



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL - PPGEMP

ALINE BARBOSA DA SILVA FLORES

**A ESCUTA DE CRIANÇAS NOS CENTROS DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO
DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS) DO DF**

Brasília, DF

2026

ALINE BARBOSA DA SILVA FLORES

**A ESCUTA DE CRIANÇAS NOS CENTROS DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO
DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS) DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação

Orientação: Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

BRASÍLIA - DF

2026

ALINE BARBOSA DA SILVA FLORES

**A ESCUTA DE CRIANÇAS NOS CENTROS DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO
DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS) DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli - Presidente
PPGE-MP/FE/UnB

Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti-Titular
PPGE-MP/FE/UnB

Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano – Titular
PPGEdu/UFR

Prof. Dr. Bernardo Kipnis- Suplente
PPGE-MP/FE/UnB

“Todas as pessoas grandes foram um dia
crianças. Mas poucas se lembram disso.”

Antoine Saint Exupéry

AGRADECIMENTOS

Fazer um mestrado é um caminho cheio de desafios e aprendizagens, mas sozinha não poderia percorrê-lo. Agradeço a Deus por ter me dado capacidade, perseverança e disciplina nos dias difíceis e alegria para contemplar as pequenas conquistas.

Agradeço também ao meu marido Gabriel por todo suporte, especialmente com nosso bebê que tinha apenas um ano de idade quando ingressei nesse projeto. Sem você eu certamente não conseguiria. Obrigada por ser esse companheiro que me apoia em todas as minhas empreitadas.

Ao meu filho Theo, que mesmo tão pequeno, à sua maneira, entendia minhas ausências para ir às aulas, viagem para apresentação de trabalho e demais atividades acadêmicas. Eu amo você.

A toda minha família, que de alguma forma, contribui para ser a pessoa que sou, principalmente, meus pais, que sempre me incentivaram a buscar conhecimento e aprimorar-me. Vocês me inspiraram a ser essa pessoa tão comprometida com tudo que me proponho a fazer.

Às amigas que fiz durante essa jornada e que contribuíram para que esse caminho fosse mais leve, especialmente Krísley, Fernanda e Merula, que dividiram os sofrimentos, conquistas e alegrias nesse período. Também agradeço a minha colega de trabalho Fabíola, que me informou sobre esse programa de pós graduação e tanto me ajudou.

Ao grupo de pesquisa que faço parte, GEPESI, por tanto conhecimento adquirido e partilhado por meio de leituras e discussões tão necessárias.

Às professoras que aceitaram compor minha Banca de Qualificação e Defesa, Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti e a Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano, minha gratidão pelas observações e sugestões valorosas para o desenvolvimento da minha pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli por todas as orientações e compartilhamentos de seu amplo conhecimento sobre a temática e sobre a vida, pois me acolheu de uma maneira muito sensível e humana em diversas situações. Gratidão por caminhar comigo nessa jornada e não soltar a minha mão.

RESUMO

Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), todas as crianças possuem o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a elas, devendo ter a oportunidade de serem ouvidas em todos os processos que as afetem. Diante dos desafios que envolvem a realização desta escuta pelos profissionais dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) no Distrito Federal (DF), este trabalho tem por objetivo compreender a escuta de crianças e adolescentes vítimas de violações de direitos por meio do atendimento dos especialistas nos CREAS no DF. E como objetivos específicos: a) analisar quais documentos que regulamentam o atendimento e as orientações referentes a escuta no CREAS; b) compreender quais saberes os especialistas possuem para atuar no CREAS no atendimento às crianças e adolescentes; c) apreender os indicativos sobre a escuta e sobre a compreensão dos direitos das crianças que orientam a prática dos profissionais que atuam nos CREAS do DF; d) identificar se existem e quais são as lacunas na formação dos especialistas responsáveis pelos atendimentos; e) compreender quais são as dificuldades enfrentadas na escuta pelos profissionais para realizar o atendimento a crianças e adolescentes; f) propor uma atividade de formação continuada para os especialistas no formato de workshop. Possui como referencial teórico a Sociologia da Infância, juntamente com as contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância da Universidade de Brasília (GEPESI/UnB). Para o alcance dos objetivos, foram utilizados como instrumentos questionários online e entrevistas com questões a respeito de como a escuta é realizada com crianças dentro do CREAS, contando com a participação de um total de 21 profissionais. Também foi realizada uma análise documental das principais normativas e documentos que orientam o funcionamento do CREAS e a prática dos especialistas. Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa e os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo. A partir das informações coletadas foram geradas três categorias de análise: saberes sobre a escuta, escuta nos atendimentos e desafios. Como resultado encontrado, cita-se o fato de que as crianças são pouco ouvidas neste contexto e possuem um nível de participação muito baixo. Por meio dos dados gerados, foi possível elaborar uma atividade de formação continuada para os especialistas no formato de workshop, com parte teórica a respeito da sociologia da infância e direitos das crianças, e estudos de casos sobre a escuta especializada realizada nos CREAS a crianças e adolescentes que sejam vítimas de violação de direito. A atividade está dividida em três unidades: conceitos básicos, fluxo de atendimento e mudança nas práticas de atendimento às crianças e adolescentes. O workshop procura reforçar a função social, política e pedagógica do CREAS na escuta das crianças.

Palavras-chave: escuta das crianças; CREAS; participação infantil; sociologia da infância; violações de direitos.

ABSTRACT

According to the International Convention on the Rights of the Child (1989), all children have the right to express their opinions freely on all matters affecting them and should have the opportunity to be heard in all processes that affect them. Given the challenges involved in listening to children and adolescents by professionals at the Specialized Social Assistance Reference Centers (CREAS) in the Federal District (DF), this study aims to understand how specialists at CREAS in the DF listen to children and adolescents who are victims of rights violations. The specific objectives are: a) to analyze the documents regulating services and the guidelines regarding listening at CREAS; b) to understand the knowledge specialists possess to work at CREAS in serving children and adolescents; c) to identify indicators regarding listening and the understanding of children's rights that guide the practice of professionals working at CREAS centers in the Federal District; d) to identify whether there are gaps in the training of the specialists responsible for providing services, and what those gaps are; e) to understand the difficulties professionals face in active listening when providing services to children and adolescents; f) to propose a continuing education activity for specialists in the form of a workshop. Its theoretical framework is based on the Sociology of Childhood, together with contributions from the Study and Research Group on Social Studies of Childhood at the University of Brasília (GEPESI/UnB). To achieve objectives, online questionnaires and interviews were used as instruments, with questions about how listening is carried out with children within CREAS, with the participation of 21 professionals. A documentary analysis was also conducted of the main regulations and documents that guide the operation of CREAS and the practice of specialists. This research is characterized as qualitative, and the data were analyzed using content analysis. The results found indicate that children are rarely listened to in this context and have a very low level of participation. With the results generated, it was possible to develop a continuing education activity for specialists in the form of a workshop with a theoretical part on the sociology of childhood and children's rights, and case studies on specialized listening carried out at CREAS for children and adolescents who are victims of rights violations. The activity is divided into three units: basic concepts, service workflow, and changes in service practices for children and adolescents. The workshop aims to strengthen the social, political, and educational role of CREAS in listening to children.

Keywords: listening to children; CREAS; child participation; sociology of childhood; rights violations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: CREAS e regiões administrativas de abrangência.....	69
Quadro 2: Composição da equipe de referência do CREAS	71
Quadro 3: Participantes do questionário.....	72
Quadro 4: Perfil dos Participantes do questionário.....	74
Quadro 5: Participantes da entrevista.....	75
Quadro 6: Perfil e principais atribuições do Técnico de Nível Superior do CREAS	76
Quadro 7: Participantes entrevistados que realizam/já realizaram ou não a escuta.....	80
Quadro 8: Quantidade de CREAS por Unidade da Federação.....	132
Quadro 9: Principais pontos da categoria saberes sobre a escuta.....	149
Quadro 10: Principais pontos da categoria escuta nos atendimento.....	150
Quadro 11: Principais pontos da categoria desafios.....	151
Quadro 12: Unidade I- Conceitos Básicos	160
Quadro 13: Unidade II- Fluxo de Atendimento.....	161
Quadro 14: Unidade III- Mudança nas Práticas de Atendimento às Crianças e Adolescentes.....	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A criança como público dos serviços socioassistenciais.....	63
Figura 2: Localização dos CREAS no Distrito Federal (DF)	68
Figura 3: Frequência dos Códigos da Categoria Saberes	81
Figura 4: Frequência dos Códigos da Categoria Escuta.....	105
Figura 5: Frequência dos Códigos da Categoria Desafios.....	129

LISTA DE SIGLAS

CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DF	Distrito Federal
EE	Escuta Especializada
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CT	Conselho Tutelar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFG	Escola Fiocruz de Governo
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAEFI	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a famílias e Indivíduos
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PJIJ	Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude
PSB	Proteção Social Básica
PSE	Proteção Social Especial
RA's	Regiões Administrativas
SEAS	Serviço de Abordagem Social
SI	Sociologia da Infância
SGDCA	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do adolescente
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UnB	Universidade de Brasília
VIJ	Vara da Infância e da Juventude

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SEUS DIREITOS SEGUNDO A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	24
3	A ESCUTA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O ATENDIMENTO NO CREAS	34
3.1	O que significa escutar as crianças?	35
3.2	A escuta a partir da legislação.....	46
3.3	A Escuta Especializada	48
3.4	O Depoimento Especial	51
3.5	Diferença entre Oitiva e Escuta Especializada (EE)	54
3.6	O atendimento no CREAS.....	55
3.7	O atendimento de Crianças no CREAS e a Escuta Especializada	59
4	A PESQUISA NOS CREAS DO DF: compreendendo a escuta nos contextos de atendimento ...	68
4.1	Contexto.....	68
4.2	Participantes.....	71
4.3	Sobre os atendimentos	76
4.4	Percurso Metodológico	77
4.5	Levantamento e análise de dados.....	80
3.5.1	Saberes sobre a escuta.....	81
3.5.2	Escuta nos Atendimentos.....	105
3.5.3	Desafios	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
6	PRODUTO TÉCNICO	157
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
6	APÊNDICE A- LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	176
	APÊNDICE B- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO UTILIZADO NA PESQUISA	182
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO	183
	APÊNDICE D- QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA	185
	ANEXO	187

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce a partir da minha experiência de trabalho na política pública de Assistência Social, na qual atuei como especialista em CREAS no Distrito Federal (DF) a partir de 2020. Formei em psicologia pela UnB em 2014 e sempre tive mais interesse pela infância. Comecei a me incomodar em como as demandas que envolviam crianças e adolescentes vítimas de violações de direitos eram tratadas no CREAS, como também, senti que minha formação de graduação era insuficiente para dar conta de uma questão tão complexa que envolve a infância e direitos, o que me motivou a buscar qualificação por meio de um mestrado profissional.

