagem inclusivé
 03 de:: de:: (0.3) será que:::estou a pensar bem ou ↑mal não
 04 me apetece construir não é? essa essa construção foi muito
 05 evidente (0.4) não é ↑assim tão óbvio (0.3) noutros
 06 contextos de: (.) covisão (° °)

Catarina considerou que a abordagem do *workshop* lhe permitiu libertar-se da exigência de uma atitude de autocontrolo face ao seu próprio pensamento, e isso terá permitido um sentimento de segurança, facilitador da coconstrução. O seu sentimento de liberdade de expressão é realizado sob a forma de encenação da sua voz interior, nas

linhas 02 a 04. Neste quadro, realiza uma comparação com outros contextos de covisão e que favorece a metodologia utilizada.

Trecho 53: à vontade e conforto

01 Teresa sim e não é não é assim tão óbvio mesmo mesmo aquilo que eu
02 estava a dizer de: de nós vermos as filmagens, não é? (.)
03 eh::: e que (.) apesar que correu muito bem (.)↑ mas: (.)
04 mas eu estou a ↑pensar será que? eu sentiria a mes:ma: (.)
05 o mesmo à vontade o mesmo conforto em ver as ↑filmagens por
06 exemplo (.) ↑aqui no ↑grupo (.) não é? como é que eu me
07 sentiria a ver as mesmas ↑filmagens (.) e a Sara não é? e
08 como é que nos sentiríamos a ser: criticadas entre aspas
09 (.) pelo ↑grupo não é? é é::: eh: mesmo com esta perspetiva
10 de ↑aprendemos ↑tanto e foi ↑tão:: (.) eh interessante não
11 é?

Teresa alinha com o anterior argumento de Catarina e colabora, realizando nova comparação, desta vez, com o método de visualização e análise de filmagens das práticas (muito utilizado na formação em terapia familiar que, na altura, Teresa frequentava). O seu argumento é construído com base numa comparação do à vontade e conforto sentidos no *workshop* e no grupo, projetando a possibilidade do desconforto da exposição à crítica e postura defensiva se a metodologia fosse outra.

Teresa continua:

Trecho 54: dinâmicas do grupo

12 Teresa mas acho que é muito fácil nós sentirmo-nos postos em
13 causa e sentirmo-nos e adotarmos posturas defen↑sivas (.)
14 e de alianças não é? de: (.) sem ↑querer e:: e
15 inconscientemente estarmos a defender mais: (.) a defender
16 entre aspas mais uma perspetiva porque temos uma maior
17 proximidade àquela pe↑ssoa (.) e até estar a criticar mais
18 porque temos uma ↑maior:: (.)eh::: um maior afastamento
19 àquela ↑pessoa não é? e isto num grupo é perfeitamente (.)
natural acontecer

Na continuidade do último trecho (nº 53), Teresa sinaliza a forma como a crítica pode ser potenciada, ainda que de forma inconsciente, pelas dinâmicas no grupo e formatos de interação dos participantes, pelo poder que têm de influenciar a análise realizada. Isto remete-nos para os ambientes organizacionais e das equipas como facilitadores, ou não, da reflexividade dos profissionais, como Brookfield (1995) aponta.

2. Espaço de desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é um processo auto-dirigido que requer que os profissionais assumam a responsabilidade da sua própria aprendizagem profissional contínua. Esta ideia está claramente expressa no Código Deontológico dos assistentes

sociais em Portugal, no ponto sobre a conduta profissional dos assistentes sociais: “Desenvolver as suas competências pessoais e profissionais garantindo a qualidade do agir profissional, numa lógica de formação contínua, informal e formal” (APSS, 2019: 16).

Assumir o compromisso de atualizar e reforçar o conhecimento, os valores e as competências como dimensão ética, significa dizer que o tornar-se profissional é mais do que o ser profissional. Implica disponibilidade para aprender, reconhecer os limites da capacidade de ajuda, bem como a incerteza envolvida na prática diária.

Teresa refere:

Trecho 55: olhar para esta disfuncionalidade de um sistema profissional é-nos ↑difícil

01 *Teresa* eh quan- quando nós (.) nós técnicos nós sistema
02 profissional reproduzimos (.) eh: a mesma
03 disfuncionalidade das famílias com que trabalhamos (0.3)
04 eh::: e é-nos tão mais difícil olhar para esta
05 disfuncionalidade de um sistema profissional é-nos
06 ↑difícil é-nos doloroso (.) não é? (.) eh tão depressa
07 nós estamos eh estamos numa reunião a dizer que (.)
08 aquela família tem dificuldades de comunicação (.) e que
09 não se conseguem ↑entender e e passados dois segundos
10 estamos eh a reproduzir exatamente isso e estamos a
11 interromper-nos e a levantar o tom de voz e a::eh:: a
12 ficar amuados uns com os outros não é? e é tão curioso
13 isto não é? que:: (.) que é- é um é um salto também
14 que::: (1) qual- de crescimento poder a própria
15 organização pensar sobre isto não é?

Neste trecho, Teresa realiza a ação de caracterizar o processo reflexivo (linha 4 *difícil* olhar para) como doloroso, localizando o sofrimento dos profissionais na tomada de consciência das disfuncionalidades do próprio sistema profissional. O seu argumento orienta-se para a ideia de que o sistema profissional reproduz as dinâmicas dos sistemas familiares. Nas linhas 8 a 14, relata o discurso profissional sobre as famílias em contexto de reunião, até à reprodução dessas interações pelos elementos da equipa - “estamos a interromper-nos e a levantar o tom de voz e a::eh:: a ficar amuados uns com os outros não é?” (linhas 11 e 12). No final, a sua fala orienta-se para a conclusão de que a organização, como um todo, beneficia desta análise reflexiva.

Trecho 56: são saltos

01 *Teresa* mas é isso são saltos (.) mui- muito maiores assim (0.4)
02 vendo o que é que acontece

Teresa caracteriza como ‘saltos’ a tomada de consciência das dinâmicas comunicativas.

Trecho 57: fazer olhar para outras perspectivas

01 Telma um momento do confronto que muitas vezes também é
02 nece↑ssário do ponto de vista de: (.) de despertar as
03 pessoas e de as fazer olhar para outras (.) perspe↑tivas

Telma nota a importância do confronto com as próprias práticas, para delas tomar consciência e adotar outras formas de concetualizar e fazer.

Trecho 58: uma coisa é aquilo que os técnicos dizem que fazem

01 Teresa ↑foi: foi mui:to muito interessante e:: h e eu acho (.)
02 estava estava aqui a pensar enquan- (.) neste este eh
03 nossa:: este nosso diálogo não é? sobre:: (.) eh sobre
04 este pequeno trecho (.) mui- muito engraçado porque uma
05 coisa é aquilo que os técnicos dizem que fazem outra
06 coisa é aquilo que fazem (0.3) não é? (.) e esta:: esta
07 análise (.) eh:: é muito engraçada por isso não é?

Teresa inicia o seu turno afirmando o interesse do ocorrido no *workshop*. Realiza uma pré-abertura exibindo o seu envolvimento no objetivo do grupo, ao afirmar *estava aqui a pensar* e realiza uma opção lexical: *nosso diálogo* (linha 03) – o “nosso” é inclusivo, indicativo da sua qualidade de membro do grupo. A referência à análise colaborativa do *pequeno trecho* abre a sua argumentação, orientada para a diferença entre o que os profissionais dizem que fazem e o que fazem na prática, o que indicia um processo de reflexividade apurado. Neste turno, Teresa caracteriza a descoincidência entre o que os profissionais dizem que sabem e fazem (a sua percepção de) e o que realmente fazem, ou seja, o hiato entre a teoria formal e a teoria-em-uso dos profissionais. Esta questão é importante do ponto de vista da avaliação da metodologia de facilitação da zona reflexiva, e, principalmente, do da investigação pois, ao detetar um aspeto central da própria análise interacional, valida as opções metodológicas realizadas.

3. Espaço propiciador de mudança de práticas individuais, da equipa e da organização

Uma das participantes, afirma:

Trecho 59: não passa estrutura às famílias

01 Teresa uma coisa que nós temos que melhorar porque não passa
02 estrutura à família passa confusão estás a ver? não é? nós
03 não podemos estar a pedir a uma família fala um de cada
04 vez quando nós ↑próprias (.) não conseguimos fazê-lo (.)
05 não é? e:: (.) e por isso- acho que nessa linha também
06 acho que este é:: é muito muito interessante (0.6) muito

Nesta fala, Teresa realiza uma seleção de um aspecto a mudar na sua prática detectado nos debates que ocorreram no *workshop*. Identifica o impacto isomórfico das formas de comunicação entre os profissionais da equipa na presença das famílias. O seu argumento orienta-se para a conclusão da necessidade de auto-vigilância das formas de interação dos profissionais entre si, a consciencialização dos padrões e sua transformação, de forma a facilitar mudanças junto das famílias. Isto sugere-nos que a metodologia proposta conduz não só à identificação das práticas quotidianas, mas também, a visionar mudanças das mesmas.

Trecho 60: alinhamentos de estilos de intervenção

01 Telma pode ser um modelo de intervenção uma perspectiva de uma
02 organização (0.3) e ISSO do ponto de vista institucional
03 já† é: um bocadinho mais questionável até que ponto é que
04 está em alinhamento (.) não é? (0.5) com o paradigma de
05 intervenção (.) daquela organização (.) seja ela qual for
06 não é? e portanto o ponto de vista dos alinhamentos de
07 estilos de intervenção

Telma coloca em debate a questão do (des)alinhamento das práticas individuais face a modelos de intervenção adotados institucionalmente. Esta análise é demonstrativa do potencial que a micro-análise de práticas individuais tem para revelar a forma como as políticas organizacionais são operacionalizadas na prática quotidiana. Esta é a dimensão onde se realiza o *link* entre os níveis micro-meso-macro.

Nesta linha, surge-nos a questão sobre como é que as aprendizagens e a reflexividade crítica individuais se ligam com as possibilidades de aprendizagem e mudança organizacional. Baldwin (2004, p. 44) indica limitações a este processo, que residem no insuficiente poder dos indivíduos para influenciar a organização como um todo. A descoincidência entre as teorias da ação e as teorias em uso verifica-se a nível individual, mas também a nível organizacional, o que dificulta processos de mudança. Refere, no entanto, que a reflexividade organizacional é possível e que

a ligação entre a aprendizagem individual e a organizacional reside, quer a nível concetual, quer da prática. A evidência de tal aprendizagem organizacional será a de uma mudança na cultura organizacional (Capra, 2002) e esta ser refletida em práticas e procedimentos observáveis na organização. É necessário que existam oportunidades práticas e estruturas que facilitem o processo da aprendizagem individual e os seus efeitos cumulativos na aprendizagem organizacional (Baldwin, 2004, p. 44).

Fook e Askeland (2004) encontram esta possibilidade na seguinte ideia:

seirmos a aprendizagem organizacional como sendo sobre as condições políticas nas quais os indivíduos funcionam como agentes da ação organizacional, então teremos o enquadramento que permite associar a aprendizagem individual à prática organizacional (Fook e Askeland, 2004, p. 73).

4. Espaço de propostas de investigação

Trecho 61: o que é que vai de encontro àquilo que os técnicos dizem

01 Teresa tu também fizeste entrevistas(0.3) aos técnicos não é?
02 portanto também será giro (.) essa análise não é? que::
03 o que é que daquilo que acontece vai de encontro àquilo
04 que os técnicos dizem que fazem (.) não é? e o que é que
05 vai contra (.) ou ou que não é coincidente

Teresa, ao realizar uma pergunta sobre as técnicas da investigação realizada e da qual foi participante, cria o contexto para realizar uma proposta de investigação. Partindo das potencialidades de cada técnica de recolha (entrevista, observação, transcrição e análise de gravações áudio) e do que os dados permitem (analisar o discurso sobre a prática e analisar a prática tal como ela ocorreu, respetivamente), realiza a proposta de comparação dos dados recolhidos.

Trecho 62: pode ser feito um trabalho sobre o trabalho

01 Telma ou de- e de reproduzir o que aqui está: (.) porque a
02 seguir pode ser feito um ↑trabalho (.) sobre o TRABALHO
03 (.) de (.) DISCUSSÃO [((riso)) não é? eh: e: e:
04 portanto que não deixa de ser interessante que é a
05 dinâmica entre os (.) profissionais sobre o seu próprio
06 processo de avaliação (.) que isso é muito interessante
07 (1) isso é muito muito interessante de se observar como
08 é ↑que (.) as dinâmicas: ocorrem e como é que- como é o
09 desempenho de cada um

Telma realiza a proposta de análise conversacional das discussões ocorridas no *workshop*. Esta proposta corresponde à realização de uma análise dos processos metacognitivos dos participantes. Ribeiro (2003) diz-nos que a metacognição diz respeito ao conhecimento sobre o próprio conhecimento, à avaliação, regulação e organização dos próprios processos cognitivos. Ou seja, é o pensamento sobre o próprio pensamento que se realiza ao refletir sobre a ação. Assim, quando refletimos sobre a dificuldade de compreensão ou de realização de uma tarefa, avançamos na habilidade de a superar.

Síntese reflexiva

A avaliação dos participantes validou o processo de investigação prática do ponto de vista metodológico, dos seus objetivos e resultados parcelares. Enquanto zona reflexiva, a dinâmica do *workshop* permitiu gerar coanálise no âmbito de equipas de pares com diferentes competências e os profissionais foram os protagonistas do processo de análise. A metodologia utilizada, baseada numa dinâmica coformativa, permitiu:

- 1- Favorecer a construção e apropriação de conhecimento e a sua incorporação nas práticas;
- 2- Estabelecer relações entre problemas de ordem individual e de ordem coletiva;
- 3- Promover a reflexividade e perspectiva crítica sobre as práticas existentes e constituir um suporte para a mudança das formas de fazer individuais, das equipas e das organizações;
- 4- Favorecer processos de desenvolvimento de culturas organizacionais aprendentes (Gould e Baldwin, 2004);
- 5- Realizar recomendações que beneficiam quer a investigação prática, quer a prática, através da coconstrução de conhecimento;
- 6- Ser um espaço de capacitação analítica, na medida em que os profissionais foram coinvestigadores das suas próprias práticas.

Fook e Askeland (2007) analisam experiências em que o processo reflexivo foi sentido como “demasiado intrusivo, demasiado pessoal e demasiado confrontativo”, e “algumas vezes categorizado como “bombardeio” ou “interrogatório” por ser concreto e direto”. Face a estas dificuldades, os profissionais resistem a lançar-se em processos reflexivos e podemos referir algumas dimensões do desenho metodológico do *workshop* que poderão estar na base da criação de um espaço seguro. Uma destas condições terá sido a anonimização dos dados que, sem dúvida, permitiu evitar a sobre-exposição dos profissionais que participaram na investigação e cujas práticas interacionais tinham sido gravadas, transcritas e analisadas.

Por outro lado, o pedido realizado aos participantes para fazerem descrições detalhadas através da pergunta “o que é que se está a passar aqui?”, constituiu um incentivo à concentração da sua atenção nas ações dos atores do trecho, no quadro das suas interações, turno a turno. O pedido de descrição significou uma orientação para a suspensão dos seus pressupostos avaliativos e para uma perspectiva *emic*. Qualquer descrição foi considerada válida e qualquer descrição pôde ser discutida, o que criou as condições para a coconstrução de saberes. Neste sentido, os participantes foram analistas da conversação, e o princípio da indiferença etnometodológica foi concretizado, sem, no entanto, se anular o ponto de vista investigativo e interventivo, que reside na defesa dos direitos das crianças.

Há que igualmente referir o contributo de outras condições, tais como uma cultura organizacional que favorece a expressão e o facto das participantes se conhecerem e participarem num trabalho inter-CAFAP, de forma regular. Fook e Askeland (2007)

explicam como as culturas organizacionais têm influência na forma como as relações interpessoais se desenvolvem no âmbito de comunidades de prática e, desta forma, influenciam o poder de reflexividade coletiva e individual, por via daquilo que organizacionalmente é aceite como norma em relação ao que pode ou não ser dito. Este grupo correspondia a uma comunidade de prática, no sentido em que constituiu uma rede de partilha e aprendizagem formada por pessoas que desejam melhorar a sua prática profissional, através da troca de ideias e entreajuda.

Outra dimensão, que se prende com a realização de recomendações, é a da consideração desta metodologia como supervisão (ou melhor, covisão como apontado por uma das participantes), parece-nos residir nos aspetos apontados por Binet et al. (2013) em experiência semelhante:

Do ponto de vista dos profissionais, estes *workshops* constituíram sessões de supervisão no seio do grupo alargado. O recurso aos dados de transcrição permite descrever de forma detalhada aspetos muito concretos do trabalho. Em tais condições, o discurso sobre a prática não comete o erro de a descontextualizar e de a “superficializar”: os dados transcritos asseguram uma granularidade descritiva que ancora o discurso numa prática reconstituída e recontextualizada a uma escala situacional. É precisamente a esta escala que a relação de entrevista e de ajuda social é organizada passo-a-passo pelos profissionais, em estreita concertação com os utentes. A valorização dos dados de transcrição das práticas profissionais com o objetivo de formação é dotada de um grande potencial de desenvolvimento, sob reserva de se inscrever numa dinâmica colaborativa (Binet et al., 2013, p. 20).

No entanto, esta metodologia apresenta um formato distintivo da supervisão, uma vez não repousa na relação supervisionado-supervisor, mas inscreve-se numa dinâmica de grupo e daí a consideração da designação covisão, ou, se quisermos, intervisão. O poder da colaboração entre pares supera o apoio planificado e dirigido por um único facilitador profissional. Baseada na análise de situações de interação reais e tal como se passaram, esta metodologia apela à dimensão coletiva e colaborativa da reflexão e resolução de problemas. Neste sentido, optamos por falar de covisão. Nesta linha encontramos os trabalhos de Cree et al. (2014) e de Kirkwood et al. (2016), que apelidam estes momentos como *knowledge exchange (KE)* ou seja, troca de conhecimento.

A análise das atuais instâncias da prática requer mudanças na forma como a ‘prática reflexiva’ e a ‘reflexividade crítica’ procuram ser alcançadas. Requer uma análise cuidadosa de sequências de ações que mostrarão, então, o que acontece quando políticas emancipatórias se cruzam com requisitos interacionais locais e de igual forma, como a autoridade institucional é exercida e respondida (Kirkwood et al., 2016, p. 484).

Estes autores procuram, assim, superar os limites de outro tipo de organização de momentos de reflexividade profissional:

[...] a prática reflexiva não é de alcance direto. A reflexividade é inevitavelmente sujeita a questões de memória e de recordação, de modo que a lembrança de um caso é suscetível de diferir de formas significativas da instância original. Além disso, relatar um evento aos pares ou supervisores envolve aspetos de justificação e autoapresentação que podem ser enfatizados de forma seletiva e ignorar detalhes-chave do evento original, seja através de um processo de omissão consciente ou esquecimento subconsciente (Kirkwood et al., 2016, p. 484).

Brookfield (1995) afirma que a reflexividade crítica é inerentemente ideológica e moralmente ancorada em valores de justiça, não-julgamento, compaixão, e que encontra a sua representação política nos processos democráticos. Diz também que, uma vez que a interação colaborativa é difícil quando estamos defensivos e divididos, a reflexividade profissional exige a criação de ambientes para que cada pessoa seja respeitada, valorizada e ouvida. Em termos de desenvolvimento profissional, significa envolvimento e implicação na conversação crítica, para perceber como pode introduzir mudança nas práticas interacionais com os Outros (profissionais e utentes) enquanto parceiros em percursos de garantia de direitos.

Conclusões

No início deste processo de investigação, questionava-me sobre os saberes profissionais dos assistentes sociais. A questão de investigação foi discutida, problematizada e negociada com as assistentes sociais do CAFAP, no quadro colaborativo da investigação prática, com a seguinte formulação: como é que as assistentes sociais tomam decisões sobre as suas práticas no âmbito do acompanhamento de casos e que saberes são mobilizados nestes processos?

Não podendo ser uma resposta linear procuro, neste capítulo conclusivo, e retomando os eixos que informaram o modelo de análise, iluminar aspetos relativos a:

– Trajetórias dos maus-tratos – permitiram construir o contexto, situando a decisão na ecologia das práticas, no quadro organizacional e do trabalho coordenado e saberes distribuídos;

– Processos de construção de decisões – colocando o foco no nível micro, os quadros de interação sequenciais e analisados de forma reversa, permitiram a análise fina de situações naturais de trabalho – tal como elas se passaram (Stokoe, 2013a);

– Saberes incorporados na prática - as interações institucionais envolvem saberes profissionais, porquanto estes se revelam na ação, são construídos, utilizados e significados em função de uma situação de trabalho particular (Tardif, 2002).

Início, no entanto, por uma breve nota conclusiva sobre o processo metodológico que também servirá de enquadramento ao resto. A investigação prática em Serviço Social reivindica um tempo longo para iluminar a complexidade do terreno e desenvolver pistas de ação para responder às necessidades dos profissionais. A pesquisa micro etnográfica representou, para mim, um construir com as pessoas, um “estar em conjunto” numa postura compreensiva que se demarca da avaliação, para desenvolver uma análise reflexiva sobre as distâncias presentes na relação entre profissionais da prática direta e investigadores. Procurei conciliar as expectativas e a autonomia de ambas, com a cientificidade dos procedimentos.

Nesse sentido, avalio como positivas as opções metodológicas que realizei, pois permitiram o estudo de um contexto e de casos concretos e, acima de tudo, a produção de um conhecimento considerado útil pelos profissionais. Isto tornou-se possível graças ao processo colaborativo e dialógico em todas as fases desta pesquisa. Foi a colaboração e o entendimento coconstruído sobre a pertinência do processo que permitiu abrir as portas ao olhar analítico micro sobre as práticas e situações

quotidianas. Todos estes aspetos são referenciadores da coerência deste processo investigativo com os princípios da investigação prática em Serviço Social.

A investigação prática em Serviço Social oferece uma nova dimensão à relação entre investigação e prática profissional, num quadro da coconstrução de conhecimentos válidos para a intervenção social e para a investigação, pois o processo de associação tem virtualidades que favorecem um retorno de sentido ao exercício quotidiano das práticas profissionais de ambos. A sua validade foi testada nos dois planos – científica e profissional - ao longo do seu desenvolvimento.

A revisão pelas participantes no estudo decorreu através das leituras críticas por dois dos seus elementos e realizadas já na fase de escrita desta tese, assim como através do *workshop* “A comunicação na intervenção em equipa e com as famílias: o que dificulta? O que facilita?”. Os tópicos que ressaltam da avaliação das participantes nesta zona reflexiva (como vimos no capítulo 7), proporcionaram importantes elementos de validação quer do processo, quer de resultados.

Sobre a validação por pares, apontamos as *data session* realizadas com elementos do CLISSIS, assim como várias participações em eventos científicos, onde o trabalho foi apresentado e sujeito a discussão entre pares. Destacamos a participação, em 2023, na 12^a *European Conference of Social Work Research*, organizada pela *European Social Work Research Association* – ESWRA - e pela Universidade Católica do Sagrado Coração, em Milão, onde apresentei a comunicação intitulada “*The co-construction of a methodological device of practice research: the places for collaboration*”, e discuti o processo de coconstrução do dispositivo metodológico, no quadro de um painel dedicado às metodologias participativas em Serviço Social.

Este quadro de validação, leva-me a crer na possibilidade de transferibilidade do dispositivo de investigação prática codesenvolvido para outros contextos da prática profissional.

Em relação ao estudo propriamente dito, a opção foi por uma perspetiva naturalista de análise da construção da decisão. O capítulo 3 e vários pontos do capítulo 5, oferecem os vários níveis contextuais onde os processos de decisão se desenvolvem. Dei contexto, através do estudo das trajetórias dos maus-tratos a crianças, o que me permitiu visibilizar os vários tipos de trabalho coordenado das assistentes sociais do CAFAP. O pressuposto foi o de que os processos interacionais que subjazem à construção da decisão, não se realizam de forma isolada, nem de outros trabalhos e tarefas dos profissionais, nem das dimensões organizacional, política, legal, dos profissionais e dos utentes. Foquei-me, depois, na microanálise do trabalho de decidir,

num quadro meso e macro. As ligações micro-meso-macro foram evidenciadas pelos movimentos de análise de *zoom-in* e *zoom-out*, permitindo a compreensão dos múltiplos cruzamentos, influências, interactantes (humanos e não humanos) que intervêm no quotidiano profissional onde a decisão se processa.

A opção de considerar longitudinalmente os processos de intervenção, através das histórias conversacionais, permitiu seguir, traquear o processo de tomada de decisão, enquanto construção interacional, situada, contingente e coletiva. Tendo partido de decisões enunciadas enquanto objetivos de intervenção com a família, reconstruo-a através dos vários quadros de interação sequenciais, onde se vai incrementando ao longo de encontros que, de forma explícita, tanto podem procurar elementos de diagnóstico, como intervenção propriamente dita, ou concetualizar a informação detida (como nas reuniões de equipa) – todos produzem algum tipo de conhecimento. A decisão enunciada que permitiu compor histórias conversacionais, analisadas de forma reversa, é eivada de múltiplas outras, muitas delas micro decisões operacionalizadas em interação, em ato. Estas integram a competência interacional das profissionais.

A dimensão colaborativa entre profissionais, e entre estes e as famílias, é visível nos trechos de conversação analisados, porque é ela que vai conduzir o ambiente e o trabalho reflexivo necessário à construção de sentido que antecede a decisão. A construção de sentido não é sobre a verdade, como disse Weick et al. (2005), é sobre a criação de uma história que incorpore os dados disponíveis e seja resiliente às críticas. É sobre a criação de uma consciência coletiva dos vários interesses e perspetivas (múltiplas verdades, se quisermos) de forma a que as situações ganhem significado comum e o consenso seja alcançado. Ao longo do processo, o conhecimento distribuído das assistentes sociais, psicólogos e famílias é reunido, e através do apuramento das análises, acontece a construção de sentido sobre dados, conduzindo a uma “verdade”, uma versão da realidade consensualizada e que assume o valor de facto. É neste processo reflexivo de transformação da informação em facto que as assistentes sociais procuram basear a decisão, na consciência de que os seus valores e emoções podem constituir uma interferência e produzir enviesamentos. Efetivamente, partindo dos postulados inerentes ao construtivismo, as decisões dificilmente serão dotadas de uma objetividade total, porquanto os seus processos estão eivados de ideias morais, práticas e políticas. No trabalho com as famílias, verifiquei uma variedade de relatos que se colocam lado a lado para encontrar uma construção que seja esperançosa e útil para as mesmas.

O processo de construção da decisão surge, portanto, intimamente ligado ao da produção de conhecimento associado ao diagnóstico sobre as situações vivenciadas pelas crianças e famílias. A primeira fonte propiciadora de conhecimento sobre as suas vidas é a relação estabelecida face-a-face, e qualquer interação – conversa em sessão socioterapêutica, encontro na rua, telefonema, visita domiciliar, reunião de equipa – vai trazer elementos que vão alimentar a avaliação diagnóstica. Este processo contínuo, reside na incerteza e incompletude epistémica, assim como na pressão de tomar as decisões adequadas que favoreçam mudanças positivas na vida das crianças. As assistentes sociais enfrentam uma tarefa complexa. A microanálise realizada, desafia a percepção dos utentes como recipientes passivos dos saberes e competências dos profissionais, assim como do poder institucional de que as assistentes sociais estão investidas. As pessoas agem e reagem, porque o objeto de intervenção é, afinal, a sua vida. Várias investigações (por exemplo, Trevithick, 2012) que analisam as práticas e as competências interacionais dos assistentes sociais focalizam-se nos esforços dos assistentes sociais para influenciar e pouco consideram as respostas dos utentes. A análise realizada, contribui para a compreensão sobre como utentes e assistentes sociais ativamente dão forma às iniciativas e respostas de ambos: ambos negociam, propõem, resistem, empatizam, confrontam. Tratando-se de interações institucionais, esta é guiada, consciente e inconscientemente, pelos objetivos organizacionais, e, assim, por uma certa visão do mundo social. A organização atua, por exemplo, através de processos de categorização. Este mecanismo institucional é cautelosamente manejado na interação, pois encerra em si riscos que podem colocar em causa a prossecução de outras decisões, como, por exemplo, os objetivos de uma sessão. Assim, uma decisão, em Serviço Social, nunca vem só. Porque categorizar se associa à identidade atribuída das pessoas, veja-se, por exemplo, a cuidadosa gestão que as assistentes sociais fazem das identidades dos utentes através de *facework*. Note-se que os assuntos relacionados aos maus-tratos a crianças, prendem-se com a intimidade familiar e com a desejabilidade social, e a carga ofensiva de que são portadores, apresenta o risco de desorganizar a trajetória, perda de adesão à intervenção por parte do utente e até da família. Veja-se também, como a decisão de realizar uma visita domiciliar implica tantas outras referentes ao como essa atividade se vai realizar, incorporando questionamentos técnicos e éticos. As assistentes sociais constroem relações efetivas com as famílias, enquanto, igualmente, cumpriam projetos institucionais, que poderiam ameaçar essas relações. Estas são dimensões paradoxais cuja presença constante, exige uma permanente gestão. A sua análise permitiu esclarecer as formas como dimensões de níveis meso e macro são ativamente incorporadas nas práticas interacionais (micro) e, assim, nas decisões.

As assistentes sociais, ao nível do discurso, verbalizaram uma orientação para o bem-estar das famílias e o seu fortalecimento, e encontrei muitos elementos nas práticas que comprovam o seu envolvimento nas decisões que lhes dizem respeito. Considero, no entanto, que isso é, em grande parte, determinado por cada profissional. A minha análise é mais propensa a ver o profissional a decidir se, quando e como a família pode envolver-se no processo de decisão. Por outro lado, a participação dos adultos ocorre de forma mais frequente em determinados momentos do processo de intervenção, como as fases de levantamento de necessidades. O conhecimento das famílias é integrado nos diagnósticos, mas a palavra última em termos de definição da situação é a do profissional considerado como especialista. Há uma oscilação permanente em relação a este papel e penso que, em última análise, é a imprevisibilidade acerca do que pode ocorrer em termos de risco para a criança que pesa na balança das aberturas para sair do papel de especialista e dar espaço a uma real participação dos adultos e crianças.