Dentre as dificuldades encontradas no CREAS, estava a necessidade de atender todos os públicos que eram vítimas de violações de direito, a saber, idosos, deficientes, mulheres, pessoas em situação de rua, crianças e adolescentes, dentre outros. O atendimento a todas as temáticas, sem a divisão entre os especialistas, em que todos atendiam a tudo sem aprofundamento em somente uma, dificultava a minudência que os atendimentos requeriam. Era preciso saber um pouco de tudo, contudo, a temática de crianças e adolescentes sempre foi uma preferência pessoal, devido a experiência anterior de atendimento clínico, hospitalar e social a esse público.

No trabalho no CREAS, tive a percepção de que as crianças tinham pouca ou nenhuma participação nos atendimentos, tanto no primeiro CREAS que trabalhei, tanto em uma segunda unidade em que fui lotada, em ambas os adultos que eram atendidos, mesmo quando as pessoas violadas eram elas. Ao iniciar no cargo de gestão em um dos CREAS do DF, desde 2024 até o momento, surgiu uma inquietação ao observar na minha prática profissional a dificuldade da realização da escuta de crianças e adolescentes pelos profissionais no contexto do SUAS, que levantavam o questionamento se deveriam realizar a escuta e se seriam capacitados para tal.

Percebia em minha prática profissional, que a Assistência Social no DF havia feito diversas tentativas de implantação de programas e serviços voltados para as crianças e adolescentes, buscando ter espaços adequados para acolhimento, atendimento delas, e supostamente, a realização de sua escuta. Esses espaços adequados já receberam brinquedos,

mobília e materiais pedagógicos patrocinados por uma instituição privada¹, formando uma Ludoteca, que muitas vezes fica subutilizada, gerando discussões de equipe que levantam a necessidade, ou não, da manutenção dela, ou se não a transformaria em mais uma sala qualquer de atendimento, visto a demanda por atendimentos às crianças ser bem menor. Contudo, o incômodo gerado é que não haja apenas espaços específicos voltados ao atendimento das crianças, mas que essa escuta seja de fato realizada nesses espaços, a partir de capacitação dos profissionais para tal atividade, de forma a possibilitar a avaliação do melhor interesse da criança, com empatia e sensibilidade.

Nesta pesquisa, compreende-se como criança toda pessoa com menos de 18 anos de idade, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), que inclui, segundo o ECA (1990), tanto crianças, conforme seu critério, que são as que possuem até 12 anos de idade incompletos, quanto adolescentes, os que possuem entre 12 e 18 anos de idade.

É longo o histórico de atendimento de crianças e adolescentes no contexto brasileiro, contudo, regido por visões diferentes da infância (Mariano, 2010). A princípio, o que havia eram práticas de cunho assistencialistas, em que eram vistas somente em casos excepcionais e de desvio. Somente a partir dos anos 1980 e 1990 que começam a se apresentar condições favoráveis a mudanças expressivas de enfoque e ação. Sendo assim, os pressupostos que constituem as bases das políticas sociais de hoje destinadas à crianças e adolescentes vêm mudando e se consolidando de forma significativa desde as últimas décadas (Rizzini; Barker; Cassaniga, 1999).

Com a aprovação da nova Constituição Federal em 1988, houve uma mudança de paradigma importante trazida por ela, fruto de uma discussão nada unânime por alguns setores da sociedade (Mariano, 2010), em que as crianças e adolescentes passam a serem considerados como sujeitos de direitos de proteção, provisão e participação, sendo uma responsabilidade partilhada entre a família, sociedade e Estado de garanti-los:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

O art. 227 da Constituição tem sido lembrado pelos ativistas dos direitos das crianças e dos adolescentes como disparador de mudanças inéditas a nível de América Latina (Mariano,

¹ O Instituto Sabin criou em 2008 o Programa Ludoteca. A Ludoteca visa proporcionar uma melhoria nos atendimentos realizados na rede pública - áreas de saúde, justiça, assistência social e segurança pública - voltados às crianças e adolescentes em situação de violência.

2010). Neste contexto, em 1990 é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo sido influenciado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 e outras normativas internacionais. A partir do ECA, adota-se o Paradigma da proteção integral à criança, que inclui toda pessoa com até 18 anos, havendo a universalização de direitos para todas, contrapondo-se ao modelo de exceção, baseado no paradigma da situação “irregular” (Mariano, 2010).

A mesma Constituição (1988) que passa a ver as crianças e adolescentes como detentores de direitos, abre portas para a Assistência Social como política pública, desassociada de práticas de caridade e associada à obrigação do Estado em prover aqueles que necessitam:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:[...] II - o amparo às crianças e adolescentes carentes (Brasil, 1988, art. 203, inc. II);

Em 1993 é sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, normatizando melhor a questão já prevista na Constituição como Política Pública. Em 2005, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) foi oficialmente criado e teve a sua continuidade garantida pela lei nº 12.435 em 6 de julho de 2011, legislação que traz a divisão da assistência social em níveis de complexidades: Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE), fazendo também referência aos principais equipamentos, a saber, o Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS):

A assistência social organiza-se pelos seguintes tipos de proteção:

I - proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;

II - proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos[...]

Art. 6º- C. As proteções sociais, básica e especial, serão ofertadas precipuamente no Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), respectivamente, e pelas entidades sem fins lucrativos de assistência social de que trata o art. 3º desta Lei.

§ 1º O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de

abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias.

§ 2º O Creas é a unidade pública de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial (Brasil, 1993, art. 6º).

Portanto, a PSB visa atender as famílias em vulnerabilidade social, trabalhando na prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, já a PSE é voltada ao atendimento de Casos que impliquem violações de direitos e seus serviços estão vinculados ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) (Martins; Santos, 2022).

A PSE deve ser organizada para acolher e atender situações de maior complexidade. Por isso, demanda intervenções especializadas e específicas. Nesse sentido, os serviços e ações são organizados em dois níveis: *alta complexidade*, quando os indivíduos e famílias estão afastados do convívio familiar e exige-se intervenção que garanta a proteção integral; e *média complexidade*, quando os vínculos familiares e comunitários não foram rompidos (CFP, 2009). Os serviços, programas e ações de média complexidade devem ser coordenados pelos CREAS [...] (Martins; Santos, 2022, p. 04).

A violação de direitos na infância é uma temática transversal, que perpassa por diversas áreas do conhecimento, que cada vez mais tem recebido foco pelas políticas públicas no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 e o ECA de 1990. Dentro da perspectiva do SUAS, o equipamento do CREAS é o responsável por atender as famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos, e tem sido referência para suporte na superação da situação de violação de direito na infância (Brasil, 2009).

É importante salientar que a violação de direitos da Criança e do Adolescentes:

É toda e qualquer situação que ameace ou viole os direitos da criança ou do adolescente, em decorrência da ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado, ou até mesmo em face do seu próprio comportamento. Abandono, negligência, conflitos familiares, convivência com pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas, além de todas as formas de violência (física, sexual e psicológica), configuram violação de direitos infantojuvenis (Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal, 2013, p. 01).

Sendo assim, dentro deste contexto de violação, cabem ações do Estado por meio do CREAS para apoiar, orientar e acompanhar as famílias e crianças vitimadas, a fim de contribuir para o fortalecimento da família no desempenho de sua função protetiva, rompendo com padrões violadores de direitos no interior da família, para a reparação de danos e da

incidência de violação de direitos, prevenindo a reincidência de violações de direitos (Brasil, 2009).

Um dos eixos estruturantes do SUAS é a Matricialidade sociofamiliar, que consiste na centralidade da família como núcleo social fundamental. Esta ênfase está ancorada na premissa de que a centralidade da família, no âmbito da política de Assistência Social, repousa no pressuposto de que para a família prevenir, proteger, promover e incluir seus membros é necessário, em primeiro lugar, garantir condições de sustentabilidade para tal. Nesse sentido, a formulação da política de Assistência Social é pautada nas necessidades das famílias, seus membros e dos indivíduos (Brasil, 2004). Dessa forma, devido a criança ser parte constituinte deste grupo, deveria ser atendida e ouvida pelos especialistas do CREAS para a busca da efetividade de todas as ações e serviços da política de assistência social.

Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), que o Brasil ratificou em 1990, a criança tem o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da sua maturidade, devendo ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos que a afetem. Contudo, é preciso refletir, se de fato, isso tem ocorrido nos órgãos, como por exemplo, no Conselho Tutelar (CT), que é o órgão encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990).

O CT por vezes endossa um discurso de que não é sua atribuição realizar a escuta, uma vez que se trata de um órgão de defesa e não de proteção, considerando que a sua função é cobrar para que a escuta seja realizada na rede de proteção e que não são preparados para realizá-la e que apenas atuam defendendo direitos e requisitando serviços (Sanson; Gruba; Hohendorff, 2024). Contudo, não está de acordo com o Pacto Nacional pela Escuta Protegida (2022), que afirma:

O Conselho Tutelar deverá atender a vítima ou testemunha de violência seguindo os princípios da Escuta Especializada, aplicará as medidas de proteção pertinentes ao caso de violência apresentado e encaminhará a vítima ou testemunha de violência para atendimento nos demais órgãos do SGD (p. 18).

Portanto, se o próprio Conselho Tutelar, que é um órgão voltado para as crianças, às vezes, tem uma compreensão equivocada a respeito de ouvi-las, traz a reflexão do que esperar de outros órgãos que atendem diversas demandas e não tem uma especificidade de atendimento à infância. Essas questões levam a elucubrar se a escuta das crianças e adolescentes está realmente sendo realizada, por quem, e como está sendo feita, baseada em que pressupostos e conhecimentos teóricos.

É preciso pontuar que os Conselheiros Tutelares são escolhidos por meio de votação da população para exercerem uma função pública, e, muitas vezes, começam a exercer suas atividades sem uma capacitação. Por vezes, requisitam os serviços dos CREAS com a expectativa de que uma escuta especializada seja realizada, visto que muitas vezes eles próprios não realizam. Enquanto profissional, esta pesquisadora tem percebido uma lacuna na formação dos conselheiros, ausência de estudos complementares e algumas vezes até da própria legislação, que talvez seja justificada por ser um cargo político, não exigindo formação específica.

Em relação à questão da escuta, é importante ressaltar mais um marco referente ao que a legislação diz sobre a participação. Em 2016, com a publicação da lei nº 13.257, que dispõe sobre a participação e expressão das crianças na elaboração e execução de políticas públicas voltadas para a primeira infância, trazendo alterações ao ECA, é preconizada a necessidade da escuta das crianças por profissionais qualificados, não apenas ao que diz respeito à formulação de políticas, mas também, das ações que lhe dizem respeito, tratando-as como sujeito de direitos:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; [...] Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das **ações que lhe dizem respeito** tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (Brasil, 2016, art. 4).