Ainda sobre a influência do contexto organizacional, há que apontar que as assistentes sociais participantes nesta investigação, e demais elementos das equipas, situam, de forma muito assertiva, o seu trabalho no quadro dos modelos sistémico e ecológico. Todas apontam este referencial teórico-metodológico como sendo o da Associação e especificamente, o do CAFAP. O conceito de socioterapia é consentâneo com as considerações teórico metodológicas ecossistémicas, mas foi apenas referido pelas assistentes sociais. Tal como a legislação e os recursos influenciam a construção da decisão, também as teorias adotadas o fazem. Este enquadramento é um condutor, um facilitador organizacional do processo de tomada de decisão e, de alguma forma, pode considerar-se uma heurística.

Os saberes da prática das assistentes sociais do CAFAP são diversos, múltiplos, mas apresentam uma unidade. Consideramos que esta unidade tem uma base teórica ou concetual, favorecida pela cultura organizacional. No entanto, é, também, fortemente caracterizada pelo pragmatismo, porque os saberes múltiplos adquirem sentido e utilidade na ação. Se pensarmos os saberes enquanto ferramentas que fazem parte da mesma caixa - o conhecimento profissional - podemos percebê-los como recursos concretos que vão ser integrados no processo de trabalho, numa espécie de *bricolage*. O *bricoleur*, diz Hutchby (2007), é um termo que nos indica alguém que é adepto do uso de materiais de formas para as quais não estavam destinados e, assim, algo novo é criado. É assim que, como vimos, o riso e o humor são manejados para transmitir aceitação e apreço, ou gerir situações de ameaça à face (a própria e a dos outros). Também os formatos próximos da conversa social, podem ser exemplo do que acabamos de dizer. Esta *bricolage* permite que assistentes sociais e utentes construam,

de forma situada, formatos interacionais e uso de recursos conversacionais e interacionais, combinados à luz das circunstâncias dos maus-tratos a crianças e jovens. Os saberes das profissionais são inerentemente tácitos, e em Serviço Social, corresponde ao que vários autores designam como inteligência prática. Penso que a desvalorização e dificuldade da aceitação desta forma de conhecer reside na forma sem sistematização com que tem sido analisado e divulgado.

O envolvimento das assistentes sociais do CAFAP, no trabalho em equipa interdisciplinar surge com uma importante componente das suas práticas. A equipa interna surge como importante espaço colaborativo, onde recursos de conhecimento distribuído são integrados para a concetualização de casos complexos e o planeamento global da intervenção se realiza com atribuição de tarefas específicas. No CAFAP, a equipa interna surge como o espaço onde a reflexividade profissional se exerce, ainda que considerado por alguns elementos como insuficiente. Em termos de autoridade epistémica, no âmbito do conhecimento distribuído nas equipas, as assistentes sociais primam pelo conhecimento dos contextos da intervenção e suas idiossincrasias reticulares a nível macro - as políticas e programas de apoio -, meso - organizações e redes e micro - dinâmicas familiares e indivíduos. As assistentes sociais parecem ser o elemento de equipa que reúne as peças de conhecimento trazidas pelos outros profissionais e pelas famílias, e dão um forte contributo para o caráter holístico da leitura diagnóstica. O trabalho em equipa multidisciplinar é impregnado pela colaboração ao nível da concetualização e da operacionalização, que é, tal como o conhecimento, distribuída. As teorias sistémica e ecológica surgem como agregadoras de tarefas e saberes disciplinares distribuídos. Oriento-me para a conclusão que, no contexto das equipas multidisciplinares, as assistentes sociais favorecem o consenso em torno de um olhar ecossistémico e interdisciplinar. No entanto, o que observei e analisei, conduz-me a considerar que a avaliação diagnóstica dos casos depende, não tanto do conhecimento das suas causas e mecanismos estruturais, ainda que não ignorados, mas no conhecimento das famílias e seus contextos. Os mecanismos estruturais são conhecidos, alimentam a análise das situações, mas apresentam-se como níveis longínquos em termos de produção de mudança social. As políticas e as redes locais são o nível até onde se estende o seu trabalho, no quadro da promoção dos direitos e proteção das crianças.

Os saberes sobre o contexto das assistentes sociais do CAFAP, desempenham uma importante função num modo de conhecimento baseado num mecanismo intelectual de organização. Este mecanismo parte de um raciocínio indutivo, em tudo semelhante à produção etnográfica, porque o conhecimento contextual é, por si, uma elaboração

teórica e metodológica. Esta produção é realizada num quadro teórico ecossistémico, de domínio técnico de instrumentos de recolha de dados e de gestão da relação com utentes e com outros profissionais e não profissionais, de forma intencionalizada para a mudança social, em algum nível da realidade social. As teorias práticas de que Viscarret (2007) fala, são, no CAFAP, cuidadosamente construídas, mas, porque carentes de formalização, permanecem invisíveis e sem o valor atribuído a outros tipos de conhecimento. Retomamos, então, Schön (1996) que, de forma não positivista, advoga uma epistemologia da prática baseada no raciocínio indutivo inerente ao conhecimento profissional. É neste processo que todos os saberes se reúnem, burilados por critérios de pertinência e pragmatismo, porque há uma intencionalidade transformadora: há a intenção de criar uma base operacional que sustente decisões sobre caminhos e processos de mudança. Veja-se, por exemplo, o detalhe das caracterizações dos comportamentos de uma criança e das suas necessidades (criança insegura que precisa de aprender a proteger-se, a dizer sim e a dizer não) e a exploração das competências parentais de mães e pais. Sendo este conhecimento situado e pensado para a operacionalização, o pensamento ético participa das suas formulações. O conhecimento produzido na prática e para a prática, tem um caráter operatório que lhe oferece distinção. Esta é a resposta à questão colocada no capítulo 4 desta tese: o que faço com este conhecimento?

Esta investigação propicia a compreensão de que a prática profissional, quando sujeita ao esforço de explicitação e análise, revela conhecimento e saberes, por vezes surpreendentes, porque não vistas. Demonstra, também, que o trabalho quotidiano dos assistentes sociais está longe de ser uma prática sem contradições ou estandardizada. De uma perspetiva investigativa, estas não podem ser evitadas pois são constitutivas das racionalidades que governam a intervenção social e as práticas dos assistentes sociais. Do ponto de vista do corpo profissional, parece-me um erro tentar ignorar estas contradições, ou negligenciá-las enquanto peculiaridades das atividades profissionais, pois incorre-se no risco de criar uma representação do Serviço Social baseada em modelos idealistas das práticas. Apenas através da compreensão das suas próprias ações é que os atores podem questionar as crenças que podem enviesar o pensamento e a diversidade das suas orientações profissionais (Taylor e White, 2000; Hall et al. 2003).

Acredito que este tipo de investigação é relevante para a prática dos assistentes sociais no campo da proteção da infância, porque facilita a tomada de consciência sobre as formas de comunicação entre os profissionais e as famílias, e dos profissionais entre si. A relação com profissionais de outros campos disciplinares, no âmbito do trabalho

distribuído, ganhou visibilidade, assim como as possibilidades que a prática oferece para a interdisciplinaridade, produção de teorias práticas para basear intervenções pertinentes para as crianças e famílias. Este estudo sugere formas de identificação e reflexividade sobre como a interação verbal contribui para o processo complexo do trabalho dos assistentes sociais e outros profissionais, e que se demonstraram úteis (ver capítulo 6) ao nível do desenvolvimento de competências interacionais. Neste quadro, revelou-se, também, o peso das dimensões meso no desenvolvimento do trabalho das assistentes sociais, o que pode constituir um contributo para pensar as culturas organizacionais. Estas podem, ou não, ser facilitadoras do necessário trabalho reflexivo para enfrentar a complexidade inerente à ideia de mudança da realidade ecológica das vivências dos maus-tratos a crianças. Os espaços estruturados para a reflexividade profissional são necessários.

Por outro lado, considero as implicações ao nível da preservação e transmissão do conhecimento tácito das assistentes sociais do CAFAP. Apesar da dificuldade em o captar, pelas próprias e pela investigadora, ele é observável na forma como realizam as suas atividades práticas, as narram e justificam as suas decisões. Uma característica deste conhecimento é a de que ele é desenvolvido por um indivíduo, que é o seu utilizador. A função deste conhecimento pode limitar-se, assim, àquele assistente social. Com isto, por muito útil que ele seja para o conhecimento em Serviço Social, pode ser difícil que garantir um impacto significativo, pela dificuldade em o articular, validar e transmitir, porque isso exige a sua formalização (Maiglaive, 1995). Esta investigação procurou ser um contributo nesse campo. A compreensão das situações vivenciadas, ao serem registadas no quadro do desenvolvimento da ação, permitiu que o conhecimento tácito fosse examinado, formalizado e, assim, preservado e transmissível.

Os resultados desta pesquisa podem ser aplicados à prática do Serviço Social e ser utilizados diretamente e de forma útil, na formação de assistentes sociais. As conclusões do workshop desenvolvido através da metodologia CARM, apontam o envolvimento dos profissionais em dinâmica de coformação e covisão. Outros trabalhos – ver Binet et al. (2013), Kirkwood (2016), Mullins (2019), Stokoe (2014a) – reforçam estas conclusões e permitem delinear uma linha de generalização dos resultados desta investigação.

A análise realizada, ao mostrar o que realmente se passa nas interações entre assistentes sociais e utentes, e outros profissionais, tem o potencial de contribuir para melhorar os resultados para os utentes, uma vez que propicia a reflexividade dos profissionais ao oferecer um conjunto de evidências acerca desses encontros e do trabalho “invisível” (Pithouse, 1998). Isto é particularmente importante quando

relacionado com a dimensão de produção de conhecimento, pois, como demonstrado ao longo desta tese, a consistência da relação de trabalho com os utentes, permite maior acesso epistémico aos seus mundos.

O conhecimento do Serviço Social parece ainda ser percebido pela dominância de um conhecimento contextual. Isto surge de forma abundante no campo da proteção da infância e a esse conhecimento não lhe é dado o mesmo valor ou estatuto científico, especialmente num contexto de apelo à prática baseada na evidência. Os resultados desta pesquisa suportam uma concetualização de *expertise* que inclua os saberes locais e experienciais dos profissionais e dos utentes, e coloque ênfase no conhecimento negociado e situado. Os resultados apontam para a importância do conhecimento científico em conjugação com a sabedoria prática, assim como a ideia de que a aplicação *tout court* de teorias científicas na prática é portadora dos riscos de enviesamento. Esta forma de produzir e utilizar o conhecimento está muito próxima dos conceitos de reflexão e reflexividade (Taylor e White, 2001; Fook, 2008). Ou seja, uma perspectiva em que os dados não são aceites enquanto óbvios, e o processo interpretativo através do qual os factos são estabelecidos é criticamente examinado, assim como a consideração da sua relevância para as situações práticas, sempre consideradas na sua idiosincrasia.

Considero que os saberes da prática apresentados e discutidos, contêm potencialidades para o desenvolvimento profissional dos assistentes sociais. A sistematização realizada a partir do quotidiano da prática profissional, merece ser socializada entre os assistentes sociais para permitir a busca e aprofundamento de referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem o diálogo reflexivo com base, não somente na experiência individual, mas, sobretudo, coletiva.

Esta investigação apresenta limitações que devem ser consideradas. Refiro-me, nomeadamente, à ausência de ligação, no quadro do estudo das trajetórias e dos processos decisórios que as enformam, aos resultados dos processos de intervenção: encerramento de processos pelo sucesso das famílias, mas também sinalizações para a CPCJ ou *drop-out*, entre outros. Futuras investigações poderão considerar a associação entre as práticas e os resultados, tendo em mente que construir relações é um projeto longitudinal, persistente e próximo, tal como a produção de mudanças e sua avaliação, exige a passagem do tempo. Outra dimensão a explorar, é a da relação entre os vários níveis do sistema de proteção da infância. Isto poderá traduzir-se na investigação de trajetórias de maus-tratos em que os contextos organizacionais de CAFAP, CPCJ e EMAT, estejam presentes. Desta forma poderão estudar-se as

continuidades e as descontinuidades dos trabalhos de profissionais e famílias, no âmbito das organizações do sistema de proteção da infância.

A análise da conversação, tal como demonstrado neste estudo, apresenta grandes potencialidade para abrir a “caixa negra” (Mullins, 2019) da interação no âmbito da intervenção no campo da proteção da infância. Constitui um recurso metodológico com resultados frutíferos, mas ainda pouco utilizado para examinar e explicar como a intervenção do Serviço Social é realizada na prática. Relativamente a Portugal, sinalizamos os trabalhos de Binet (2012, 2013), Sousa (2015), Monteiro (2016), Pinto (2020). Estes métodos, na sua vertente aplicada, têm sido utilizados noutros contextos institucionais (de exercício dos trabalhos de medicina, psicoterapia, mediação comunitária), para melhorar as práticas profissionais e os seus resultados, o que indicia a sua adequabilidade para o Serviço Social.

Bibliografia

- ABBOTT, A. (1988) - The system of professions: an essay on division of expert labour. Chicago: The University of Chicago Press.
- ALBUQUERQUE, C.; SANTOS, C.; e ALMEIDA, H. (2014) - Intervenção sociojurídica com crianças em perigo em Portugal: eixos de um sistema multifacetado. Serviço Social e Saúde. 13. Pp. 225-244. <https://doi.org/10.20396/sss.v13i2.8634902>
- ALFANDARI, R.; TAYLOR, B.; BAGINSKY, M.; CAMPBELL, J.; HELM, D.; KILLICK, C.; MCCAFFERTY, P.; MULLINEUX, J.; SHEARS, J.; SICORA, A.; WHITTAKER, A. (2022) - Making Sense of Risk: Social Work at the Boundary between Care and Control. Health, Risk & Society. <https://doi.org/10.1080/13698575.2022.2147904>
- ALFANDARI, R.; TAYLOR, B. J.; ENOSH, G.; KILLICK, C.; MCCAFFERTY, P.; MULLINEUX, J.; PRZEPERSKI, J.; RÖLVER, M.; WHITTAKER, A. (2022) - Group Decision-Making Theories for Child and Family Social Work. European Journal of Social Work. 26:2. Pp. 204-217. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.2016651>
- AINSWORTH, M. S.; BLEHAR, M. C.; WATERS, E.; WALL, S. (1978) - A psychological study of the strange situation. Oxford: Lawrence Erlbaum.
- ALARCÃO, M. (2000) - (Des)Equilíbrios familiares, uma visão sistémica. Coimbra: Quarteto Editora.
- ALMEIDA, H. (s/d) - Elogio da prática como fonte de teoria. [em linha] <https://pt.slideshare.net/HelenaNevesAlmeida/elogia-da-prtica-como-fonte-de-teoria>
- ALMEIDA, A.; ANDRÉ, I.; ALMEIDA, H. (2005) - Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família. Análise Social. XXXIV:150. Pp. 91-121. [em linha] <http://hdl.handle.net/10400.10/544>
- ALTHEIDE, D. e JONHSON, J. (2011) - Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. Em: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (Eds.) Handbook of qualitative research. Sage Publications.
- AMARO, I. (2009) - Identidades, incertezas e tarefas do Serviço Social contemporâneo. Revista Locus Soci@l. 2. Pp. 29-46. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10151>
- AMARO, Maria Inês (2012) - Urgências e emergências do Serviço Social. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ANADON, M. (dir.) (2007) - La Recherche Participative: Multiples Regards. Québec: Presse de L'université du Québec.
- ANADON, M. e COUTURES, C. (dir.) (2007) - La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Em: ANADON, M. (dir.). La Recherche Participative : Multiples Regards. Québec: Presse de L'université du Québec.
- ANTAKI, C. (1994) - Explaining and arguing. The social organization of accounts. London: Sage Publications.
- APSS (2019) - Código deontológico dos assistentes sociais em Portugal. Lisboa: APSS.
- ARANDA, M. (2003) - Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas. Tese de Doutoramento. Taragona: Universitat Rovira i Virgili.
- ARIES, P. (1975) - L'Enfant et la vie familiale sous Ancien Régime. Paris: Editions du Seuil.

- ARGYRIS, C. (1977) - Double loop learning in organizations. Harvard Business Review. September. Pp. 115-124. [em linha] <https://hbr.org/1977/09/double-loop-learning-in-organizations>
- ARGYRIS, C. e SCHÖN, D. (1994).- Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey Bass Inc. Publishers.
- ASKELAND, G. e PAYNE, M. (2001) - What is Valid Knowledge for Social Workers? European Journal of Social Work. 8:3. Pp. 13-23. <http://hdl.handle.net/11250/98971>
- ATKINSON, D. (2005) - Research as social work: participatory research in learning disability. British Journal of Social Work. 35. Pp. 425-434. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch189>
- ATKINSON, P. (1995) - Medical talk and medical work, The liturgy of the clinic. London: Sage Publications.
- ATKINSON, P. (2015) - For ethnography. London: Sage Publications.
- AUCLIN, A. (1998) - Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. Em : Verschueren, J. (ed.) Pragmatics in 1998 : selected from the 6ª Pragmatics Conference. Anvers: IPRA.
- AUDOUX, C. e GILLET, A. (2011) - Recherche partenariale et co-construction de savoirs. Revue Interventions économiques. 43. [em linha] <http://interventionseconomiques.revues.org/1347>
- AUSTIN, M. (2020) - Identifying the conceptual foundations of practice research. Em; JOUBERT, L. e WEBBER, M. (ed.) The Routledge Handbook of Social Work Practice Research. Oxon: Routledge.
- AUTES, M. (2004) - Les paradoxes du travail social. Paris: Dunod.
- BALDWIN, M. (2004) - Critical Reflection: Opportunities and Threats to Professional Learning and Service Development in Social Work Organizations. Em: GOULD, N.; BALDWIN, M. (ed.). Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization. Hants: Ashgate.
- BALL, S. (1990) - Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. International Journal of Qualitative Studies in Education. 3:2. Pp. 157-171. <https://doi.org/10.1080/0951839900030204>
- BANKS, S. (2011) - Ethics in an age of austerity: social work and the evolving new public management. Journal of Social Intervention: Theory and Practice. 20:2. Pp. 5–2. <https://doi.org/10.18352/jsi.260>
- BANKS, S., NOHR, K. (2008) - Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social. Porto. Porto Editora.
- BANKS, S. (1995) - Ethics and Values in Social Work. Hampshire: Palgrave
- BAPTISTA, M. (1992) - A produção do Conhecimento Social Contemporâneo e sua ênfase no Serviço Social. Cadernos ABESS. 5. Pp. 84-95. [em linha] <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/06-cadernos-abepss-n5-a-producao-do-conhecimento-social-201702011250426174980.pdf>
- BAPTISTA, M. (2001) - A investigação em Serviço Social. Lisboa/S. Paulo: Veras Editora/ CPIHTS.
- BARBIER, J-M. (dir.) (1996) - Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris: PUF.
- BASTOS, C. e STALLONE, L. (2011) - A co-construção do humor conversacional para encobrir diferentes objetivos interacionais. Caleidescópio. 9. Pp. 159-168.

<http://dx.doi.org/10.4013/cld.2011.92.08>

BAUMANN, D.; DALGLEISH, L.; FLUKE, J.; KERN, H. (2011) - The decision-making ecology. Washington: American Humane Association.

BELLAMY, J.; BLEDSOE, S.; TRAUBE, D. (2006) - The current state of evidence-based practice in Social Work: a review of the literature and qualitative analysis of expert interviews. Journal Evidence Based Social Work. 1:3. Pp. 23-48. https://doi.org/10.1300/j394v03n01_02

BENBENISHTY, R.; DAVIDSON-ARAD, B.; LÓPEZ, M.; DEVANEY, J.; SPRATT, T.; KOOPMANS, C.; KNORTH, E.; WITTEMAN, C.; DEL VALLE, J.; HAYES, D. (2015) - Decision making in child protection: An international comparative study on maltreatment substantiation, risk assessment and interventions recommendations, and the role of professionals' child welfare attitudes. Child Abuse & Neglect. 49. Pp. 63-75. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.015>

BERESFORD, P. (1999) - Social Work: What Kinds of Knowledge? [em linha] <http://www.scie.org.uk/publications/misc/tswr/seminar1/beresford.asp>

BINET, M. (2010) - Etnografia e Análise da Conversação: Convergências e Orientações de pesquisa. [em linha] <https://shs.hal.science/halshs-00612701>

BINET, M. (2012) - Microanálise etnográfica de interações conversacionais: atendimentos em serviços de ação social. Tese de Doutoramento. Lisboa: FCSH-UNL. [em linha] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00815276>.

BINET, M. (2013) - Análise da Conversação etnometodológica e Investigação em Serviço Social: preliminares teórico-metodológicos. Intervenção Social. 41. Pp. 71–91. <https://doi.org/10.34628/z6ed-ge61>

BINET, M.; SOUSA, I. e MONTEIRO, D., (2013). Ethnométhodologie et (re)connaissance des savoirs professionnels : analyse conversationnelle d'un corpus d'entretiens d'aide sociale au Portugal. Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale (AIFRIS), Pp. 1–25. [em linha] https://www.academia.edu/12899385/Ethnom%C3%A9thodologie_et_re_connaissance_des_savoirs_professionnels_analyse_conversationnelle_d_un_corpus_d_entretiens_d_aide_sociale_a_u_Portugal

BINET, M.; MONTEIRO, D. e ALMEIDA, R. (2014) - Quadros interacionais e injunções paradoxais: uma questão-chave da análise conversacional do agir profissional dos assistentes sociais? Em: SÁÁGUA, J.; CÁDIMA, F.R. (eds.) Comunicação e linguagem: novas convergências. Lisboa: FCSH-UNL. Pp. 139-156. [em linha] https://www.academia.edu/12682173/Quadros_interacionais_e_injun%C3%A7%C3%B5es_paradoxais_uma_quest%C3%A3o_chave_da_an%C3%A1lise_conversacional_do_agir_profissional_dos_assistentes_sociais

BISPO, M. (2021) - Ensaio sobre o Velho e Falso Dilema entre Teoria e Prática. Teoria e Prática em Administração 11. Pp.174-178. 10.22478/ufpb.2238-104X.2021v11n2.59760

BISPO, M e GODOY, A. (2014) - Etnometodologia: uma proposta para pesquisa em estudos organizacionais. Revista de Administração da UNIMEP. 12:2. Pp. 108-135. <http://dx.doi.org/10.15600/1679-5350/rau.v12n2p108-135>

BLANC, M. (2013) - Participation et médiation dans la recherche en sciences sociales: une perspective transactionnelle. Pensée plurielle. 3:28. Pp. 69-77. <http://dx.doi.org/10.3917/pp.028.0069>

- BLAIN-LAMOREUX, D. (2010) Guide de soutien à la pratique pour les visites supervisées. Montréal ; Centre Jeunesse de Montréal-Institut Universitare. [em linha] http://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2014/09/guide_visites_supervisees.pdf
- BOWKER, G. e STAR, S. (2000) - Sorting Things Out: Classification and Its Consequences. Cambridge: MIT Press.
- BRANCO, F. (2010) - A «Sociatria» em Jane Addams e Mary Richmond. L@cus Social. 5. Pp. 70-78. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2010.10172>
- BROWN, P., E LEVINSON, S. (1987) - Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: University Press.
- BRYDERUP, I. (ed.) (2008) - Evidence Based and Knowledge Based Social Work: Research Methods and approaches in social work research. Arhus: Danish School of Education/ University Press.
- BONARDI C., GRÉGORI, N., MENARD, J.-Y. e ROUSSIAU, N. (éds) (2004) - Psychologie sociale appliquée. Emploi, travail, ressources humaines. Paris: InPress.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) - The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- BROOKFIELD, S. (1995) - Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- BOURDIEU, Pierre (2002) - Esboço de uma teoria da prática -precedido de três estudos sobre etnologia Cabila. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, P. (1993) - La misère du monde. Paris: Seuil.
- BOURGON, M.; GUSEW, A. (2007) - L'intervention individuelle en travail social. Em : DESLAURIERS, J-P. ; HURTUBISE, Y. (coord.) Introduction au travail social. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- BOUTET, J. ; GARDIN, B. (2001) - Une linguistique du travail. BORZEIX, A.; FRAENKEL, B. (org.) Langage et travail. Communication, cognition, action. Paris: CNRS Éditions.
- BUCHHOLZ, M., BERGMANN, J; ALDER, M.; DITTMANN, M.; DREYER, F; KÄCHELE, H (2017) - The Building of Empathy: Conceptual "Pillars" and Conversational Practices in Psychotherapy. Em: MAKIKO, K. (org.) Empathy – An Evidence-based Interdisciplinary Perspective. Londres: InTech.
- CANÁRIO, R. (2000) - Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa.
- CARIA, T. (org.) (2005) - Saberes profissional. Coimbra: Ed. Almedina.
- CARIA, T. (2008) - A cultura profissional: reconfiguração do trabalho técnico-intelectual e do profissionalismo nas sociedades pós-industriais. Comunicação apresentada no VI Congresso de Sociologia. [em linha] <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/29.pdf>
- CARVALHO, M. I. e PINTO, C. (Coord.) (2014) - Serviço Social. Teorias e práticas. Lisboa: Pactor.
- CAVACO, C. (2009) - Adultos pouco escolarizados, políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- CEKAITE, A.; MONDADA, L. (2021) - Touch in social interaction. Touch, language, and body. London e Nova York. Routledge.

- CEKAITE, A. (2021) - Touch as embodied compassion in responses to pain and distress. Em: CEKAITE, A. e MONDADA, L. (coord.) Touch in social interaction. Touch, language, and body. Nova York: Routledge.
- CEFAÏ, D. e GARDELLA, É. (2012) - Comment analyser une situation selon le dernier Goffman? De Frame Analysis à Forms of Talk. Em: CEFAÏ, D. e PERREAU, L. (coord) Erving Goffman et l'ordre de interaction. Paris. CURAPP-ESS/CEMS-IMM. [em linha]
https://www.academia.edu/3252243/Comment_analyser_une_situation_selon_le_dernier_Goffman_De_Frame_Analysis_%C3%A0_Forms_of_Talk
- CHATEAUNEUF, D.; RAMDÉ, J. e AVRIL, A. (2016) - Processes Employed by Social Work Practitioners in Child Welfare for Exchanging and Using Knowledge. Journal of Social Work Practice, 30:4. Pp. 397-415. <https://doi.org/10.1080/02650533.2015.1116439>
- Chui, W. e Ho, K. (2006) - Working with involuntary clients: Perceptions and experiences of outreach social workers in Hong Kong. Journal of Social Work Practice. 20. Pp. 205-222. <https://doi.org/10.1080/02650530600776947>
- CICOUREL, A. (1994) - La connaissance distribuée dans le diagnostic médical. Sociologie du Travail. XXXVI, 4. Pp. 427-449. <https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2189>
- CICOUREL, A. (1997) - The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters. Em: DURANTI, A.; CHARLES G. (ed.) Rethinking context: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Press Syndicate University of Cambridge.
- CICOUREL, A. (1973) - Cognitive sociology. Middlesex: Penguin Books.
- CICOUREL, A. (1968) - The Social Organization of Juvenile Justice. New Brunswick/NJ: Transaction Publishers.
- CINGOLANI, J. (1984) - Social conflict perspective on work with involuntary clients. National Association of Social Workers, Inc. [em linha]
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.824.8308&rep=rep1&type=pdf>
- COOK, L. e GREGORY, M. (2020) - Making Sense of Sensemaking: Conceptualising How Child and Family Social Workers Process Assessment Information. Child Care in Practice. 26:2. Pp. 182-195. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685458>
- COELHO, C. e SOUSA, I. (2021) - Linguagem e idadeismo: Ai, mas está tão bem para a idade!. Em: MARTINS, E.; PEREIRA, J.; LOPES, M. (Coord.) - Animação Sociocultural, Geriatria, Gerontologia e os Novos Paradigmas do Envelhecimento. Chaves: Intervenção.
- COELHO, C. (2006) - Entre cá e lá: ciganos e mediação. Estudo exploratório sobre o sentido da mediação em contexto institucional na perspetiva de um informante-chave. Tese de mestrado em Serviço Social. Lisboa: ISSSL.
- COJOCARU, S. (2010) - Appreciative supervision in social work. New opportunities for changing the social work practice. Revista de cercetare si interventie sociala. Vol. 29. Pp. 72-91. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1624809>
- CONNOLLY, M. e MACKENZIE, M. (1999) - Effective Participatory Practice: Family Group Conferencing in Child Protection. New York: Aldine de Gruyter.
- CONNOLLY, M.; CRICHTON-HILL, Y ; WARD, T. (2006) - Culture and Child Protection Reflexive Responses. London: Jessica Kingsley Publishers.
- CONNOLLY, M. e WARD, T. (2008) - Morals, Rights and Practice in the Human Services. Effective and Fair Decision-Making in Health, Social Care and Criminal Justice. London: Jessica Kingsley Publishers

- CONNOLLY, M. e MASSON, J. (2014) - Private and public voices: Does family group conferencing privilege the voice of children and families in child welfare? Journal of Social Welfare and Family Law. 36:4. Pp. 403-414. <https://doi.org/10.1080/09649069.2014.967989>
- CONNOLLY, M. e KATZ, I. (2019) - Typologies of child protection systems: An international approach. Child Abuse Review. 28:5. Pp.381–394. <https://doi.org/10.1002/car.2596>
- COSTA, A. (1986) - A pesquisa de terreno em sociologia. Em: SILVA, A. e PINTO, J. (1986) Metodologia das ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- COULON, A. (1993) - Ethnométhodologie et education. Paris: Presses Universitaires de France.
- CREE, V.; MACRAE, R.; SMITH, M.; KNOWLES, N.; O'HALLORAN, S.; SHARP, D. e WALLACE, E. (2014) - Critical reflection workshops and knowledge exchange: Findings from a Scottish project. Child & Family Social Work. 21:4. Pp. 548-556. <https://doi.org/10.1111/cfs.12177>
- CROGNIER, P. (2008) - Professionnalisation des travailleurs sociaux et VAE: le facteur humain. Éducation permanente. 175. Pp. 145-155. [em linha] https://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=175&id_article=1856#resume1856
- CROGNIER, P. (2009) - Ecrire ses pratiques en Travail Social, De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture. 2. Pp. 95-107 [em linha] <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-2-page-95.htm>
- COUTINHO, C. (2008) - A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. Educação Unisinos 12:1. Pp. 5-15. <https://hdl.handle.net/1822/7884>
- DALL, T. e CASWELL, D. (2021) - How chairs use the pronoun 'we' to guide participation in rehabilitation team meetings. Em: JUHILA, K.; DALL, T.; HALL, C.; KOPROWSKA, J.(eds) Interprofessional Collaboration and Service User Participation. Analysing Meetings in Social Welfare. Bristol: Policy Press.
- DARMON, M. (2017) - Becoming Anorexic: A sociological study. Oxon: Routledge.
- DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (Eds.) Handbook of qualitative research. Sage Publications.
- DESGAGNÉ, S. (1997) - Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. Revue des sciences de l'éducation. 23. Pp. 371-393. [em linha] <https://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031921ar.pdf>.
- DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N. ; LEBUIS, P. ; POIRIER, L. e COUTURE, C. (2001) - L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. Revue des sciences de l'éducation. 27. Pp. 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- DESGAGNÉ, S. (2007) - Le défi de production de "savoir" en recherche collaborative: autor d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Em: ANADON, M. (dir.) Investigation participative : multiples regards. Québec: Presses de l'université du Québec..
- DESLAURIERS, J-P. e KERISIT, M. (2008) - O delineamento da pesquisa qualitativa. Em: POUPART, J. (org.) A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.
- DJAQUI, E. (2004) - Intervenir au domicile. Rennes: Éditions ENSP.
- DODD, S-J. e EPSTEIN, I. (2012) - Practice-Based Research in Social Work: A Guide for Reluctant Researchers. Routledge: New York.