Como parte do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à famílias e Indivíduos (PAEFI) que é realizado no CREAS, a escuta é essencial para a execução do trabalho social (Brasil, 2009). Segundo Sanches e Silva (2019), alguns dos cadernos da política pública de Assistência Social trazem considerações acerca de uma escuta qualificada, de caráter essencialmente diagnóstico. Porém, a trajetória da pesquisa articulada às vivências dos profissionais evidencia outras maneiras de se escutar que transcendem uma escuta diagnóstica, considerando que essa modalidade enquadra as vidas de determinadas populações (Sanches; Silva, 2019). Na escuta em um contexto de CREAS, podemos ver sujeitos com histórias de vida marcadas por muitas perdas, tanto afetivas como materiais. Crianças e adolescentes que crescem sem conhecer sua história, que circulam por várias famílias ou equipamentos de acolhimento institucional, que sofrem situações de miséria, abandono,

violência de várias ordens (familiar, de Estado), que habitam territórios e zonas irregulares e de risco, em moradias precárias, que ficam desatendidos em suas necessidades básicas (saneamento, energia, saúde, educação, trabalho) e que anseiam ser ouvidas (Warpechowski; Conti, 2018).

Mas a escuta das crianças e adolescentes, de fato, está sendo realizada? É preciso refletir que, eventualmente, os pais ou responsáveis podem ser os causadores da violação ou podem acobertar situações a depender de seus próprios interesses, evidenciando, assim, a urgência da escuta das crianças e adolescentes diretamente ligados a situação, para que se preserve o melhor interesse da criança, conforme indica a Convenção Internacional sobre o Direito das Crianças (ONU, 1989).

Muitos casos de violações de direito contra as crianças e adolescentes chegam aos CREAS encaminhados por órgãos do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes (SGDCA), como, Conselho Tutelar, Ministério Público do Distrito Federal por meio da Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude- PJIJ, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) por meio da Vara da Infância e da Juventude- VIJ, solicitando cumprimento de medidas específicas de proteção previstas no ECA, a saber “orientação, apoio e acompanhamento” (Brasil, 1990, art. 101, inc. II) e/ou “inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente” (Brasil, 1990, art. 101, inc. IV). Contudo, ao realizar a escuta dos pais ou responsáveis que foram encaminhados, percebe-se algumas situações em que os relatos se dão de maneira a omitir a realidade vivida. Isso aconteceria porque, como o equipamento tem uma relação estreita com o SGDCA, o controle estatal incidiria mais diretamente sobre as famílias atendidas pelos serviços especializados (Sanches; Silva, 2019), gerando o receio de punições. Essa questão reforça a necessidade de que a criança seja levada em consideração nesse contexto e tenha seu momento e espaço de escuta preservados, para que a perspectiva da criança seja considerada, possibilitando que o CREAS possa proceder de forma a preservar o direito dela nas suas intervenções com a família.

Diante disso, a escuta neste contexto tem sido um desafio aos profissionais que a realizam. Sendo assim, é preciso refletir quem são esses profissionais, como fazem essa escuta, quais são suas formações profissionais e se há um preparo para realização desse procedimento. Essas são algumas questões que instigam essa pesquisa.

Em relação a necessidade de se pensar em como essa escuta é realizada, vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modo de desenvolvimento das crianças, teorias que podem influenciar no que é ouvido e valorizado, a depender da formação

e preparo dos profissionais. O próprio conceito de infância que o profissional carrega é um norteador para essa escuta, sendo imprescindível a reflexão de que mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções de infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população (Sarmiento, 2007).

Neste trabalho, o referencial teórico que orienta a pesquisa é baseado na sociologia da infância, que entende a infância como “categoria social, do tipo geracional e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo” (Sarmiento, 2007, p. 36). Assim, a infância não deve ser delimitada como uma fase de não-fala, pois elas têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas, verbais) pelas quais se utilizam e se expressam (Sarmiento, 2007), cabendo aos profissionais um preparo para lidar com essas questões. Dentro dessa perspectiva, ainda segundo Sarmiento (2007), é necessário pensar em procedimentos que permitam uma efetiva escuta da voz das crianças, dentro de uma reflexão metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico.

Enquanto categoria social, a infância não tem um começo e um fim temporais, portanto, não pode ser compreendida de maneira periódica, mas como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. A infância, enquanto espaço social no qual as crianças vivem, muda, transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice, contudo, isso não significa que não haja a contínua existência da infância enquanto categoria estrutural, pois o desenvolvimento histórico da infância evidencia que a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal (Qvortrup, 2010). Essas transformações da infância são evidenciadas pelas transformações na legislação, que tentam dar conta da infância como é vista contemporaneamente, como sujeitos de direitos estabelecidos no Brasil desde a Constituição Federal (1988).

Assim como a sociedade passa por transformações sociais, a infância também passa por transformações durante a história, surgindo a necessidade de modificações na legislação para acompanhar as novas necessidades que vão surgindo a depender de um contexto sociocultural. Pontua-se como exemplo, a Lei Henry Borel e a Lei do Menino Bernardo, publicadas em 2022 e 2014, respectivamente, em decorrência da necessidade da proteção de direitos violados. Segundo dados da Fundação Abrinq do cenário da infância e adolescência no Brasil (2024), o Brasil apresentou mais de 41 mil notificações de negligência e abandono de vítimas com até 19 anos de idade em 2022. Mais de 46 mil mortes por homicídios foram notificadas, e destes, 5,7 mil foram cometidos contra crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos de idade. As atualizações na legislação surgem como uma medida para combater esse cenário

de violência e violação de direitos.

A infância é vista como um espaço social que recebe toda e qualquer criança nascida, por todo o período da sua infância, saindo somente quando crescer e se tornar adulta, contudo, a categoria infância não desaparece, continua existindo e recebendo novas gerações de crianças (Qvortrup, 2010). Diante desse exposto, é preciso refletir se a escuta está sendo realizada considerando essas questões, o quanto os especialistas dos CREAS possuem essa visão que orienta sua prática profissional, entendendo a infância como fluída, que há várias infâncias, com diversas formas de serem vivenciadas e que a violência se manifesta independente de classe, gênero e etnia, embora o que diferencia é quem busca ou é encaminhado para a Política Pública de Assistência Social, quais casos ficam em mais evidência e mobiliza a sociedade em busca de responsabilização e mudanças para tornar a lei mais eficaz.

Pensar no melhor interesse da criança como princípio, é olhar para essa criança, o que demanda mais esforço e disposição dos profissionais, que precisam entender suas linguagens, e que a depender da violação de direito que sofreu, estão muito fragilizadas emocionalmente. É também, entender que com a ideia de vulnerabilidade que muitas vezes as pessoas carregam em relação às crianças, criou-se a ideia de que a infância deve ser apenas uma, e que as crianças fora da escola, em situação de rua ou institucionalizadas não tem infância. Contudo, existem várias formas da infância ser vivenciada, que dependem da cultura e contexto em que são inseridas. Os marcos legais da infância carregam uma visão universalista da infância, o que pode dificultar que o profissional tenha um olhar plural para as infâncias.

O significado do melhor interesse da criança tem implicações em vários aspectos da vida dela. Perpassa desde a elaboração de medidas de aplicação adotadas pelo governo até nas decisões individuais das autoridades judiciais ou administrativas através de seus agentes, relacionadas com uma ou mais crianças individualizadas. O conceito é flexível e adaptável, deveria ser ajustável a depender de cada situação específica da criança envolvida, levando em conta o seu contexto e necessidades pessoais (Teixeira; Rettore, 2021).

Alguns pilares orientam a interpretação do princípio do melhor interesse da criança, a saber, o atendimento e preservação dos direitos fundamentais cabíveis a ela, a necessidade de consentimento dos pais para a prática de certos atos jurídicos e, o que tem mais relação com esta pesquisa, o direito à participação na medida de sua maturidade (Teixeira; Rettore, 2021).

Essa nova perspectiva que a sociologia da infância apresenta, traz mais visibilidade às crianças e reconhece suas vozes, abrindo portas, assim, para que elas próprias possam ser vistas enquanto sujeitos sociais no tempo presente, sem fazer referência a sua cidadania futura,

quando se tornarem adultas, evidenciando-se mais como sujeitos de direitos na atualidade (Qvortrup, 2010). Dentro desta perspectiva, as crianças são vistas e compreendidas como atores sociais, sujeitos sociais e históricos, com uma identidade distinta do adulto, como membros ativos da sociedade, participando de diversos espaços (Sarmiento; Tomás, 2020).

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos constitui um marco importante e evidencia o progresso no âmbito das políticas públicas e nas relações intergeracionais (ONU, 1989), embora, ainda hoje, não seja seguida por muitas instâncias de atendimento. O desafio agora presente é fazer com que esses direitos sejam alcançados por todas as crianças numa sociedade globalizada marcada por desigualdades. Para esse processo, é essencial a reflexão a respeito da origem desses direitos, em especial a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de modo a desconstruir a sua matriz eurocêntrica, perspectivando a pluralidade normativa na análise da generatividade (Sarmiento; Tomás, 2020).

Pensar na escuta de crianças e adolescente, também é refletir em quem são essas crianças, visto que a infância é heterogênea e não se faz apenas de um perfil, assim como Sarmiento e Pinto (1997) pontuam. Pensar classe social, cor, etnia, gênero, religião, território, nos faz refletir em quais crianças são ouvidas dentro dos serviços do CREAS e quais possuem mais visibilidade, possibilitando, assim, uma maior reflexão e possíveis mudanças no trabalho da escuta, visto que apenas ter direitos não significa que há condições necessárias para exercê-los (Liebel, 2007), surgindo a necessidade de espaços para a participação infantil dentro da política pública de assistência social, que pode começar no momento de escuta desses sujeitos de direito.

É possível observar em pesquisa bibliográfica que há uma quantidade considerável de produção científica a respeito do tema da escuta de crianças. Contudo, quando limitamos a pesquisa aos últimos 10 anos, observa-se que não há tanta literatura assim, tampouco em relação a escuta realizada no CREAS, especialmente com crianças. Isso pode refletir a realidade, que essa escuta ainda é pouco realizada neste contexto, ou pouco estudada.

Foram utilizados para o levantamento da literatura os seguintes descritores para pesquisa: “o papel do psicólogo no CREAS”; “o papel do assistente social no CREAS”; “escuta nos CREAS”; “atendimento nos CREAS”, “direito crianças CREAS”. Após registro do número de publicações encontradas em cada plataforma, foram selecionadas apenas as publicações dos últimos 10 anos que tinham relação direta com o tema desta pesquisa no título do artigo. Além disso, houve redução das publicações selecionadas devido a repetição dos mesmos artigos científicos encontrados em mais de uma plataforma pesquisada (tabela

abaixo). A lista completa com os autores, título do artigo e plataforma está no apêndice A.