- DOMINELLI, L. (2009) - Anti-oppressive practice: The challenges of the twenty-first century. Em: DOMINELLI, L. e PAYNE, M. (Eds.). Social work: Themes, issues and critical debates. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- DORVIL, H. (dir.) (2007) - Problèmes sociaux: théories et méthodologies de l'intervention sociale. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DREW, P. e HERITAGE, J. (ed.) (1992a) - Talk at work, interaction in institutional settings. Cambridge: University Press.
- DREW, P. e HERITAGE, J. (1992b) - Analyzing talk at work: an introduction. Em: DREW, P. e HERITAGE, J (ed.) Talk at work, interaction in institutional settings. Cambridge: University Press.
- DREW, P.; TOERIEN, M., IRVINE, A.; SAINSBURY, R. (2014) - Personal adviser interviews with benefits claimants in UK job centers. Research on Language and Social Interaction. 47. Pp. 306-316. <https://doi.org/10.1080/08351813.2014.925669>
- DRURY-HUDSON, J. (1999) - Decision making in Child Protection: The Use of Theoretical, Empirical and Procedural Knowledge by Novices and Experts and Implications for Fieldwork Placement. British Journal of Social Work. 29. Pp. 147-169. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a011423>
- EDWARDS, A. (2011) - Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. International Journal of Educational Research. 50. Pp. 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- EPSTEIN, I.; FISHER, M.; JULKUNEN, I.; UGGERHØJ, L.; AUSTIN, M. e SIM T. (2015) - The New York Statement on the Evolving Definition of Practice Research Designed for Continuing Dialogue, 3rd International Conference on Practice Research. Social Work Practice. 25:6. Pp. 711-714. <https://doi.org/10.1177/1049731515582250>
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990) - The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Potlity Press.
- FALCH-ERIKSEN, A. e BACKE-HANSEN, E. (2018) – Human Rights in Child Protection: Implications for Professional Practice and Policy. Cham: Palgrave McMillan.
- FARGION, S. (2014) - Synergies and tensions in child protection and parent support: insights from the Italian. Child and Family Social Work. 19. Pp. 24–33. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00877.x>
- FEATHERSTONE, B.; MORRIS, K.; WHITE, S. (2014) - Re-imagining child protection: towards humane social work with families. Bristol: Policy Press.
- FERGUSON, H.; WARWICK, L.; DISNEY, T.; LEIGH, J.; COONER, T.; BEDDOE, L. (2020a) - Relationship-based practice and the creation of therapeutic change in long-term work: social work as a holding relationship. Social Work Education. 41:2. Pp. 209-227 <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1837105>
- FERGUSON, H.; DISNEY, T.; WARWICK, L.; LEIGH, J.; COONER, T.; BEDDOE, L. (2020b) - Hostile relationships in social work practice: anxiety, hate and conflict in long-term work with involuntary service users. Journal of Social Work Practice. 35:1. Pp. 19-37 <https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1834371>
- FERGUSON, H. (2018) - Making home visits: Creativity and the embodied practices of home visiting in social work and child protection Qualitative Social Work. 17:1. Pp. 65–80. <https://doi.org/10.1177/1473325016656751>

- FERGUSON, H. (2018) - How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work. Social Work Education. 37:4. Pp. 415-427. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083>
- FERGUSON, H. (2009) - Performing child protection: home visiting, movement and the struggle to reach the abused child. Child & Family Social Work. 14. Pp. 471-480. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083>
- FERGUSON, H. (2004) - Protecting Children in Time. Child Abuse, Child Protection and the Consequences of Modernity. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- FERNANDES, A. (2020) - Crianças em situação de desproteção: da Intervenção à Inovação das práticas do Serviço Social. Tese de doutoramento em Serviço Social. Lisboa: ISCTE/IUL.
- FERREIRA, J. (2008) - Trajetórias e produção do conhecimento do Serviço Social português, o papel do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa: ISSSL. Revista Intervenção Social. 32:34. Pp. 36-54. [em linha] <http://hdl.handle.net/11067/4241>
- FERREIRA, J. (2011) - Serviço Social e modelos de bem-estar para a infância, Modus Operandi dos Assistentes Sociais na promoção e proteção à criança e à família. Lisboa: Quid Juris Sociedade Editora.
- FILLIETTAZ, L., e ZOGMAL, M. (2021). « Vraiment c'était un moment très riche » : Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation. Travaux Neuchâtelois de Linguistique. 74. Pp. 15-30. <http://dx.doi.org/10.26034/tranel.2021.2902>
- FISHER, M. (2020) - From research question to practice research methodology. In; JOUBERT, Linete e WEBBER, M. (ed.) The Routledge Handbook of Social Work Practice Research. Oxon: Routledge.
- FITCH, K.; SANDERS, R. (ed.) (2005) - Handbook of language and social interaction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- FIXMER, P.; BRASSAC, C. (2004) - La décision collective comme processus de construction de sens. Em BONARDI C. ; GREGORI N. ; MENARD, J.-Y.; ROUSSIAU, N. (org.) Psychologie sociale appliquée. Emploi, travail, ressources humaines. Paris: InPress.
- FLICK, U. (2013) Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor.
- FLOERSCH, J.; LONGHOFER, J.; SUSKEWICZ, J. (2014) - The use of ethnography in social work research. Qualitative Social Work. 13:1. Pp. 3-7. <https://doi.org/10.1177/1473325013510985>
- FLOERSCH, J. (2004) - A Method for Investigating Practitioner Use of Theory in Practice. Qualitative Social Work. 3. Pp. 161-177. <https://doi.org/10.1177/1473325004043381>
- FLYVBJERG, B. (2001) - Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again. New York: Cambridge University Press.
- FOLGLERAITER, F. (2004) - Relational Social Work Toward Networking and Societal Practices. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- FOOK, J. (1993) - Radical Casework, a theory of practice. Sydney: Allen & Unwin.
- FOOK, J.; M. RYAN M.; HAWKINS, L. (2000) - Professional expertise: practice, theory and education for working in uncertainty. London: Whiting & Birch Ltd. Publishers.
- FOOK, J. (2004) - What professionals need from research. Em: SMITH, D. (org.) Social work and evidence-based practice. Jessica Kingsley.

- FOOK, J.; JOHANNESSEN, A.; PSOINOS, M. (2011) - Partnership in Practice Research: a Norwegian Experience. Social Work & Society. 9:1. 29-44. [em linha] <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/5/17>
- FOOK, J. (2004) - Critical Reflection and Organizational Learning and Change. Em: GOULD, N. e BALDWIN, E. (org) Social work, critical reflection and the learning organization. London: Ashgate.
- FOOK, J. e ASKELAND, G. (2007) - Challenges of Critical Reflection: 'Nothing Ventured, Nothing Gained'. Social Work Education. 26. Pp. 520-533. <https://doi.org/10.1080/02615470601118662>
- FOOK, J. (2008) - Social work, critical theory and practice. London: Sage.
- FORRESTER, D.; KERSHAW, S.; MOSS, H. e HUGHES, L. (2008) - Communication skills in child protection: how do social workers talk to parents? Child & Family Social Work. 13:1. Pp 41-51. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00513.x>
- FOUCAULT, M. (1995) - O sujeito e o poder. Em: DREYFUS, H. e RABINOW, P. (org.). Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FRADE, D. (2020) - O Serviço Social no Sistema de Proteção à Infância em Perigo, em Portugal. Tese de mestrado em Serviço Social. Coimbra: ISMT.
- FREIDSON, E. (1978) - La Profesión Médica. Barcelona: Ediciones Península.
- FREIDSON, E. (1994) - Professionalism reborn, theory, prophecy and policy. Cambridge: Polity Press.
- FREYMOND, N. (2001) - Using Intermediary Structures to Support Families: An International Comparison of Practice. Child Protection Partnerships for Children and Families Project. [em linha] <https://scholars.wlu.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=pcfp>
- FURNISS, T. (1991) - The multi-professional handbook of child sexual abuse: Integrated management, therapy & legal intervention. London: Routledge.
- FURNISS, T. (1984) - Organizing a therapeutic approach to intra-familial child sexual abuse. Journal of Adolescence. 7. Pp. 309-317. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(84\)90011-3](https://doi.org/10.1016/0140-1971(84)90011-3)
- FURNISS, T.; MÜLLER, J.; ACHTERGARDE, S.; WESSING, I.; AVERBECK-HOLOCHER, M. e POSTERT, C. (2013) - Implementing psychiatric day treatment for infants, toddlers, preschoolers and their families: a study from a clinical and organizational perspective. International Journal of Mental Health Systems. 7. <https://doi.org/10.1186/1752-4458-7-12>
- GAGO, V. (2002) - Questões de transcrição em Análise da Conversação. Revista de Estudos Linguísticos de Juiz de Fora. 6:2. Pp. 89-113. [em linha] <https://periodicos.uff.br/index.php/veredas/article/view/25285>
- GALVANI, P. (1999a) - Acompagner l'alternance des savoirs, le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. [em linha] <http://www.barbier-rd.nom.fr/accompagnerlessavoirsgalva.htm>
- GALVANI, P. (1999b) - Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socioformative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. Revue Française de Pédagogie. 128. Pp. 25-34. [em linha] https://education.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1071
- GAMBRILL, E. (2005) - Decision making in child welfare: errors and their context. Children and Youth Services Review. 27:4. Pp. 347-352. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.12.005>

- GARFINKEL, E.; SACKS, H. (2005) - On formal structures of practical action. Em: GARFINKEL, H. (org.) Ethnomethodological studies of work. New York: Routledge & Kegan Paul.
- GARFINKEL, E. (1967) - Studies in ethnomethodology. New Jersey: Prentice-Hall.
- GARNEAU, S. e NAMIAN, D. (coord.) (2017) - Erving Goffman et le travail social. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- GHERARDI, S. (2006) - Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning. Oxford: Blackwell Publishing.
- GIBBS, L.; GAMBRILL, E. (2002) - Evidence-based practice: counter arguments to objections. Research on Social Work Practice. 12. Pp. 452-476. <https://doi.org/10.1177/1049731502012003007>
- GIDDENS, A. (1984) - A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes.
- GILBERT, N.; PARTON, N.; SKIVENES, M. (ed.) (2011) - Child protection systems: international trends and orientations. New York: Oxford University Press.
- GOFFMAN, E. (2001) - Manicômios, prisões e conventos. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- GOFFMAN, E. (1993) - A apresentação do eu na vida de todos os dias. Lisboa: Relógio D'Água.
- GOFFMAN, E. (1988) - Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- GOFFMAN, E. (1986) - Frame analysis, an essay on the organization of experience. New York: Northeastern University Press.
- GOFFMAN, Erving (1967) - Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior. New York: Doubleday.
- GOHIER, C. (2004) - De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. Recherches qualitatives. 24. Pp. 3-17. [em linha] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf
- GOLOPENTJIA, S. (1988) - Interaction et histoire conversationnelle. Em: COSNIER, J.; GELAS, N.; KERBRAT-ORECCHIONI, C. (Ed.). Échanges sur la conversation. Paris: CNRS.
- GONÇALVES, H. (2018) - Reconfiguração do Serviço Social contemporâneo no quadro do pensamento neoliberal. Tese de doutoramento em Serviço Social. Lisboa: ISCTE/IUL.
- GOULD, N.; BALDWIN, M. (ed.) (2004) - Social work, critical reflection and the learning organization. Hants: Ashgate.
- GRANJA, B. (2008) - Assistente Social – Identidade e Saber. Tese de doutoramento em Ciências do Serviço Social. Porto: Universidade do Porto.
- GRANJA, B. (2011) - A competência reflexiva processual em serviço social na ação profissional junto às populações. Cadernos de pesquisa. 41. Pp. 428-453. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200006>
- GREDIG, D.; SOMMERFELD, P. (2008) - New Proposals for Generating and Exploiting Solution-Oriented Knowledge. Research on Social Work Practice. 18. Pp. 292-300. <https://doi.org/10.1177/1049731507302265>
- GREGORY, M. (2021) - Sensemaking and supervision: an ethnographic study of children and families social workers' case-talk across formal and informal spaces. Tese de doutoramento em Filosofia. University of East Anglia / School of Social Work.

- GROSJEAN, S. e ROBICHAUD, D. (2010) - Décider en temps réel: une activité située et distribuée mais aussi disloquée. Langage et société. 134. Pp. 31-54. <http://dx.doi.org/10.3917/lis.134.0031>
- GROULX, L-H. (2008) - Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. Em: POUPART, J.; J-DESLAURIERS, P; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R. e PIRES, Á (org.) A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes Editora.
- HALL, C.; DALL, T. (2021) - Examining talk and interaction in meetings of professionals and service users. Em: Juhila, K.; Dall, T.; Hall, C.; Koprowska, J.(eds) Interprofessional Collaboration and Service User Participation. Analysing Meetings in Social Welfare. Bristol: Policy Press.
- HALL, C.; JUHILA, K.; MATARESE, M.; NIJNATTEN, C. (Ed.) (2014) - Analysing Social Work communication. Discourse in practice. Oxon: Routledge.
- HALL, C.; JUHILA, K.; PARTON, N.; PÖSÖ, T. (eds) (2003) - Constructing Clienthood in Social Work and Human Services: Interaction, Identities and Practices. London/New York: Jessica Kingsley.
- HALL, C.; SARANGI, S.; Stembrouck, S. (2006) - Language Practices in Social Work: Categorisation and Accountability in Child Welfare. London: Routledge.
- HALL, C.; PARTON, N.; PECKOVER, S.; WHITE, S. (2010) - Child-centric Information and Communication Technology (ICT) and the fragmentation of child welfare practice in England. Journal of social policy. 39:3. Pp. 393-413. <https://doi.org/10.1017/S0047279410000012>
- HALVORSEN, K. (2013) - Team decision making in the workplace: A systematic review of discourse analytic studies. Journal of Applied Linguistics and Professional Practice. 7:3. Pp. 273–96. <http://dx.doi.org/10.1558/japl.v7i3.273>
- HAMIDO, G.; LUÍS, H. (2010) - Editorial. Revista Interações. 14. Pp. 1-8. [em linha] <http://hdl.handle.net/10400.15/364>
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (2007) - Ethnography: Principles in Practice. New York: Routledge.
- HARTMAN, A. (1994) - Social Work practice. Em: REAMER, F. (org.) The foundations of Social Work knowledge. New York: Columbia University Press.
- HASENFELD, Y. (1972) - People Processing Organizations: An Exchange Approach. American Sociological Review. 37:3. Pp. 256–263. <https://doi.org/10.2307/2093466>
- HAVE, P. (2002) - The notion of member is the heart of the matter: on the role of membership knowledge in ethnomethodological inquiry. Forum Qualitative social research. 3:3. [em linha] <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/834/1812>
- HAVE, P. (2007) - Doing Conversation analysis, a practical guide. Londres: Sage.
- HEALY, K. (2000) - Social Work Practices: Contemporary Perspectives on Change. Londres: Sage.
- HELM, D. e ROESCH-MARSH, A. (2017) - The Ecology of Judgement: A Model for Understanding and Improving Social Work Judgements. The British Journal of Social Work. 47:5. Pp. 1361–1376. <https://doi-org.ezproxy.stir.ac.uk/10.1093/bjsw/bcw091>
- HERITAGE, J. (1984) - Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Blackwell Inc.
- HERITAGE, J. (1999) - Etnometodologia. Em: GIDDENS, A.; TURNER, J. (orgs.) Teoria Social Hoje. São Paulo: UNESP.

- HERITAGE, J. (2004) - Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. Em: SILVERMAN, D. (Ed.) Qualitative research: Theory, method and practice. London: Sage Publications.
- HERITAGE, J e CLAYMAN, S. (2010) - Talk in action interactions, identities, and institutions. Sussex: Wiley-Blackwell.
- HETHERINGTON, R. (2002) - Learning from difference: comparing child welfare systems. Ontario: Partnerships for children and families project/Wilfrid Laurier University.
- HELSINKI CONFERENCE COMMITTEE (2014) - Helsinki Statement on Social Work Practice Research. [em linha] <https://blogs.helsinki.fi/practice-research-conference-2012/files/2013/06/Helsinki-Statement-Final-June-2013.doc-pdf.pdf>
- HITZLER, S.; MESSMER, H. (2010) - Group Decision-making in Child Welfare and the Pursuit of Participation. Qualitative Social Work. 9. Pp. 205–226. <https://doi.org/10.1177/1473325010372156>
- HOLLAND, S. (2002) - Discourses of decision making in child protection: conducting comprehensive assessments in Britain. International Journal Social Welfare. 8. Pp. 277–287. <https://doi.org/10.1111/1468-2397.00094>
- HOLLAND, S. (2004) - Child and family assessment in social work practice. London: Sage Publications.
- HOLTGRAVES, T. (2002) - Language as social action: social psychology and language use. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HOFSTEDE, G.; NIJNATTEN, C. e SUURMOND, J. (2001) - Communication Strategies of Family Supervisors and Clients in Organizing Participation. European Journal of Social Work. 4. Pp. 131–142. <https://doi.org/10.1080/714052863>
- HOWE, D.; BRANDON, M.; HININGS, D. e SCHOFIELD, G. (1999) - Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support, A Practice and Assessment Model. London: Macmillan Press Ltd.
- HOWE, D. (1991) - Knowledge, power, and the shape of Social Work practice. Em: DAVIES, M. (org.) The sociology of Social Work. London: Routledge.
- HUMPHRIES, B. (2005) - From margin to centre: shifting the emphasis of social work research. Em: ADAMS, R.; DOMINELLI, L.; PAYNE, M. (org.) Social Work Futures, Crossing boundaries, transforming practice. New York: Palgrave Macmillan.
- HSU, K.-S. (2006) - Information critical for social work practitioners in the decision-making process: an empirical study of implicit knowledge using naturalistic decision-making perspective. Tese de doutoramento em Filosofia/ Serviço Social. Ohio: Ohio State University.
- HUTCHBY, I. e O'REILLY, M. (2010) - Children's participation and the familial moral order in family therapy. Discourse Studies. 12. Pp. 49-64. <https://doi.org/10.1177/1461445609357406>
- HUTCHBY, I. (2007) - The discourse of child counseling. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- HUTCHBY, I. e WOOFFIT, R. (2002) - Conversation analysis, principles, practices and applications. Cambridge: Polity Press.
- HUTCHINS, E. (1995) - Cognition in the wild. Cambridge: MA MIT Press.
- HYDÉN, L-C. (1999) Talk about money. Studying the interaction between social worker and client. International Journal Social Welfare. 8. Pp. 143–154. <https://doi.org/10.1111/1468-2397.00075>

JEFFERSON, G. (2004) - Glossary of transcript symbols with an introduction. Em: LERNER, G. H. (Ed.), Conversation analysis: Studies from the first generation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

JOUBERT, L. e WEBBER, M. (ed.) (2020) - The Routledge Handbook of Social Work Practice Research. London: Routledge.

JUHILA, K.; MORRIS, L.; RAITAKARI, S. (2021) - Negotiating epistemic rights to knowledge concerning service users' recent histories in mental health meetings. Em: JUHILA, K.; DALL, T.; HALL, C.; KOPROWSKA, J. (eds) Interprofessional Collaboration and Service User Participation. Analysing Meetings in Social Welfare. Bristol: Policy Press.

JUHILA, K.; DALL, T.; HALL, C.; KOPROWSKA, J. (eds) (2001) - Interprofessional Collaboration and Service User Participation. Analysing Meetings in Social Welfare. Bristol: Policy Press.

JULKUNEN, I. (2011) - Knowledge-Production Processes in Practice Research – Outcomes and Critical Elements. Social Work & Society. 9:1. Pp. 60-75. [em linha] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0009-11-29288>.

JULKUNEN, I.; AUSTIN, M.; FISHER, M. e UGGERHØJ, L. (2013) - Helsinki Statement on Social Work practice research. 2nd International Conference. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2014.981426>

JULKUNEN, I. (2016) - Doing Practice Research that matters: Building relevant and sustainable research relationships. Em: RUCH, G.; JULKUNEN, I. (Eds.) Relationship-Based Research in Social Work: Understanding Practice Research. London: Jessica Kingsley Publishers.

KARVINEN-NIINIKOSKI, S. (2004) - Social Work Supervision: Contributing to Innovative Knowledge Production and Open Expertise. Em: GOULD, N.; BALDWIN, M. (ed.) Social work, critical reflection and the learning organization. Hants: Ashgate.

KEDDELL, E. (2014) - Current Debates on Variability in Child Welfare Decision-Making: A Selected Literature Review. Social Science. 3. Pp. 916–940. <https://doi.org/10.3390/socsci3040916>

KILLICK, C. e TAYLOR, B. (2020) - Assessment, Risk and Decision Making in Social Work. Londres: Sage.

KIRKWOOD, S.; JENNINGS, B.; LAURIER, E.; CREE, V. e WHYTE, B. (2016) - Towards an interactional approach to reflective practice in social work. European Journal Of Social Work. 19. Pp. 484-499. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1126558>

KHOO, E.G.; HYVONEN, U.; NYGREN, L. (2002) - Child Welfare or Child Protection: Uncovering Swedish and Canadian Orientation to Social Intervention in Child Maltreatment. Qualitative Social Work. 1:4. Pp. 451-471. <https://doi.org/10.1177/14733250260620865>

KLEIN, G. (1999) - Sources of power: how people make decisions. Massachusetts: MIT Press.

KNORR-CETINA, K. (1982) - Scientific Communities or Transepistemic Arenas of Research? A Critique of Quasi-Economic Models of Science. Social Studies of Science. 12:1. Pp. 101–130. <https://doi.org/10.1177/030631282012001005>

LAURITZEN, C.; VIS, S.; FOSSUM, S. (2018) - Factors that determine decision making in child protection investigations: A review of the literature Child & Family Social Work. 23. Pp. 743–756. <https://doi.org/10.1111/cfs.12446>

LATOURE, B. (2012) - Reagregando o social. Uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA – EDUSC.

- LAVE, J.; WENGER, E. (1991) - Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge. Cambridge University Press.
- LIETZ, C. (2008) - Implementation of Group Supervision in Child Welfare: Findings from Arizona's Supervision Circle Project. Child welfare. 87. Pp. 31-48. [em linha]
<https://www.jstor.org/stable/48623136>
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. (1991) - Naturalistic inquiry. New York: Sage Publications.
- LINDON, J.; WEBB, J. (2016) - Safeguarding and Child Protection linking theory and practice. London: Hodder Education.
- LINDESMITH, A.; STRAUSS, A.; DENZIN, N. (1999) - Social Psychology. California: Sage.
- LINELL, P.; THUNQVIST, D. (2003) - Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. Journal of Pragmatics. 35. Pp. 409-434.
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00143-1](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00143-1)
- LIPSKY, M. (1980) - Street-level bureaucracy. New York: Sage.
- LONGHOFER, J. e FLOERSCH, J. (2001) - The coming crisis in Social Work? Some thoughts on Social Work and science. Research on Social Work Practice. 22:5. Pp. 499-519.
<https://doi.org/10.1177/1049731512445509>
- YOUNG, R. e MILLER, E. (2004) - Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. The Modern Language Journal. 88:4, Pp. 519-535.
<https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-16-.x>
- MAIGLAIVE, G. (1995) - Ensinar adultos: trabalho e pedagogia. Porto: Porto Editora.
- MAIGLAIVE, G. (1997) - Formação e saberes profissionais. Em: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora.
- MAGALHÃES, T. (2010) - Abuso de crianças e jovens. Da suspeita ao diagnóstico. Porto: Lidel.
- MAY, V. (2008) - On being a 'good' mother: the moral presentation of self in written life stories. Sociology. 42:3. Pp. 470-486. <https://doi.org/10.1177/0038038508088836>
- MAKIKO, K. (org.) Empathy – An Evidence-based Interdisciplinary Perspective. Londres: InTech.
- MÄKITALO, Å. e ROGER, S. (2002) - Invisible people: institutional reasoning and reflexivity in the production of services and "social facts". Public Employment Agencies, Mind, Culture, and Activity. 9. Pp. 160-178. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0903_02
- MANNING, K. (1997) - Authenticity in Constructivist Inquiry: Methodological Considerations Without Prescription. Qualitative Inquiry. 3:1. Pp. 93-115.
<https://doi.org/10.1177/107780049700300105>
- MARCUSCHI, L. A. (2003) - Análise de Conversação. São Paulo: Ática.
- MARRA, M. e FLEURY, H. (org.) (2008) - Grupos, intervenção socioeducativa e método psicodramático, São Paulo: Ágora
- MARTYN, H. (ed.) (2020) - Developing reflective practice. Making sense of social work in a world of change. Bristol: Policy Press.
- MARTINS, A. (1999) - Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

MARTINS, P. (2004) - Proteção de crianças e jovens em itinerários de risco, representações sociais, modos e espaços. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho.

MCLAUGHIN, H. (2008) - Understanding Social Work research. London. Sage Publications.

MEDEIROS, M. (2007) - O incesto sem tabu: contributo para o estudo do abuso sexual incestuoso. Famílias e dinâmicas relacionais. Dissertação de mestrado em Serviço Social. ISSS/Universidade Lusíada: Lisboa.

MEHAN, H. (1983) - The role of language and the language of role in institutional decision making. Language in Society. 12:2. Pp. 187-211. [em linha] <http://www.jstor.org/stable/4167397>

MELO, A. e ALARCÃO, M. (2009) - Centros de apoio familiar e aconselhamento parental: Proposta de um modelo global de organização. Psicologia & Sociedade; 21:1. Pp. 55-64. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100007>

MELO, A. (2011) - As forças dos profissionais e da família multidesafiada na proteção da criança: uma modelo de avaliação e intervenção familiar integrada para os CAFAP. Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica. Coimbra: Universidade de Coimbra.

MENEZES, M. (2017) - Práticas do Serviço Social com Crianças num Contexto de Políticas Neoliberais. O Caso Português. Tese de Doutoramento em Serviço Social. Lisboa: ISCTE/IUL.

MENDES, E.; COELHO, C.; ALVES, J. e FELIZ, J. (2014) - Projeto 'Tecer a Prevenção': a facilitação de um processo colaborativo. Atas do IV Seminário de I&DT Cooperar para Inovar. Portalegre: C3i /IPP, Pp. 307-322. [em linha] http://www.c3i.ipportalegre.pt/uploads/Atas_IV_Seminario.pdf

MENNEN, F. e O'KEEFE, M. (2005) - Informed decisions in child welfare: the use of attachment theory. Children and Youth Services Review. 27. Pp. 577-593. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.11.011>

MESSMER, H. (2017) - Bringing morals to life – Professionals' use of morals in German care planning conferences. Journal of Applied Linguistics and Professional Practice. 10:3. Pp. 265-289. <http://dx.doi.org/10.1558/japl.26893>

MESSMER, H. e ROTZETTER, F. (2016) - Analyse conversationnelle dans le travail social. Fondements, état de la recherche, champs d'application. Em: STROUMZA, K. e Messmer, H. (ed.) Langage et savoir-faire. Des pratiques du travail social et de la santé passées à la loupe. Genève. Editions IES / Haute école de travail social.

MILLER, L. (2006) - Counselling Skills for Social Work. London: Sage Publications.

MOERMAN, M. (1992) - Life after CA: an ethnographers autobiography. Em: WATSON, G.; SEILER, R.(eds.) Text in context: contributions to ethnomethodology. London. Sage Publications.

MONDADA, L. e PEKAREK-DOEHLER, S. (2000) - Interaction sociale et cognition située. Aile. 12. Pp. 147-174. <https://doi.org/10.4000/aile.947>

MONDADA, L. (2006a) - Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. Revue française de linguistique appliquée. Vol. XI:2. Pp. 5-16. <http://dx.doi.org/10.3917/rfla.112.0005>

MONDADA, L. (2006b) - La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. Bulletin suisse de linguistique appliquée. 84. Pp. 83-119. [em linha] https://www.researchgate.net/publication/42384751_La_competence_comme_dimension_situee_et_contingente_localement_evaluee_par_les_participants

- MONDADA, L. e SVINHUFVUD, K. (2016) - Writing-in-interaction Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. Language and dialogue. 6:1. Pp 1-53. <http://dx.doi.org/10.1075/ld.6.1.01mon>
- MONTANO, T. (coord.) (2011) - Guia de orientações para os profissionais da ação social na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo. Lisboa: CNCPCJ.
- MONTEIRO, D. (2016) - Street-level bureaucracy revisited: formulating address in social service encounters. Language and Dialogue. 6. Pp. 54–80. <https://doi.org/10.1075/ld.6.1.02mon>
- MONTIGNY, G. (2018) - Social workers' peculiar contribution to ethnographic research. Qualitative Social Work. 17:3. Pp. 452-468. <https://doi.org/10.1177/1473325016678310>
- MORRIS, T. (2006) - Social Work research methods, four alternative paradigms. Thousand Oaks: SAGE.
- MORRIS, K. e CONNOLLY, M. (2012) - Family Decision Making in Child Welfare: Challenges in Developing a Knowledge Base for Practice. Child Abuse Review. 21. Pp. 41–52. <http://dx.doi.org/10.1002/car.1143>
- MOTA, G. e ALBUQUERQUE, C. (2022) - O Serviço Social e a tomada de decisão na jurisdição de menores em Portugal. Uma reflexão sobre o papel da racionalidade. Temas Sociais. 2. Pp. 69-86. https://doi.org/10.53809/TS_ISS_2022_n.2_69-86
- MOURO, H. (2004) - Modernização do Serviço Social. Da sociedade industrial à sociedade do risco. Coimbra: Edições Almedina.
- MOURO, H. (2014) - Teoria e teorizar em Serviço Social. Em: CARVALHO, M. I. e PINTO, C. (Coord.) Serviço Social. Teorias e práticas. Lisboa: Pactor.
- MULLEN, E. (2002) - Problem formulation in practitioner and researcher partnerships: a decade of experience at the Center for the Study of Social Work Practice. Social Work Education. 21:3. Pp 323-336. <https://doi.org/10.1080/02615470220136902>
- MULLINS, E. (2019) - Unpicking social work practice skills: An interactional analysis of engagement and identity in a groupwork programme addressing sexual offending. Tese de doutoramento. Edinburgh: University of Edinburgh
- MUNRO, E. (2018) - Decision-making under uncertainty in child protection: Creating a just and learning culture. Child and family social work. 24. Pp. 123-130. <https://doi.org/10.1111/cfs.12589>
- MURRAY, H. (2000) - Deniable degradation: The finger-imaging of welfare recipients. Sociological Forum. 15:1. Pp. 39–63. <https://doi.org/10.1023/A:1007594003722>
- NIJNATTEN, V. C. (2005) - Transforming family positions: a conversational analysis of a family social work case. Child and Family Social Work. 10. Pp. 159–167. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2005.00360.x>
- NIKANDER, P. (2003) - The Absent Client, Case Description and Decision Making in Interprofessional Meetings. Em: HALL, C.; JUHILA, K; PARTON, N. E PÖSÖ, T. (eds) Constructing Clienthood in Social Work and Human Services: Interaction, Identities and Practices. London/New York: Jessica Kingsley.
- NOORDEGRAAF, M.; NIJNATTEN, V.C. e ELBERS, E. (2010) - Assessing and displaying suitability for adoptive parenthood: a conversation analysis of relationship questions and answers. Text & Talk, 30. Pp. 289–309. <http://dx.doi.org/10.1515/TEXT.2010.015>
- MILNER, J. e O'BYRNE, P.; (2004) - Assessment in counselling: theory, process, and decision-making. Basingstoke. Palgrave Macmillan.