Tabela 1- Levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa

Plataformas consultadas	Quantidade de publicações encontradas	Recorte temporal	Quantidade de publicações selecionadas
Scielo	3	2013- 2023	02
Google Acadêmico	61780	2013- 2023	38
Periódicos da Capes	92	2013- 2023	09
Repositório Institucional da UnB	32	2013- 2023	04

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Como resultado da pesquisa, pôde-se observar que o foco da maioria dos artigos está relacionado com o tema da violência sexual na infância (abuso, exploração e etc.): 18 artigos dos selecionados. A atuação dos profissionais, os seus desafios e o atendimento em si, também são temáticas comuns encontradas na literatura. Por outro lado, foram encontrados apenas seis artigos que têm ligação direta com a escuta.

A literatura nos evidencia que há diferentes tipos de escuta, o que não é tão evidente explicitamente no ECA (1990), assim como é na Convenção Internacional sobre os direitos das Crianças (1989). O ECA utiliza o termo “oitiva” que é utilizado no contexto judicial, mas não utiliza o termo “escuta” assim como é utilizado na Convenção. Esta problematização é importante de ser levantada, pois na prática, pode acabar gerando conflitos interpretativos da legislação por alguns órgãos protetivos da infância, que atribuem apenas ao judiciário a escuta da criança, justamente por essa lacuna conceitual existente no ECA. Há falta de diferenciação entre oitiva e escuta na principal lei de crianças e adolescentes do Brasil, sendo necessária a busca de outra legislação para sua compreensão (Lei 13.431/2017).

Alguns autores encontrados na revisão bibliográfica trazem pontos importantes de serem considerados e serão apresentados a seguir. Segundo Souza e Nobre (2022), há diferentes tipos de escuta, e dentre elas a “escuta especializada” não tem a finalidade de obtenção de provas, mas é utilizada, por exemplo, pelas assistentes sociais dentro de um contexto de CREAS, para levantar informações necessárias para realizar as intervenções cabíveis ao caso.

Ainda de acordo com o levantamento feito, Melo (2022) aponta que a participação e

escuta das crianças e adolescentes ainda sofrem bastante restrições e isso acontece, pois, a cultura do paternalismo ainda é muito presente em nossa sociedade atual, onde a criança é vista apenas como sujeito em desenvolvimento, frágil, que precisa de proteção e não como sujeito de direitos com capacidade de expressar os seus saberes.

Segundo a literatura encontrada, Costa (2022) traz como crítica a questão do poder judiciário já ter elaborado protocolos de atendimento para operacionalização da escuta realizada em seu âmbito, com finalidade de levantamento de provas, enquanto que a rede de proteção em cada órgão diferente se operacionaliza a escuta especializada separadamente, sem um protocolo, sem uma atuação conjunta ou complementar, correndo o risco de recair em violação de direitos, mais especificamente, a violência institucional.

Há de se ressaltar que não foi identificado nenhum artigo científico que trate a escuta realizada nos CREAS do Distrito Federal, evidenciando, assim, uma lacuna na literatura, o que justifica a relevância deste trabalho. Portanto, o problema de pesquisa a ser investigado é, de fato, os especialistas nos CREAS do DF sabem como escutar as crianças?

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a escuta de crianças e adolescentes vítimas de violações de direitos por meio do atendimento dos especialistas nos CREAS do DF. Os objetivos específicos são: a) analisar quais documentos que regulamentam o atendimento e as orientações referentes a escuta no CREAS; b) compreender quais saberes os especialistas possuem para atuar no CREAS no atendimento às crianças e adolescentes; c) apreender os indicativos sobre a escuta e sobre a compreensão dos direitos das crianças que orientam a prática dos profissionais que atuam nos CREAS do DF; d) identificar se existem e quais são as lacunas na formação dos especialistas responsáveis pelos atendimentos; e) compreender quais são as dificuldades enfrentadas na escuta pelos profissionais para realizar o atendimento a crianças e adolescentes; f) propor uma atividade de formação continuada para os especialistas no formato de workshop.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e para alcançar seus objetivos foram realizados uma análise documental e um estudo em todos os CREAS do DF, utilizando como instrumento um questionário online e uma entrevista com questões a respeito de como a escuta é realizada com crianças dentro do CREAS, qual a formação e preparação que os especialistas possuem para esse atendimento, as dificuldades que apresentam e quais teorias, leis, saberes orientam o seu trabalho.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética² e todos os participantes assinaram o

² Número do Parecer: 7.119.380

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), antes de participarem. O questionário (Apêndice C) foi realizado por meio do *google forms* e ficou disponível por 60 dias para resposta. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa por meio da divulgação em redes sociais dos gestores e servidores que atuam em CREAS, onde era fornecido o link do questionário, após a anuência da diretoria responsável pelas unidades.

Os participantes que responderam ao questionário foram os especialistas que atuam em um CREAS e que atendem crianças, de forma que ao menos um especialista de cada uma das 14 unidades existentes no DF respondeu o instrumento. Após o questionário, alguns participantes que aceitaram foram entrevistados para a melhor compreensão das respostas.

Para análise documental, os seguintes documentos foram analisados: o ECA, a lei nº 13.431, o caderno orientativo elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), “Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS”, o caderno “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais” elaborado pela Fundação Oswaldo Cruz e o Ministério do Desenvolvimento Social, a Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) nº 113 e a Resolução do CONANDA nº 169, a serem explorados no próximo capítulo.

Deste modo o trabalho organiza-se em três capítulos e mais o produto final. No primeiro capítulo é abordada a compreensão das crianças e adolescentes segundo a visão da Sociologia da Infância, relacionando aos direitos das crianças no contexto brasileiro. No segundo capítulo, apresenta-se a temática da escuta, buscando compreender o conceito em diferentes perspectivas por meio da análise documental, relacionando-a aos atendimentos do CREAS. No terceiro capítulo está exposta a metodologia da presente pesquisa, identificando o contexto, participantes, percurso metodológico, levantamento e análise de dados. Após isso, apresenta-se as considerações finais, retomando os objetivos exibidos na introdução que foram contemplados. Por fim, o último capítulo trata a respeito do produto técnico proposto, que é uma atividade de formação continuada no formato de workshop.

2 A COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SEUS DIREITOS SEGUNDO A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar as novas perspectivas a respeito da compreensão das crianças e adolescentes segundo os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância (SI), pontuando como elas são consideradas a partir dos estudos que seguem esta ótica. A SI é a denominação que os novos estudos sociais sobre a infância recebem no campo da língua portuguesa, decorrente da denominação em língua francesa *sociologie de l'enfance* e no campo anglófono *Childhood studies* (Evangelista; Marchi, 2022).

Montandon (2001) em um estudo que realizou sobre os trabalhos realizados sobre a Sociologia da Infância em língua inglesa pontuou que foi sobretudo nos Estados Unidos que o interesse pelo estudo das crianças conheceu nos anos 1920 um primeiro avanço em sociologia, num contexto de industrialização intensa, urbanização, imigração, explosão demográfica e expansão da instrução pública, emergia um interesse pelos problemas da infância e, particularmente, pelo trabalho das crianças, pela deficiência mental e delinquência juvenil. Contudo, nesse primeiro momento, a temática de estudos girava em torno da socialização das crianças, com enfoque nas práticas dos adultos e apenas nos anos de 1980 surgiram algumas reflexões mais originais sobre a infância (Montandon, 2001).

No Brasil, Florestan Fernandes, por meio de seu trabalho intitulado “As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos infantis”, inaugurou os estudos sobre a infância na produção científica brasileira, ainda que não de forma intencional, tomando as crianças como principais sujeitos de pesquisa, ainda nos anos da década de 1940, buscando compreender suas culturas infantis (Arenhart, 2012).

O campo da sociologia da infância, enquanto campo de pesquisa, segundo Montandon (2001), surgiu no final dos anos de 1980 e focava na perspectiva de olhar para as crianças como grupo social. Esses trabalhos tentavam deixar mais nítida a posição desse grupo nos diversos contextos da vida cotidiana e nas estruturas de poder político e econômico. Essa temática ganhou amplitude tanto na Europa quanto nos Estados Unidos e, mais particularmente nos países escandinavos. Contudo, essa nova visão trazia muitos conflitos entre os ditos especialistas da infância (Montandon, 2001).

Esse novo modo de abordar a infância rompia com a ideia de seguir unicamente uma visão desenvolvimentista da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas adotava uma visão que se interessa pela experiência das crianças e por seu papel de atores na sociedade, considerando-as não como “seres futuros”, mas como “seres

atuais” (James; Prout, 1990). Dessa forma, esse novo olhar propusera um novo paradigma para as investigações sobre a infância, sendo que a sua emergência se deveu ao recuo das teorias funcionalistas nas ciências sociais associado ao impulso tomado pelas perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas, as quais criticavam a visão clássica do processo de socialização e educação das crianças. Em decorrência disso houve uma mudança na forma de se refletir sobre a infância e de realizar pesquisas com as crianças, no sentido de produzir uma escuta e reconhecimento de suas vozes, numa perspectiva não adultocêntrica e na busca por horizontalidade nas relações de investigação (Evangelista; Marchi, 2022).

A SI propõe tanto abordagens teóricas quanto metodológicas que se afastam das concepções tradicionais relativas à infância. Esse afastamento ocorre principalmente em torno de críticas às concepções individualizantes ou de cunho psicológico que buscam categorias universais para as crianças, que focam em um processo de socialização vertical e unidirecional, apenas do adulto sobre a crianças, que as compreendem como um ser passivo nesse processo (Evangelista; Marchi, 2022).

Segundo apresenta Sirota (2001), esse movimento em busca de uma mudança de paradigma, também reconhecido como movimento científico, não era independente do debate social que ocorria em torno dos direitos da criança. Com a Carta Internacional dos Direitos da Criança (1987), há o acesso da criança, após uma longa história de emancipação, ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa e, com isso, filosofia e sociologia são então convocadas para identificar os elementos do debate e analisar essa mutação do estatuto da criança (Sirota, 2001).

Duas posições entram em conflito: por um lado, um compromisso entre a tradição de proteção, fundada na ideia de educação e de instrução, a única que pode tirar a criança de sua vulnerabilidade para que tenha acesso à autonomia; por outro lado, uma corrente que defende uma mobilização em torno “dos direitos do homem na criança” (Théry, 1998 apud Sirota, 2001). Essa segunda vertente, rompe com a perspectiva de direitos das crianças que só eram lembrados e considerados a partir de uma estigmatização de casos marcados como “marginalizados” e “excluídos”, para uma perspectiva de sujeito de direitos em sua totalidade (Sirota, 2001).

Sarmiento (2009) pontua que essas mudanças no estatuto da infância fizeram emergir novas disciplinas e desafios teóricos e conceituais que se integram e que são designados por novos estudos sociais da infância ou por estudos da criança, que possuem quatro pressupostos: a colocação da criança como objeto de estudo em si mesma e a partir de si mesma; recusa da criança ser reduzida à dimensão de ser em tradição, como um futuro adulto; a geração é um

conceito importante de análise das crianças; a análise das crianças e de seu mundo de vida exige uma abordagem interdisciplinar. O autor apresenta a ideia de que a construção social da infância foi marcada pelo paradigma da negatividade e a sociologia da infância, ao contrário, pelo paradigma da competência infantil. É principalmente por oposição a essa concepção de infância que a considera como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância (Sirota, 2001).

A construção da criança como ser imaturo ou vulnerável é histórica, não se trata de processo natural, tampouco universal (Sarmiento, 2009). O imaginário infantil como parte do processo de desenvolvimento era tido como um déficit, na qual dominaria o princípio da negatividade oriundo de uma construção social da infância na modernidade, pois a criança não anda, não fala, não é madura. Contudo, Sarmiento (2009) assinala que tanto os adultos quanto as crianças passam por processos imaginativos em que transpõe o real, então, nesse sentido, a SI refere-se aos processos infantis de desenvolvimento a partir da ordem da diferença e não do déficit.

Mesmo que a imaturidade biológica, não a infância, seja um aspecto universal, a instituição “infância” assume “naturezas” que variam segundo épocas e condições históricas diferentes, é uma construção de cada grupo social e não um “em si”, uma essência (Castro, 2002). A imaturidade biológica é um fato biológico da vida, mas a forma como esta imaturidade é entendida e tornada significativa é um fato cultural (James; Prout, 1990). Dessa maneira, a infância não é um fenômeno natural, mas social, de modo que a transformação social da criança em adulto não resulta diretamente de seu crescimento físico, mas é um status social definido por limites integrados à estrutura social que transparece em certas condutas, referindo-se no essencial a um meio cultural particular (Jenks, 1982 apud Montandon, 2001).

Esse novo paradigma³ que é apresentado pela SI possui alguns conceitos chave para sua compreensão apresentados por James e Prout (p.8-9, 1990):

A infância é entendida como uma construção social. 2. A infância é uma variável da análise social. Nunca pode ser totalmente dissociada de outras variáveis, como classe, gênero e etnia. 3. Os relacionamentos sociais e culturais das crianças são dignos de serem estudados em seu próprio direito, independente das perspectivas e preocupações dos adultos. 4. As Crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, a vida das pessoas à sua volta e da sociedade em que elas vivem. 5. A Etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 6. Proclamar um novo paradigma da Sociologia da Infância é também se envolver e reagir ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

³ Tradução de responsabilidade da autora (obra original em inglês).

Embora aqueles que estão entusiasmados com o fato de o estudo da infância ser reconhecido e ter um estatuto na sociologia convencional possam considerar se constituir em uma ruptura radical com o passado, não é o que ocorreu na verdade, pois a estrutura social em que as crianças são vistas como incapazes ou apenas limitadas às suas vulnerabilidades ainda persiste (James; Prout, 1990), pois apesar desse novo paradigma promover uma mudança, modificar a estrutura depende dos sujeitos sociais, que estejam engajados em efetivar o direito das crianças e ressignificar seu papel social.

Segundo Castro (2002), essa visão da infância difícil de ser desconstruída ocorre porque são os adultos que ditam na sociedade quem são e quem devem ser as crianças, a partir de uma perspectiva adultocêntrica, que visa a manutenção das relações de poder envolvidas:

A infância se move no registro das nossas construções discursivas como apondo a adolescência, a adultidade e a senescência. Assim como homem e mulher, criança e adulto são construções que se definem reciprocamente e, como dispositivos discursivos para a ação e orientação no mundo, surgem marcados pela posicionalidade, ou seja, os discursos não são neutros, mas construções da realidade, a partir de condições de materialidade e posições de poder. Assim, as definições do que seja a criança e o adulto estão sempre enquistadas nas lutas, nos embates, nos confrontos e atritos entre os vários grupos de interesse da sociedade. Em geral, o que observamos no jogo de forças, dentro das sociedades modernas, é que a infância permanece invisível na história, nas descrições sociais e demográficas (Qvortrup, 1993), acarretando pouca importância às provisões para as crianças, de um modo geral. Tal “desconsideração estrutural” (Kaufman, 1990) sobre a infância reflete uma construção adultocêntrica, já que são os adultos que mais podem definir quem são, como são e devem ser as crianças, e qual é a quota a que têm direito, na repartição de riquezas da sociedade (Castro, p. 49, 2002).

As crianças, assim como as mulheres, podem ser consideradas como “grupos silenciados” (Hardman, 1973 apud James; Prout, 1990). O paradigma emergente tenta possibilitar que as vozes das crianças sejam ouvidas por direito próprio, considerando-as como pessoas a serem estudadas, também, por direito e não apenas como receptoras do ensino de adultos (James; Prout, 1990). Surge, então, a proposta de trabalhar para o conhecimento da infância como “um povo” com traços específicos, simbolizada mediante a aparição da noção de “ofício de criança”, que significa levar a sério a criança, considerando-a como objeto sociológico em sentido pleno, o que representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação, da qual é interessante que seja revista (Sirota, 2001).

Dessa forma, a SI busca dar visibilidade para as crianças, buscando ouvir suas vozes, considerando-as como atores sociais e sujeitos de direitos. Esses direitos foram conquistados por meio da promulgação das legislações que no Brasil ocorreu em um processo de conflitos entre diferentes maneiras de se ver a infância, que ainda hoje reverberam em algum grau na

sociedade, que será mais explorado na sequência deste texto.

Refletindo sobre o contexto brasileiro, vale mencionar que anteriormente à promulgação da Constituição Federal (1988) e, mais especificamente, do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990), apenas as crianças desviantes eram vistas, mas de uma maneira muito negativa. A política social mais preponderante na época era a institucionalização das “crianças desviantes”, apoiada pela crescente judicialização da relação entre as crianças pobres e a sociedade (foram introduzidos dois “Códigos de Menores”, um em 1927 e outro em 1979) (Castro; Kosminsky, 2010). Por mais importante que tenha sido a mudança na legislação relativa às crianças, numa tentativa de acabar com a conotação depreciativa da palavra “menor” e a sua nuance de marginalidade, o seu impacto na renovação das práticas sociais e no tratamento corretivo das crianças permaneceu algo limitado (Castro; Kosminsky, 2010).

Prevalecia ainda o embate entre as correntes doutrinárias do campo jurídico: a da situação irregular (visão trazida pelo Código de Menores de 1979) e a da proteção integral. A Constituição e o ECA, que tiveram a influência da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), estavam centrados em combater a doutrina da situação irregular e as políticas assistencialistas e correccionais dirigidas a crianças e adolescentes pobres (Mariano, 2010). Assim, a concepção jurídica da criança como “sujeito de direito” fez do Brasil, somente no plano retórico, uma sociedade moderna, pois as práticas sociais ainda não mudaram completamente (Castro; Kosminsky, 2010), contudo, a legislação estabeleceu a equiparação jurídica de todas as crianças, descaracterizando o estatuto depreciativo de “menor” atribuído às crianças pobres, que, ao longo do século XX, tinham sido consideradas sobretudo como abandonadas e eventualmente delinquentes (Castro; Kosminsky, 2010).

Uma preocupação atual diz respeito aos limites das disposições legais para alterar as práticas culturais e sociais relacionadas com as crianças no Brasil. Dessa maneira, muitos investigadores estão a analisar porque razão e de que forma as normas jurídicas estabelecidas pelo ECA não foram até agora postas em prática e, se o foram, que resultados foram obtidos (Castro; Kosminsky, 2010).

Ao que parece, no Brasil, e em outros países também, a infância tem sido tratada como um “bem” que circula na sociedade dos adultos e instrumentalizado de diversas maneiras, por exemplo, como criaturas inocentes a serem protegidas, como vítimas de circunstâncias adversas ou, mais recentemente, como pequenos intrépidos que podem enganar os mais velhos, representando nessa maneira de pensar conceitualizações paternalistas de criança (Castro; Kosminsky, 2010).

Essas dicotomias e tensões também são vistas no reconhecimento de direitos de proteção simultaneamente aos direitos à liberdade, expressão e participação (Soares, 1997 apud Mariano, 2010). O texto da Convenção poderia ser interpretado como sendo contraditório, visto que os direitos de liberdade e participação são reconhecidos à criança devido a sua identidade como “homem”, ao mesmo tempo em que os direitos de proteção são devidos em razão da especificidade de ser criança (Renaut, 2002 apud Mariano, 2010).

A Convenção incorpora uma diversidade de direitos que têm tendido a ser agrupados em três categorias: direitos de provisão (direitos sociais da criança associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança, cuidados físicos e familiares, cultura), direitos de proteção (direitos relativos ao anteparo à discriminação, abuso físico, sexual, exploração, etc.) e direitos de participação (o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito) (Hammarberg, 1990 apud Soares, 2005). As tensões que existem entre os direitos de proteção e os de participação são complexos e constantes, já que apoiam perspectivas um tanto quanto antagônicas, de um lado, a defesa da perspectiva da criança como dependente da proteção adulta e de outro uma perspectiva da criança como sujeito de direitos, incluindo o direito de participação nas decisões que afetem suas vidas (Soares, 2005).

Os direitos relativos à proteção são quase universalmente aceitos, ao contrário dos direitos de participação, que encontram grandes obstáculos, geralmente atrelados ao limite da liberdade para o quanto as crianças sejam capazes de perceber o alcance de suas ações. Essa perspectiva defende que os direitos de participação requerem capacidades relacionadas a racionalidade, que as crianças supostamente não possuem, sendo desejável o adiamento do exercício desses direitos para o momento em que elas desenvolverem tais competências e alcançarem o estatuto de pessoas, ideia que o discurso paternalista defende (Soares, 2005).

A infância moderna, socialmente considerada inocente, frágil, imatura e dependente, impulsionou as práticas de proteção e controle por parte do Estado e da família. Dessa forma, a relação de dependência a que foi submetida tornou-se um símbolo do percurso civilizatório universal a ser gloriosamente realizada no adulto, branco, independente, senhor da razão (Castro, 2002).