- O'CONNOR, I.; HUGHES, M.; TURNEY, D.; WILSON, J. e SETTERLUND, D. (2006) - Social Work and Social Care Practice. London. Sage Publications.
- OLIVEIRA, A. (2012) - Abuso sexual intrafamiliar de crianças e a família como totalidade. O Social em Questão. 28. Pp. 233-262. [em linha] <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/12artigo.pdf>
- OSTERMANN, A. e OLIVEIRA, M. C. (2015) - Você está entendendo? Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento. Campinas: Mercado de Letras.
- OSTERMANN, A. (2008) - Análise da Conversa (Aplicada) como uma abordagem para o estudo de linguagem e gênero. Athenea Digital. 14. Pp. 245-266. [em linha] <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/537>
- O'SULLIVAN, N. (2018) - Creating space to think and feel in child protection social work; a psychodynamic intervention. Journal of Social Work Practice. 33:1. Pp. 15-25. <https://doi.org/10.1080/02650533.2018.1460589>
- O'SULLIVAN, T. (2011) - Decision making in Social Work. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- PAIN, A. (1990) - Éducation Informelle. Les Effets Formateurs dans le Quotidien. Paris: Éditions L'Harmattan.
- PARTON, N. (2017) - Comparing child protection systems: Towards A global perspective. In: DOLAN P. E FROST, N. (eds) The Routledge Handbook of International Child Welfare. New York: Routledge.
- PARTON, N. (2022) - Comparative Research and Critical Child Protection Studies. Social Sciences. 11:4. Pp. 156-171 <https://doi.org/10.3390/socsci11040156>
- PARTON, N. (1991) - Governing the Family. Child Care, Child Protection and the State. New York. Macmillan Education.
- PARTON N. (1996) - Social work, risk and "the blaming system". Em: PARTON, N. (ed.) Social Theory, Social Change and Social Work. London: Routledge.
- PARTON, N. (ed.) (1996) - Social Theory, Social Change and Social Work. London: Routledge.
- PARTON N. (1998) - Risk, Advanced Liberalism and Child Welfare: The Need to Rediscover Uncertainty and Ambiguity. British Journal of Social Work. 28. Pp. 5-27. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a011317>
- PARTON, N. e O'BYRNE, P. (2000) - Constructive Social Work. Towards A New Practice. Palgrave, McMillan.
- PARTON, N. (2009) - *Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the 'social' to the 'informational'?*. Children and Youth Services Review. 31:7. Pp. 715-721. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.01.008>
- PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. (2006) - La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie. 154. Pp. 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- PAYNE, M. (2002) - Teorias do trabalho social moderno. Coimbra: Quarteto Editora..
- PEDROSO, J.; FONSECA, G. (1999) - A justiça de menores entre o risco e o crime: uma passagem... para que margem?. Revista Crítica de Ciências Sociais. 55. Pp. 131-165. <http://hdl.handle.net/10316/11626>
- PEDROSO, J.; GERSÃO, E. (coord.) (1998) - A Justiça de Menores: As Crianças Entre o Risco e o Crime. Coimbra: CES.

- PENA, M. J. (2014) - A relação profissional no quadro da intervenção do assistente social. Intervenção Social. 41. Pp. 55-70. [em linha]
<http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1197>
- PERÄKYLÄ, A.; VEHVILÄINEN, S. (2003) - Conversation Analysis and the Professional Stocks of Interactional Knowledge. Discourse Society. 14. Pp. 727-750.
<http://dx.doi.org/10.1177/09579265030146003>
- PEKAREK, S.; BANGERTER, A.; DE WECK, G.; FILLIETTAZ, L.; GONZALEZ, E.; PETITJEAN, C. (eds.). (2017) - Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace. London : Palgrave Macmillan.
- PEREIRA, D. (2013) - Parentalidade e proteção à infância. Um guia de avaliação da capacidade parental. Tese de doutoramento em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- PHILLIPS, N. e OSWICK, C. (2012) - Organizational discourse: domains, debates, and directions. The academy of management annals. 1. Pp. 1-47.
<https://doi.org/10.5465/19416520.2012.681558>
- PERRENOUD, P. (2002) - A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- PINTO, T. (2020) - Análise conversacional de quadros interacionais do trabalho do/a assistente social em meio hospitalar. O encaminhar para uma unidade de cuidados paliativos. Tese de Mestrado em Serviço Social. Lisboa: ISSSL/Universidade Lusíada de Lisboa.
- PIRES, A. (2008) - Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. Em Deslauriers, Jean-Pierre e outros (DT) A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos. Petropolis: Ed. Vozes.
- PITHOUSE, A. (1998) - Social work, organization of an invisible trade. Aldershot: Ashgate.
- PITHOUSE, A.; ATKINSON, P. (1998) - Telling the case: occupational narrative in a social work office. Em: COUPLAND, N. (ed.) Styles of discourse. Becknham: Croom Helm.
- PLATT, D. (2012) - Understanding parental engagement with child welfare services: an integrated model. Child and Family Social Work. 17. Pp. 138–148. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00828.x>
- PLATT, D. e RICHES, K. (2016a) - Assessing parental capacity to change: The missing jigsaw piece in the assessment of a child's welfare?. Children and Youth Services Review. 61. Pp. 141–148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.009>
- PLATT, D. e RICHES, K. (2016b) - Capacity to Change, Assessment Manual. Bristol: Bristol University/School for Policy Studies. [em linha] www.capacitytochange.org.uk
- PLATT, J. (1998) - A history of sociological research methods in America 1920-1960. Cambridge. Cambridge University Press.
- POLANYI, M. (1966) - The tacit dimension. Chicago: The University of Chicago Press.
- POLLNER, M. e EMERSON, R. (2001) - Ethnomethodology and ethnography. Em: ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J.; e LOFLAND, L. (org.) Handbook of ethnography. London: Sage.
- POMERANTZ, A. e FEHR, B.J. (2006) - The study of social action as sense making practices. Em: VAN DIJK, T. (org.) Discourse as social interaction. London: Sage.

POMERANTZ, A. e FEHR, B.J. (2011) - Conversation Analysis: an approach to the Analysis of Social Interaction. Em: VAN DIJK, T. (org) Discourse studies A multidisciplinary introduction. London: Sage.

PONTE, J. (1992) - Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. Lisboa: Universidade de Lisboa. [em linha]
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20\(Concep%C3%A7%C3%B5es\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf)

POUPART, J. (org.) (2008) - A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos. Petropolis: Ed. Vozes.

RACINE, G. (2000) - La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux, Le rapport entre l'expérience individuelle et collective. Montréal: L'Harmattan.

RACINE, G. (2007) - De la production du silence aux invitations à l'échange de savoirs. Le cas des pratiques en travail social. Em: DORVIL, H. (dir.) Problèmes sociaux: théories et méthodologies de l'intervention sociale 4. Québec: Presses de l'Université du Québec.

RAMALHO, V. (2020). Craques de bola, mandinga e piruetas: experiência sociodesportiva e identidades juvenis no Bairro Padre Cruz. Tese de Doutoramento em Serviço Social. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada.

RAMALHO, N. (2019) - "Virar Travesti": Trajetórias de Vida, Prostituição e Vulnerabilidade Social. Tese de Doutoramento em Serviço Social. Lisboa: ISCTE-IUL.

RIBBENS MCCARTY, J.; HOPPER, C.-A. e GILLIES, V. (2013) - Troubling normalities and normal family troubles: diversities, experiences and tensions. Em: RIBBENS MCCARTY, J.; HOPPER, C.-A.; GILLIES, V (org.) Family troubles? Exploring changes and challenges in the family lives of children and young people. Bristol: The Policy Press.

RIBEIRO, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica. 16. Pp. 109-116. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>

RIBEIRO, M. (2014) - O setting como fator terapêutico na prática clínica: Construção e validação de um instrumento de avaliação do manejo do setting. Tese de doutoramento em Ciências Biomédicas. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto.

ROBERTIS, C. (2018) - Methodologie de l'intervention en travail social. Rennes: Presses de l'EHESP.

ROBERTSON, M.; MOIR, J.; SKELTON, J.; DOWELL, J. e COWAN, S. (2011) - When the business of sharing treatment decisions is not the same as shared decision making: a discourse analysis of decision sharing in general practice. Health. 15:1 Pp. 78-95. <https://doi.org/10.1177/1363459309360788>

ROCHA, C.; FERREIRA, M. e VILARINHO, M.E. (2002) - Mundos sociais e culturais das crianças, ofícios da infância partilhados. Em: Fernandes, M. (org.) O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 5. Pp. 499-508. [em linha] https://sigarra.up.pt/icbas/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83992

RODRIGUES, M. L. (1997) - Sociologia das Profissões. Oeiras: Celta Editora.

ROGERS, C. (2010) - Tornar-se pessoa. Lisboa: Padrões Culturais.

ROJANO, R. (2004). The practice of community family therapy. Family Process. 43. Pp. 59-77. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2004.04301006.x>

- ROOSE, R.; MOTTART, A.; DEJONCKHEERE, N.; NIJNATTEN, C. e BIE, M. (2009) - Participatory social work and report writing, Child and Family Social Work. 14. Pp. 322–330. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00599.x>
- RUCH, G. (2002) - From triangle to spiral: reflective practice in social work education, practice and research. Social Work Education. 21:2. Pp. 199–216. <https://doi.org/10.1080/02615470220126435>
- RUCH, G. (2009) - Post-Qualifying Child Care Social Work. Developing Reflective Practice. London: Sage Publications.
- RUCH, G. (2010) - The Contemporary Context of Relationship-Based Practice. In: RUCH, G.; TURNEY, D.; WARD, A. (ed.) Relationship-based social work: getting to the heart of practice. London: Jessica Kingsley Publishers.
- RUCH, G.; TURNEY, D. e WARD, A. (Ed.) (2010) - Relationship-based social work: getting to the heart of practice. London: Jessica Kingsley Publishers.
- RUCH, G. e JULKUNEN, I. (Ed.) (2016) - Relationship-Based Research in Social Work: Understanding Practice Research. London: Jessica Kingsley Publishers.
- RØKKUM, N.; PARTON, N. e BENTE, K. (2022) - Recognising common developments and trends across western child welfare systems: a comparison of Italy, Norway and Slovenia. International Social Work. Pp. 1-14. <https://doi.org/10.1177/00208728221126793>
- SÁ-CHAVES, I. (2002) - A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. (1974) - A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. Language. 50. Pp. 696–735. <http://dx.doi.org/10.17323/1728-192X-2015-1-142-202>
- SALAS, E.; KLEIN, G. (org.) (2009a). Linking expertise and naturalistic decision making. Nova York: Digital Printing.
- SALAS, E.; KLEIN, G. (2009b) - Expertise and Naturalistic decision making: an overview. Em: SALAS, E.; KLEIN, G. (org.) Linking expertise and naturalistic decision making. Nova York: Digital Printing.
- SALISBURY FORUM GROUP - The Salisbury Statement. Social Work & Society. 9. Pp. 4-9. [em linha] <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/2/10>
- SANTOS, B. (1999) – Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. Revista crítica de ciências sociais. 54. Pp. 197-217. [em linha] <http://hdl.handle.net/10316/10808>
- SARANGI, S. (2004) - Towards a communicative mentality in medical and healthcare practice. Communication & Medicine. 1. Pp. 1–11. <https://doi.org/10.1515/come.2004.002>
- SARANGI, S. e ROBERTS, C. (1999) - Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings. Berlim, New York: Mouton de Gruyter.
- SARANGI, S. e ROBERTS, C. (2005) - Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. Medical Education. 39. Pp. 632–640. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02171.x>
- SALTIEL, D.; LAKEY, R. (2019) - Analysing invisibility: the decision-making ecology and home visits. Child and Family Social Work. 25:1. Pp. 37-44. <https://doi.org/10.1111/cfs.12649>
- SCHÖN, D. (1983) - The reflective practitioner. How professionals think in action. London: Arena.