A existência dessa visão da infância frágil só se sustenta em conjunção com essa imagem oposta que o adulto é considerado, sendo visto como racional e autônomo, em que ele supostamente foi libertado da natureza irracional, adquirindo uma segunda natureza constituída de racionalidade, o sujeito humano, ao longo de seu processo de desenvolvimento, transformado para dominar a si e a natureza (Castro, 2002).

Este discurso paternalista defende também que a defesa dos direitos da criança é incompatível com o exercício dos direitos do adulto, na medida em que os direitos de participação que se reivindicam para a criança são direitos fictícios e ilegítimos e, sempre que uma dimensão ilegítima de direitos é invocada, são os direitos dos adultos que são postos em causa (Castro, 2002). Dentro dessa perspectiva é que os pais se consideram os mais aptos a tomarem as decisões pelas crianças:

[...] Defendem também que os pais têm o direito de tomar decisões no melhor interesse da criança, nem que para tal seja necessário restringir a sua liberdade, considerando que a criança irá, mais tarde, certamente reconhecer que tudo foi feito na defesa dos seus interesses e necessidades. Assim sendo, esta perspectiva defende que, ao negar à criança os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade mais não faz do que a proteger da sua própria (dela, criança) incompetência (Soares, p. 8, 2005).

Dessa maneira, percebe-se a posição de subordinação que as crianças estão expostas devido a essas relações de poder que os adultos exercem sobre elas. Para o enfrentamento deste quadro, é fundamental ultrapassar o modelo protetor nas relações entre adultos e crianças e considerar que elas não têm somente necessidades, mas também e fundamentalmente direitos (Landsdown, 1994 apud Soares, 2005).

Considerando que não se pode negar a vulnerabilidade da criança em relação ao adulto, Soares (2005) reapresenta o conceito introduzido por Landsdown (1994 apud Soares, 2005) a respeito de dois tipos de vulnerabilidade: a vulnerabilidade inerente e a vulnerabilidade estrutural:

A vulnerabilidade inerente, tem a ver com a debilidade física, a imaturidade, a falta de conhecimento e experiência das crianças que as torna dependentes da protecção do adulto – este aspecto é inquestionável e tão mais visível quanto mais pequena for a criança. A vulnerabilidade estrutural, relaciona-se com a falta de poder político e económico e de direitos civis das crianças. A vulnerabilidade estrutural é uma construção social e política, que deriva de atitudes históricas e das presunções acerca da natureza da infância e da própria sociedade (Soares, p.2, 2005).

É interessante refletir nesses tipos de vulnerabilidades pensando na repercussão que provocam na maneira como as crianças são vistas pela sociedade. A falta de poder da criança como parte de sua vulnerabilidade estrutural legitima práticas paternalistas e adultocêntricas, que reforçam a posição de subordinação da criança, com a justificativa de que é para o seu bem, devido suas necessidades referentes à vulnerabilidade inerente.

Baseado nisso, Soares (2005) apresenta a defesa de um paradigma que associe direitos de protecção, provisão e participação de uma forma interdependente, que considere que para além da protecção, as crianças e adolescentes necessitam também de margens de ação no seu cotidiano. Este paradigma é apresentado pela Sociologia da Infância, que defende o estímulo

de uma cultura de respeito pela criança cidadão, como sujeito de direitos, respeitando suas vulnerabilidades inerentes, mas, principalmente, suas competências.

Dos 54 artigos da CDC, pelo menos 4 tratam da participação infantil que versam sobre liberdade de expressão, liberdade de pensamento, consciência e religião, liberdade de reunião e acesso à informação; falar sobre participação infantil significa considerar e reconhecer os direitos das crianças já estabelecidos e envolve o processo de compartilhar decisões que afetam sua vida e dos outros que convive, exercendo a sua cidadania (Fatyass; Voltarelli, 2024).

Esses princípios da SI requerem a compreensão dos conceitos envolvidos para que possam ser apropriados e utilizados na interpretação das práticas infantis e no reconhecimento das vozes infantis, promovendo assim uma escuta mais qualificada e substantiva por parte dos adultos e das políticas estatais, a fim de contribuir para uma visão das crianças como sujeito de direitos e agentes sociais (Fatyass; Voltarelli, 2024).

A SI inicialmente desenvolvida nos países do hemisfério Norte, tem se expandido para diversos países do mundo com pesquisas e estudos com o foco de desassociar as crianças dos estudos da família, da psicologia do desenvolvimento e das teorias clássicas da socialização, sendo compreendidas no tempo presente, enquanto ainda são crianças (Voltarelli, 2021). Contudo, há de se ressaltar, a importância de se avaliar o contexto em que elas estão inseridas para serem compreendidas, levando em consideração que há especificidades marcantes no hemisfério Sul, pois o contexto político, econômico, cultural e geográfico influencia a vida das crianças (Voltarelli, 2021; Fatyass; Voltarelli, 2024).

Considerando as particularidades do hemisfério Sul, que possui países que foram colonizados e tem realidades sociais diferentes do hemisfério Norte, torna-se possível analisar o modo de vida das crianças de forma contextual. O direito de participação infantil pode ser visto como bem exercido nos países sul-americanos, mas há de ser lavado em consideração o contexto em que essas crianças estão inseridas e como o quadro de vulnerabilidade que convivem, das responsabilidades causadas pela pobreza, pela violência e pelas desigualdades sociais, fazem com que elas desenvolvam ações complexas para sobreviver e lutar por direitos que raramente estão garantidos pelos Estados (Fatyass; Voltarelli, 2024).

Por fim, a Sociologia da Infância apresenta uma nova maneira de se ver e considerar as crianças e que marca a necessidade de levar a sério suas opiniões e compreender os seus direitos de forma que possam ser utilizados individual e coletivamente. Segundo Liebel (2024), é preciso ter em mente que os direitos só adquirem significado prático se forem acompanhados de mudanças estruturais na sociedade, que conduzam a uma maior igualdade,

justiça social e fortalecimento da posição social das crianças na ordem intergeracional.

Dessa forma, os direitos das crianças precisariam ser reconceitualizados, no sentido de que eles não deveriam ser socialmente distantes, mas estruturados de uma maneira que faça sentido com as condições de vida e experiências dentro do contexto e realidade vivida. Avaliar os impactos dos direitos das crianças no seu contexto social, político, cultural e estrutural é importante para refletir que eles não deveriam ser entendidos apenas como uma obrigação do Estado, mas em um sentido muito mais amplo, como resultado de lutas e movimentos sociais, que continuamente podem influenciar na mudança e atualização da lei em benefício das crianças (Liebel, 2024).

A infância por não ser considerada uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista da sociologia da infância, continua a existir como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela (Qvortrup, 2011). O foco deveria estar centrado em como ela se modifica, quantitativa e qualitativamente por meio da influência de parâmetros sociais, como as leis que são estabelecidas para sua garantia de direitos.

As crianças são participantes ativas na sociedade, influenciam e são influenciadas por qualquer pessoa com quem estabeleçam contato, sendo coconstrutoras da infância e da sociedade. Ninguém pode evitar, nem mesmo as crianças, a influência sobre a infância de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo, por exemplo, as forças econômicas, os eventos ligados ao meio ambiente, o planejamento físico, as decisões políticas e a promulgação de leis (Qvortrup, 2011). Contudo, a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras, definidas em relação ao grupo dominante que são os adultos, que possui status social mais alto e maiores privilégios (Qvortrup, 2011) e isso influencia diretamente em como as leis são promulgadas. As crianças ocupam um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual e suas opiniões podem ser deixadas de lado no momento de elaboração das leis.

Isto não exclui a representação das crianças pelos adultos e por parte das instituições estatais para se pensar na legislação, entretanto, também exige reconhecer que qualquer representação incorre em riscos, que só podem ser minimizados mediante ampla participação e auto-organização das crianças. Se o desejo é que as crianças se apropriem dos seus direitos e aprendam a exercê-los, torna-se necessário considerá-las no contexto de suas vidas e ouvir suas vozes que comunicam suas experiências de vida (Liebel, 2024).

Para que isso ocorra de fato, poderia se considerar a possibilidade da participação das

crianças na elaboração das leis, como em alguns países já existe, por meio do parlamento infantil, em que as crianças têm a oportunidade de opinarem sobre os projetos legislativos que lhe dizem respeito, pois a legitimidade de uma norma depende da medida em que os afetados por ela participam dos processos de decisão e tem a oportunidade de influenciar em seus resultados (Liebel, 2022).

A participação infantil é necessária para que ocorra uma justiça intergeracional no planejamento das legislações, em que se avalie os efeitos das decisões políticas em diferentes gerações, de forma a combater o adultocentrismo, por meio de espaços em que as crianças possam expressar suas opiniões, que sejam ouvidas e consideradas efetivamente (Liebel, 2022).

Conclui-se que a SI contribui, portanto, para um outro olhar para a infância na sociedade, possibilitando a releitura das crianças, de modo a pensar a infância como categoria geracional na estrutura social, permitindo refletir em como as práticas institucionais, as decisões políticas e a promulgação de leis impactam na vida delas, especialmente no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente (SGDCA), que foi criado para implementar e assegurar os direitos previstos no ECA (1990).

3 A ESCUTA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O ATENDIMENTO NO CREAS

Este capítulo se dedica a compreensão da escuta de crianças e adolescentes e é destinado a elucidar o conceito e a apresentação de algumas classificações existentes, bem como promover a diferenciação de cada tipo, de modo a entendê-la nas orientações referentes ao trabalho e atendimento realizado no CREAS. Para isso, foi realizada uma análise documental que visa compreender melhor o que as principais legislações e cadernos orientativos informam sobre o trabalho exercido no CREAS, foram analisados: o ECA (1990), a lei nº 13.431/2017 e o caderno orientativo elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS): “Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS” (2011b). Buscando compreender o atendimento voltado a crianças, em busca de indicativos referentes a escuta, também foi analisado o caderno “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais” (2018) elaborado pela Fundação Oswaldo Cruz e o Ministério do Desenvolvimento Social, a Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) nº 113 de 19 de abril de 2006 e a Resolução do CONANDA nº 169 de 13 de novembro de 2014.

Em relação às legislações, o ECA (1990) foi selecionado por se tratar da principal legislação que trata das crianças e adolescentes no Brasil e a lei nº 13.431/2017 por ser a lei que trata especificamente da necessidade da realização da escuta das crianças. Os outros documentos foram selecionados por meio de pesquisa no *site* oficial do governo na página do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, na opção de “publicações”. Os seguintes documentos foram selecionados: “Perguntas e respostas - Centro de referência especializado de assistência social”, “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais”, “Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS”.

Após a seleção dos três documentos no *site*, foi verificado que o conteúdo do caderno de perguntas e respostas, era muito semelhante ao caderno de orientações técnicas ao CREAS, motivo que não justificava a análise dos dois. Por essa razão, foi descartado o documento de perguntas e respostas e optou-se pela análise do caderno orientativo, visto que o texto estava disposto em forma de texto corrido. A partir da análise de “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais”, surgiu a necessidade de também analisar duas outras resoluções, a saber, resoluções CONANDA nº 113 e nº 169.

Em cada documento, foi realizada uma busca com a palavra “atendimento” para seleção do que havia referente a atendimento no CREAS ou escuta, de forma a expor as principais orientações que tivessem relação com o tema. O que não tinha relação direta com a temática, foi excluído da elaboração da análise, que será apresentada logo abaixo.

Primeiramente, será apresentado o que se entende por escuta nesta pesquisa, de maneira a abordar compreensões a respeito dela na literatura científica dentro da perspectiva da sociologia da infância, bem como a problematização dessa questão, segundo o que é preconizado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989).

Posteriormente, será apresentado alguns tipos de escuta a crianças e adolescentes, a saber, a escuta a partir da legislação (ECA e Lei nº 13.431), a escuta especializada, que é realizada de uma forma geral pela rede interinstitucional de proteção, e escuta no contexto judicial, que é o depoimento especial. Também será exposta, brevemente, a diferença entre escuta e oitiva. O objetivo é entender melhor em que contextos e a partir de que pressupostos a escuta tem se configurado.

Por fim, será exposto como o atendimento do CREAS foi pensado e estruturado a partir da análise documental do caderno orientativo elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) chamado “Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS” (2011). Buscando compreender o atendimento voltado a crianças, em busca de indicadores referentes a escuta, também será analisado o caderno “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais” (2018) elaborado pela Fundação Oswaldo Cruz e o Ministério do Desenvolvimento Social, a Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) nº 113 de 19 de abril de 2006 e a Resolução do CONANDA nº 169 de 13 de novembro de 2014.

Neste capítulo, compreende-se como criança toda pessoa com menos de 18 anos de idade, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), que inclui, segundo o ECA (1990), tanto crianças, conforme seu critério, que são as que possuem até 12 anos de idade incompletos, quanto adolescentes, os que possuem entre 12 e 18 anos de idade.

3.1 O que significa escutar as crianças?

Para responder a esta questão devemos, primeiramente, nos atentar para como a infância tem se configurado nas transformações sociais e culturais, que dão forma à compreensão da infância moderna que temos hoje, com espaços e tempos democráticos para participação das crianças no domínio das interações sociais, não apenas no âmbito doméstico e familiar, mas em todos os domínios da vida social (Ferreira; Sarmiento, 2008). Contudo,

ainda há relutância em considerá-las nesse lugar de fala, como sujeitos de direitos e atores sociais, demonstrando assim a permanência de algumas das dimensões ainda associadas a este grupo social: a invisibilidade e a afonia (Ferreira; Sarmiento, 2008).

Há que se considerar, que a existência de outras visões e outras vozes, que não a do adulto, não deve ser vista como desordem, superficialidade ou caos metodológico, pelo contrário, é uma legítima expressão da complexidade humana (Ferreira; Sarmiento, 2008). Apenas com esse reconhecimento, de que a criança tem voz, é possível escutá-la.

Segundo Coutinho (2016), na perspectiva da Sociologia da Infância, considera-se a dimensão de auscultar as crianças, que diz respeito a compreender aquilo que não é verbalizado, especialmente por crianças pequenas que ainda não falam por meio de palavras:

Quando tratamos de bebês e crianças bem pequenas a utilização de metodologias visuais nos permite considerar o universo complexo de elementos que compõe as suas narrativas, assim como retomar os diálogos quantas vezes se fizer necessário no processo de interpretação e na construção dos próprios diálogos. As narrativas visuais são interpretações, por que fruto de um processo que é iminentemente seletivo e marcado por um conjunto de aspectos de quem o desenvolve, que partem da captação audiovisual das experiências das crianças para revelar a sua ação, o que pode ser assegurado a partir de uma observação atenta e cuidadosa e do registro dessa observação de modo que as relações possam ser revistas em momento subsequente e cada gesto, olhar, silêncio, choro possa ser objeto de consideração (Coutinho, 2016, p. 769).

A autora apresenta a concepção de que o diálogo, muitas vezes, ocorre por meio do que é visual, já que as palavras ainda não são a principal forma de comunicação, considerando que o olhar retira ou confere valor, trazendo uma identificação mútua simbolicamente, por meio de um corpo que fala, visto que “as relações e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal” (Coutinho, 2011, p.224).

O corpo fala e comunica a todo instante, convocando o outro para uma determinada ação, deslocando-se, aquietando-se, pulando, deitando-se, buscando objetos no ambiente em que está, transcendendo o biológico e ocupando um lugar importante no âmbito social, se apresentando em constante comunicação e relação com o mundo social, “é um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante” (Coutinho, 2011, p.224).

O corpo dentro dessa perspectiva da sociologia da infância é visto como linguagem, “como expressão e comunicação próprias de sujeitos, grupos, classes, mediante signos convencionais, ou seja, aqueles aos quais é possível atribuir sentido, e como um fenômeno social por excelência” (Coutinho, 2010, p. 110). Entendê-lo dessa forma, possibilita a escuta da criança não apenas pelo que ela fala por meio de palavras, mas pelo que seu corpo comunica.

A escuta deveria ser um aspecto central em qualquer relacionamento, em especial no que tange a relação com as crianças, tendo em vista que elas utilizam diversas linguagens para se comunicar. Assim sendo, compreender as crianças remete a uma “condição de estranhamento”, pois, olhar e ouvir uma criança, a fim de conhecê-la, é uma tarefa que os adultos assumem, reconhecendo que embora elas pareçam semelhantes a eles, funcionam de modo diferente, evidenciando um estranhamento em relação a como as crianças veem o mundo e se expressam (Jenks, 2002 *apud* Nascimento, 2018, p.14). As crianças possuem uma linguagem própria para se comunicarem, que muitos adultos se distanciaram, embora já a utilizaram. Nesse caso, é preciso um esforço para compreendê-las.

Com a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC) de 1989, a participação delas passa a ser considerada enquanto um direito. Por meio do artigo 12, explicita-se que deve “assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade[...]” (ONU, 1989). Além disso, pontua também que “a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem” (ONU, 1989).

A partir da CDC como documento legitimador do direito de ser escutada, percebe-se que para sua efetivação, implica necessariamente que haja a participação infantil em espaços sociais. Essa questão dialoga com a sociologia da infância que tem vindo a consolidar a ideia de que a criança é um ator social, impulsionando o reconhecimento dela como cidadão ativo, com lugar nas esferas sociais (Campos; Fernandes, 2012).

O direito à participação que decorre da CDC é importante para evidenciar a dignidade, visibilidade e identidade social da criança, rompendo o silêncio social em que estiveram por muitos anos na história, conforme explicita Fernandes (2005). A autora pontua que o direito à opinião necessita da existência de espaços de escuta das crianças, espaços para comunicação e diálogo, que viabilize a expressão da intersubjetividade daqueles que falam e daqueles que ouvem, reconstruindo interpretações da realidade social desses atores envolvidos.

Se a participação é sinônimo de voz, ação e construção de autonomia, e que a palavra “criança”, etimologicamente é “aquele que não fala”, percebe-se um ponto de partida comprometido, visto a diferença entre os dois conceitos. Fernandes (2005, p. 116) traz a reflexão do que muitos podem pensar, “como pode falar aquele que não tem voz?” ou “Como pode falar aquele que apesar de ter voz, esta é uma voz sem eco na sociedade adulta?”.

Isso leva a refletir que mesmo que a CDC apresente direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de

considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano (Fernandes, 2005), a sociedade ainda possui dificuldade de ver as crianças dessa maneira, focando muito na proteção por vê-las como frágeis. Fernandes (2005) pontua nesse sentido que é preciso a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura pelo respeito da criança cidadã, ativa, que é necessário o respeito pelas suas vulnerabilidades, mas o respeito também pelas suas competências.

O discurso e a possibilidade de fala são competências inerentes à infância, mas que muitas vezes não são reconhecidas ou validadas por meio de uma escuta. Segundo Friedmann (2019), escutar não significa fazer todas as vontades da criança, como muitas vezes é propagado pelo senso comum, mas sim reconhecer que ela pode ter necessidades diferentes, mas que nem sempre é possível atender. Escutar é muito diferente de ser permissivo com a criança, pois não significa concordância com tudo, mas sim o acolhimento do seu ponto de vista, sentimentos e emoções, possibilitando conhecer o outro melhor; a escuta pode transformar e enriquecer seu ponto de vista (Friedmann, 2019).

Para a realização da escuta, é recomendável seguir a orientação do CDC, que menciona a idade e maturidade da criança para serem levadas em consideração em suas opiniões, em função dessas condições. Fernandes (2005) pontuou que os critérios idade e maturidade devem sempre ser cruzados com variáveis como o contexto social, a natureza da decisão, as experiências de vida e o apoio do adulto em todo o processo, preservando o respeito pelas opiniões das crianças e permitindo a expressão de suas competências de participação. A autora também elucida a importância de que os adultos envolvidos no processo, seja no âmbito profissional ou familiar, assegurem que as crianças sejam estimuladas às suas possibilidades de participação:

É um direito substantivo, na medida em que diz que as crianças devem ser consideradas agentes activos dos seus quotidianos, de forma a participarem nas decisões que as afectam. É, por outro lado, um direito processual, uma vez que define os meios através dos quais se pode operacionalizar a participação infantil, especificando que as crianças têm o direito a denunciar os abusos e negligências dos seus direitos e a agir no sentido de protegerem e promoverem esses mesmos direitos[...] (Fernandes, 2005, p. 130).

Dessa maneira, Fernandes (2005) explicita dois aspectos do direito à escuta de crianças e adolescentes, um direito substantivo, que abarca o âmbito do que é o direito de fato, e do direito processual, que define como esse direito é concretizado, por meio da instrumentalização da participação infantil. Ao processo cabe a função de concretizar os direitos materiais (Avelino, 2017).

Segundo Lima e Souza (2022), possibilitar que a criança ocupe seu lugar de sujeito, ator e protagonista- ou agentes ativos, conforme Fernandes (2005) pontua- é possibilitar que ela “tenha voz” e ação na sociedade, o que significa assegurar o seu direito de provisão, proteção e participação, que são garantidos pela CDC, embora, o direito de participação é o que tem tido menos progresso, demonstrando assim a necessidade de envolver a sociedade em um processo de aprendizagem que possibilite uma mudança de paradigma em relação às crianças, refletindo em como se pode dar lugar para a participação das crianças em uma sociedade que ainda é muito comum que os adultos falem por elas.