- SCHÖN, D. (1992) - La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Ediciones Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- SCHÖN, D. (1996) - À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Em: BARBIER, Jean-Marie. (dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris. Presses Universitaires de France.
- SCOTT, D. (1989) - Meaning Construction and Social Work Practice. Social Service Review. 63:1. Pp. 39-51. <https://doi.org/10.1086/603677>
- SHAW, I. e GOULD, N. (org.) (2001) - Qualitative research in Social Work. London: Sage.
- SIDNELL, J. (2005) - Talk and Practical Epistemology. The social life of knowledge in a Caribbean community. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- SILVERMAN, M. (2017) - Analyse de la vie quotidienne: l'apport des méthodes microanalytiques à la compréhension de la réalité des aidantes familiales auprès des personnes âgées. Em: GARNEAU, S. e NAMIAN, D. (coord.) Erving Goffman et le travail social. Ottawa. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- SILVERMAN, D. (1987) - Communication and Medical Practice Social Relations in the Clinic. London: Sage.
- SILVA, A. e PINTO, J. M. (1986) - Metodologia das ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- SIMON, H. A. (1965) - Administrative Behavior: A study of decision-making process in administrative organization. New York: Free Press.
- SLASBERG, C. e E BERESFORD, P. (2020) - Independent living: the real and present danger. Disability & Society. 35:2. Pp. 326-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1632411>
- SMITH, D. (2005). Institutional ethnography: a sociology for people. Oxford: Altamira Press.
- SOTERO, L. e RELVAS, A. P. (2012) - A intervenção com clientes involuntários: complexidade e dilemas. Psicologia & Sociedade. 24:1. Pp. 187-196. 10.1590/S0102-71822012000100021
- SOUSA, I. (2015) - Serviço Social e Democracia Local. Desafios do Quotidiano dos Assistentes Sociais. Tese de doutoramento em Serviço Social. Lisboa: ISCTE/IUL.
- SOUZA, J. e OSTERMANN, A. (2016) - Por que se explicar? A normalidade construída por meio da linguagem no consultório oncológico Gragoatá. 40. Pp. 399-422. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v21i40.33390>
- SOYDAN, H. (2012) - Understanding Social Work in the History of Ideas. Research on Social Work Practice. 22:5. Pp. 468–480. <https://doi.org/10.1177/1049731512441262>
- SPRATT, T. (2001) - The Influence of Child Protection Orientation on Child Welfare Practice. The British Journal of Social Work. 31:6. Pp. 933–954. <http://www.jstor.org/stable/23716471>
- STAKE, R. (2005) - Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (ed.) Handbook of Qualitative research. London: Sage.
- STOKOE, E. (2013a) - Overcoming barriers to mediation in intake calls to services: Research based strategies for mediators. Negotiation Journal. 29:3. Pp. 289-314. <https://doi.org/10.1111/nejo.12026>

- STOKOE, E. (2013b) - The (in)authenticity of simulated talk: Comparing role-played and actual conversation and the implications for communication training. Research on Language and Social Interaction. 46:2. Pp. 1-21. <https://doi.org/10.1080/08351813.2013.780341>
- STOKOE, E. (2014a) - The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): a method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. Research on Language and Social Interaction. 47:3. Pp. 255-265. <https://doi.org/10.1080/08351813.2014.925663>
- STOKOE, E. (2014b) - From talk to text: Using the 'Conversation Analytic Role-play Method' to engage (potential) mediation clients in spoken and written communication. Language in Conflict. [em linha] <http://www.languageinconflict.org>
- STOKOE, E. (2020) - Psychological matters in institutional interaction: Insights and interventions from discursive psychology and conversation analysis. Qualitative Psychology. 7:3. Pp. 331-347. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/qup0000162>
- STREECK, J. e MEHUS, S. (2005) - Microethnography: The Study of Practices. In: FITCH, K. e SANDERS, R. (ed.) Handbook of language and social interaction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- STRAUSS, A.; FAGERHAUGH, S.; SUCZEK, B. e WIENER, C. (1985) - Social organization of medical work. New Jersey: Transaction Publishers.
- STRAUSS, A. e CORBIN, J. (1994) - Grounded theory methodology: An overview. Em: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). Handbook of qualitative research. Sage Publications.
- STROUMZA, K. e MESSMER, H. (ed.) (2016) - Langage et savoir-faire. Des pratiques du travail social et de la santé passées à la loupe. Genève. Editions IES / Haute école de travail social.
- STROUMZA, K. (2016) - Introduction. Em: STROUMZA, K.; MESSMER, H. (ed.) Langage et savoir-faire. Des pratiques du travail social et de la santé passées à la loupe. Genève. Editions IES / Haute école de travail social.
- STROUMZA, K. (2013) - Construction d'un espace de parole à l'aide de l'analyse de l'activité dans une formation initiale en travail social. Pensée plurielle, 32:1. Pp. 9-24. <https://doi.org/10.3917/pp.032.0009>
- SUCHMAN, L. (1985) - Plans and situated actions: The problem of human-machine communication. Palo Alto: Xerox Corporation/Palo Alto Research Centers.
- SYMONDS, J. (2020) - Making fathers relevant: how practitioners include both parents in talk about parenting programmes. Child & Family Social Work. 25. Pp. 144–153. <https://doi.org/10.1111/cfs.12672>
- TAYLOR, A. (2007) - Decision making in child and family social work: the impact of the assessment framework. Tese de doutoramento. Durham University/ School of Applied Social Science.
- TAYLOR, B. (2017) - Heuristics in professional judgement: a psycho-social rationality model. British Journal of Social Work. 47. Pp. 1043-1060. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw084>
- TAYLOR, B. (2020) - Risk-managing decision making: a psycho-social rationality model. British Journal of Social Work. 51:7. Pp. 2819-2838. <https://doi.10.1093/bjsw/bcaa094>
- TAYLOR, C. e WHITE, S. (2000) - Practicing reflexivity in health and welfare. Open University Press. Buckingham.
- TANNEN, D. (1984) - Conversational Style: Analyzing Talk among Friends. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

- TARDIF, M. (2000) - Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. 13. Pp. 5-24. [em linha] http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract
- TARDIF, M. (2002) - Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- TREVITHICK, P. (2012) - Social Work Skills and Knowledge. A Practice Handbook. Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- TREVITHICK, P. (2008) - Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. British Journal of Social Work. 38. Pp. 1212–1237. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm026>
- TROTTER, C. (2006) – Working with involuntary clients. A guide to practice. Londres: Sage.
- TUCKMAN, B. (1994) - Manual de investigação em educação: como conhecer e realizar o processo de investigação em Educação. Lisboa: Fundação Caloust Gulbeinkian.
- UGGERHØJ, L. (2011) - Theorizing practice research in social work. Social Work and Social Sciences Review. 15:1. Pp. 49-73. <https://doi.org/10.1921/swssr.v15i1.510>
- ULVIK, O. S. (2015) - Talking with children: Professional conversations in a participation perspective. Qualitative Social Work. 14. Pp. 193-208. <https://doi.org/10.1177/1473325014526923>
- VALLERY, G. (2004) - Relations de service et approche ergonomique : saisir le caractère dynamique et situé de l'activité au travers de l'analyse des interactions "agent-client". @ctivités. 1. Pp. 121-146. <https://doi.org/10.4000/activites.1262>
- VARRO, G. (2008) - Temporalité(s) et langage dans l'analyse d'entretiens biographiques. Temporalités Revue de sciences sociales et humaine. 8. <https://doi.org/10.4000/temporalites.123>
- VERMERSCH, P. (2016) - Note pour une typologie des situations de recherche. Expliciter. 112. Pp. 58-60. [em linha]
///C:/Users/crist/Downloads/notes_pour_une_typologie_des_situations.pdf
- VIEIRA, R. (2012) - O atrato no fluxo de responsabilização do crime de abuso sexual intrafamiliar de crianças. Tese de doutoramento em Serviço Social. Lisboa: ISCTE/IUL.
- VIEGAS, S. e MAPRIL, J. (2012) - Mutualidade e conhecimento etnográfico. Etnográfica. 16:3. Pp 513-524. <https://doi.org/10.4000/etnografica.2104>
- VION, R. (1996) - L'analyse des interactions verbales. Les Carnets du Cediscor. 5. Pp. 1-11. <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>
- VION, R. (2000) - La communication verbale : analyse des interactions. Paris. Hachete Supérieur.
- VISCARRET, J. (2007) - Modelos y metodos de intervencion en Trabajo Social. Madrid: Alianza Editorial.
- WARING, H. (2007) - Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries. Text & Talk. 27:1. Pp. 107-137. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2007.005>
- WASSER, J. D.; BRESLER, L. (1996) - Working in the Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams. Educational Researcher. 25:5. Pp. 5-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X025005005>
- WEBBER, M. (2020) - Methodological pluralism in practice research. Em: JOUBERT, L. e WEBBER, M. (ed.) The Routledge Handbook of Social Work Practice Research. Oxon: Routledge.

- WEICK, K. (1979) - The Social Psychology of Organizing. Addison-Wesley: Reading.
- WEICK, K. (1995) - What theory is not, theorizing is. Administrative Science Quarterly. 40:3. Pp. 385-390. <https://doi.org/10.2307/2393789>
- WEICK, K.; SUTCLIFFE, K. e OBSTFELD, D. (2005) - Organizing and the Process of Sensemaking. Organization Science. 16:4. Pp. 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- WHITE, S. (1997) - Performing Social Work: An Ethnographic Study of Talk and Text in a Metropolitan Social Services Department. Degree of Doctor of Philosophy. Institute for Social Research / Department of Sociology University of Salford.
- WELBOURNE, P. (2009) - Social Work: the idea of a profession and the professional project. Locus SOCI@L. 3. Pp. 19-35. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10157>
- WHITMORE, E. (2001) - 'People listened what we had to say': reflections on an emancipatory qualitative evaluation. In: SHAW, I. e Gould, N. (org) Qualitative research in Social Work. London: SAGE Publications Ltd.
- WHITTAKER, A. (2017) - How Do Child-Protection Practitioners Make Decisions in Real-Life Situations? Lessons from the Psychology of Decision Making. British Journal of Social Work. 48:7. Pp. 1967–1984. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx145>
- WENGER, E. (1998a) - Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1998b) - Communities of practice: learning as a social system. The Systems Thinker. V. 9:5. Pp. 1-10. [em linha] <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>
- YATES, F. (2001) – “Outsider:” impressions of naturalistic decision making. Em: SALAS, E. e KLEIN, G. (org.) Linking expertise and naturalistic decision making. Nova York. Digital Printing
- YIN, R (1984) - Case study research: design and methods. London: Sage Publications.
- ZAFARIAN, P. (2001) - Objectif competence. Paris: Editions Liaisons.

Anexos

Anexo 1

(Adaptado de Jefferson, 2004 e Binet, 2013)

Convenções de transcrição Jeffersonianas	
Símbolo	Fenómeno
(.)	Micro-pausa (igual ou inferior a dois décimos de segundo)
(2 . 5)	Pausa (em segundos e décimos de segundos)
eh	Pausa cheia
?	Entoação ascendente
↑	Som mais agudo
↓	Som mais grave
fala	Ênfase
FAla	Volume mais alto
°fala°	Volume mais baixo
<fala>	Fala desacelerada
>fala<	Fala acelerada
th	Estalar de língua
=	Ausência de uma micropausa entre duas palavras
...= =...	Turnos contíguos (ausência de pausa entre os turnos)
()	Segmento inaudível não transcrito
(fala)	Segmento pouco audível de transcrição duvidosa
(fala / fama)	Transcrições alternativas de um segmento pouco audível
((escreve))	Descrição de uma atividade não verbal
mm	Sinal de retorno do ouvinte
[]	Falas sobrepostas
?	Pergunta
não:/não::	Prolongamento da palavra (diferentes durações)
12 Maria 13 14	Numeração das linhas de transcrição de um turno de fala de Maria.
12' Manuel 13' 14'	Replicação das linhas numeradas do turno anterior, para transcrição da atividade simultânea de Manuel.

Apêndices

Apêndice 1

Projeto de investigação “Os saberes incorporados na prática dos assistentes sociais e a construção do caso no domínio da intervenção em Serviço Social

Doutoramento em Serviço Social ISSSL/Universidade Lusíada de Lisboa

Investigadora : Cristina Coelho

Consentimento informado

Agradeço, desde já, o seu interesse pelo projeto de investigação ‘Os saberes incorporados na prática dos assistentes sociais e a construção do caso no domínio da intervenção em Serviço Social’.

Por favor, assinale a sua concordância ou não, com os seguintes itens do consentimento colocando uma cruz nos quadrados.

1. Gostaria de participar nesta investigação e compreendo que esta se desenvolverá de diferentes formas: através de observação de encontros com os assistentes sociais, entrevistas, análise de registos e outros documentos respeitantes ao meu caso.

Sim

2. É claro, para mim, que vários momentos dos meus encontros com os assistentes sociais, nomeadamente sessões e, eventualmente, visitas domiciliárias, serão gravados e transcritos.

Sim

3. Compreendo que, se decidir participar agora, poderei, mais tarde, mudar de ideias.

Sim

4. Para mim, é claro que toda a informação que prestar será tratada com confidencialidade, e serão realizados todos os esforços, por parte da investigadora, para manter as identidades dos participantes anónimas, utilizando nomes e localizações diferentes.

Sim

5. Compreendo que em qualquer momento posso ter acesso aos dados que me dizem respeito, assim como retificar informação fornecida.

Sim

Assinatura

____/____/____

(cont.)

Caso necessite de mais informações ou deseje discutir algum aspeto em particular, contatar:

Cristina Coelho

Tel.: 933410973

e.mail: cristinamrc@hotmail.com

Apêndice 2

GUIÃO DE ENTREVISTA – ASSISTENTES SOCIAIS DA ASSOCIAÇÃO [...]

Objetivos gerais:

1 – Recolher dados para a caracterização do contexto institucional e normativo da intervenção do assistente social.

2 – Recolher dados para a caracterização da perceção do assistente social sobre o que sabe, como sabe e faz.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Informar, em linhas gerais sobre os objetivos da investigação.- Solicitar ajuda ao entrevistado, valorizando o seu contributo para o êxito do trabalho.- Assegurar carácter confidencial das informações prestadas.- Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.
Caraterização do entrevistado	Recolher elementos de caraterização sociodemográfica do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Solicitar informação sobre idade, formação, tempo de integração e funções desempenhadas na Associação.
A instituição	Recolher elementos para caraterizar a instituição	<ul style="list-style-type: none">- Pedir que explicita os documentos normativos que enquadram a sua ação (externos e internos) e a importância destes para a sua intervenção.- Pedir que caracterize o enquadramento teórico metodológico do trabalho das equipas e dos serviços prestados.- Solicitar informação sobre a importância atribuída à formação dos técnicos e tipo de apoio prestado à sua concretização.- Solicitar uma caraterização dos problemas comumente apresentados pelos utentes da Associação.- Pedir opinião sobre os problemas que fundamentam a necessidade de intervenção do assistente social.
O assistente social	Recolher elementos para caraterizar a sua perceção sobre quem é o assistente social, e a especificidade da sua intervenção.	<ul style="list-style-type: none">- Pedir a sua opinião sobre elementos de especificidade das práticas e dos saberes no seu trabalho.- Solicitar que caraterize assistente social competente.
Outros	Recolher elementos de carácter complementar.	Oferecer a possibilidade de registar algo que considere importante.

Apêndice 3

GUIÃO DE ENTREVISTA - ELEMENTOS DA DIREÇÃO DA ASSOCIAÇÃO [...]

Objetivos gerais:

1 – Recolher dados para a caracterização do contexto institucional e normativo da intervenção do assistente social.

2 – Recolher dados para a caracterização da perceção do entrevistado sobre a intervenção do assistente social na Associação [...].

Blocos	Objetivos específicos	Temas
1 Apresentação da pesquisa	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais sobre os objetivos da investigação. - Solicitar ajuda ao entrevistado, valorizando o seu contributo para o êxito da investigação. - Assegurar carácter confidencial das informações prestadas. - Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.
2 Caraterização do entrevistado	Recolher elementos de caraterização sociodemográfica do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar informação sobre idade, formação, tempo de integração e funções desempenhadas na Associação.
3 A instituição	Recolher elementos para caraterizar a instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que caracterize o nascimento e evolução da Associação, missão, objetivos. - Solicitar informação sobre o quadro normativo que enquadra a intervenção da Associação. - Solicitar informação sobre documentos internos orientadores da intervenção. - Pedir que caracterize os serviços prestados e as equipas. - Solicitar informação sobre a importância da formação contínua dos técnicos e tipo de apoio prestado à sua concretização. - Solicitar uma caraterização dos problemas comumente apresentados pelos utentes da Associação. - Pedir opinião sobre os problemas que fundamentam a necessidade de intervenção do assistente social. - Solicitar opinião sobre as expectativas da população utente face ao papel da Associação.
4 O assistente social	Recolher elementos para caraterizar a sua perceção sobre quem é o assistente social, as funções que cumpre e a especificidade da sua intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir opinião sobre elementos de especificidade das práticas e dos saberes do assistente social. - Solicitar que caracterize o assistente social competente.
5 Outros	Recolher elementos de carácter complementar.	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer a possibilidade de registar algo que considere importante.