É a partir dessas situações que se defende a indispensabilidade de promover a participação infantil, enquanto mecanismo para a construção de sua cidadania, o que implica que sua voz seja considerada como ferramenta essencial em qualquer processo participativo e educativo (Fernandes, 2005). Agostinho (2018) aponta que não se trata de dar voz às crianças, pois elas possuem voz, e o que elas necessitam é serem escutadas e consideradas na estruturação de suas próprias vidas, não apenas como recipientes dos ensinamentos dos adultos. O conteúdo manifesto por elas é singular, único em sua pertença geracional, que contribui para conhecer a realidade social em que vive.

Dessa forma, fica evidente que a criança precisa de proteção e cuidado, mas isso não significa perder o seu direito à participação, daí a importância de não somente permitir que a criança fale, mas de criarmos condições para a sua participação, compreendendo que ela é um ator social (Campos; Fernandes, 2012). Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres inteligentes, capazes de produzir sentido, apresentando-se como sujeitos de conhecimento, mesmo que possam se expressar de maneira diferente dos adultos, ou seja, “trata-se de romper com concepções que avaliam as suas ações e conhecimentos como imperfeitos”, “considerando-as como atores superficiais” (Ferreira; Sarmiento, 2008, p.79), mas sim aceitar como legítimas as suas formas de comunicação e relação, por mais que, às vezes, os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não coincidir com as dos adultos que convivem com elas.

Segundo Agostinho (2018), essa concepção de infância como uma construção social, que vê a criança como sujeito e ator social, rompe com o modelo de interpretação de desenvolvimento humano da psicologia desenvolvimentista e o de socialização vertical da criança. A autora propõe que é necessário assumir as crianças pequenas como pessoas capazes, nos seus próprios termos, ativas e coparticipes, que não sejam apenas espectadores no contexto em que mais convive, mas que seja protagonista.

Este caminho busca romper com uma visão científica dominante, sustentada por

disciplinas que estudam as crianças, como a medicina, psicologia e educação que apresentam a ideia da infância como um período de imaturidade biológica e as visões tradicionais de socialização, que associavam a criança à dependência e à passividade. Agostinho (2018) indica um caminho em que as pesquisas que escutam crianças devem reconhecê-las como atores sociais de plenos direitos, impulsionadas pelo movimento de reconceitualização da infância, que dão visibilidade ao seu contributo societal, reconhecendo-as como informantes privilegiadas de seus mundos de vida, indo de encontro com o histórico percurso de obtermos informações a respeito delas por meio de falas e discursos de adultos, provenientes fundamentalmente da escola e da família.

Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições é uma necessidade que se constitui como uma condição política por meio do qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes, que necessita encontrar uma maneira que ultrapasse os mecanismos formais de decisão, de modo a permitir a participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários (Ferreira; Sarmiento, 2008). Contudo, isso é um desafio de ser colocado em prática, porque inclui necessariamente a diminuição de poder dos adultos em relação às crianças e ainda é um panorama distante da realidade em diversos espaços institucionais.

Dessa forma, a verdadeira participação implica que se questionem práticas e atitudes adultas, incluindo as crianças de forma significativa em processos de escuta ativa e do seu envolvimento efetivo nos processos de tomada de decisão nos assuntos que lhe dizem respeito (Campos; Fernandes, 2012). Para isso, torna-se necessária a organização de espaços onde seja viável a participação das crianças, de forma a ouvi-las e refletir com elas, interpretar os seus discursos e os sentidos que atribuem às práticas sociais, o que pode acarretar no desconforto para os adultos envolvidos, o que dificulta a efetivação desse direito, por conta da naturalização das relações já estabelecidas entre adultos e crianças (Campos; Fernandes, 2012).

Para entender a criança como ator social, é necessário que haja canais de diálogo com o poder instituído, no caso os adultos (Campos; Fernandes, 2012). A importância de promover uma cultura de escuta relativamente às vozes das crianças é um passo fundamental para o reconhecimento de sua cidadania, da importância que elas assumem na ordem social. Esta atenção à voz das crianças, contudo, não implica que ela influencie as decisões relativas aos fenômenos sobre os quais opinam, pois há uma diferença discrepante de poder entre o adulto e a criança. Diante disso, a participação das crianças só será potencializada quanto maior for o envolvimento e o pertencimento que elas sintam que têm em relação aos processos que

estejam envolvidas, o que implica reconsiderar as questões de poder, presentes nas interações sociais entre adultos e crianças (Fernandes, 2005).

Essa questão do poder, segundo Campos e Fernandes (2012), leva ao impedimento da participação, resultando em práticas culturais, familiares, educativas e outras que privilegiam enfoques paternalistas e autoritários, em vez de processos de diálogos, de intervenção e ação social. Assim, também, a definição das áreas e momentos em que as crianças podem participar é, na verdade, uma questão de poder (Campos; Fernandes, 2005; Fernandes, 2005). Existe uma dificuldade na partilha desse poder, por considerar que a participação infantil é sinônimo de diminuição de poder e tutela dos adultos sobre a criança, que se apoia na premissa de que a criança é um ser incapaz de assumir responsabilidades e por isso necessita da proteção do adulto (Fernandes, 2005). Contudo, é necessário que se reveja essa relação assimétrica entre adultos e crianças que permita um compartilhamento de divisão de poder e negociação, para que seus direitos sejam preservados (Lima; Souza, 2022).

A subordinação das crianças ao grupo dominante dos adultos, em grande parte das vezes, é sustentada por essa relação hierárquica que impede que a criança possa falar e agir por si mesma. Para superação dessa dificuldade, Campos e Fernandes (2012) apontam que os autores encontrados em sua pesquisa sustentam que é fundamental um processo de reconhecimento que valorize as crianças como indivíduos com espaço, tempo e voz na sociedade. Eles levantam a urgência de um olhar diferenciado para as crianças como sujeitos pensantes, atores sociais criativos e competentes, buscando envolvê-las na construção de conhecimento acerca de si mesmo e dos seus mundos, reconhecendo modos alternativos de pensamento e ação (Campos; Fernandes, 2012).

Apesar disso, Fernandes (2005) ainda afirma que há uma inexistência de uma conscientização significativa a respeito da importância da participação infantil com efeitos no presente e isso é reflexo, em sua opinião, dos discursos e práticas educativas e familiares, que continuam a sustentar um discurso de cidadania adultocêntrico, que o adulto aparece como o cidadão e a criança como objeto de proteção e socialização.

A negação da cidadania das crianças tem sido sustentada pelo argumento adultocêntrico da necessidade de considerar a sua vulnerabilidade inerente e imaturidade, impedindo-as de um exercício completo dos seus direitos, fundando-se, na maior parte dos casos, este argumento no princípio do melhor interesse da criança. A inibição de exercício dos direitos de participação das crianças, da parte dos adultos, refugia-se, assim, no argumento de que esta será a melhor estratégia para que o exercício dos seus direitos de provisão e proteção seja acautelado (Fernandes, 2005, p. 137).

A autora traz a crítica de que as políticas de proteção à infância são políticas assistencialistas que continuam a reforçar o poder e a regulação dos adultos e a subordinação das crianças em nome de seu bem-estar. O problema é que esse bem-estar é definido e orientado à luz das lentes dos adultos acerca do que deverá ser o paradigma da criança protegida. Assim, as crianças continuam a pertencer a um grupo social visto como sem voz e sem poder de influenciar as políticas de proteção que são organizadas para ela, que muitas vezes acabam se tornando mais como políticas de exclusão do que de inclusão. A sociedade espelha as representações, as necessidades e interesses dos adultos, já que as vozes das crianças não encontram espaço na ordem social. Se fossem ouvidas, acrescentariam novas representações, contribuindo para a construção de uma sociedade plural com diferentes espaços e possibilidades de cidadania.

Ferreira e Sarmento (2008) também criticam que os adultos possuem uma sensibilidade enviesada, que aceitam o critério “sexo”, mas tem relutância em reconhecer no critério “idade” que as ideias que as crianças elaboram acerca de si e do mundo possam ser diferentes das suas. Isso significa que apesar das crianças existirem e estarem presentes, o que se tornou conhecido acerca das instituições para a infância, tem sido estudado com a sua inclusão mínima, provocando uma invisibilidade da infância, ditas pelos adultos, descritas pela sua posição e papéis na sociedade, e não conhecidas como pessoas, com e pelas ações e concepções.

Alguns aspectos contribuem para a continuidade da baixa intensidade da participação infantil (Soares, 2005 *apud* Campos; Fernandes, 2012), sendo um deles relacionado às questões culturais que resultam da tradição do silêncio das crianças e da ausência de sua participação social e política. Os assuntos que lhe dizem respeito, continuam em grande medida, a serem conduzidos pelos adultos, supostamente para atender o melhor interesse da criança. Contudo, para a superação dessa situação, é preciso pensar que possibilitar o protagonismo infantil é escutar as vozes das crianças, por meio de todos os sentidos da variedade de linguagens desses sujeitos, possibilitando que a criança ocupe o lugar de sujeito, ator e protagonista, garantindo que ela tenha direito à ação e voz na sociedade (Lima; Souza, 2022). É preciso manter uma escuta sensível e atenciosa que se localiza em uma posição ética de acolhida ao outro (Agostinho, 2018), compreendendo que ela é um ator social peculiar, criando canais de diálogo com o poder instituído (Campos; Fernandes, 2012).

O desafio para os adultos passa pela necessidade de uma reconexão com sua própria sensibilidade, no sentido de conhecer as crianças a partir do estabelecimento de vínculos, a partir de uma questão relacional, no momento em que as observa e escuta. Num contexto

profissional, institucional, após realizada esta conexão, também é fundamental o acesso às diversas áreas do conhecimento que se debruçam sobre o ser humano, para aprofundar o seu olhar e entender a criança de uma forma integral (Friedmann, 2018).

Puerta (2022) pontua que se faz necessário o reconhecimento da existência de diversas crianças e infâncias, e diante dessa diversidade, existem diversas formas de expressões, uma multiplicidade de linguagens, próprias das crianças, que também devem ser reconhecidas e consideradas em seus diversos contextos e vivências sociais. Segundo a autora, as crianças falam e se expressam, não apenas por palavras, como também pelos gestos, expressões, mímicas, etc. É preciso atentar-se que mesmo a criança pequena sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que sabe fazer, interage com pessoas e mostra em seus gestos, olhar ou, até mesmo em uma palavra, como é capaz de compreender o mundo (Kishimoto, 2010 *apud* Puerta, 2022).

Para Agostinho (2018), a contribuição da escuta parte do reconhecimento de que o conteúdo apresentado pelas crianças é único e singular em sua pertença geracional, contribuindo para conhecer a sua realidade social. Ao escutar as crianças, entende-se que essa escuta precisa ser atenta aos múltiplos canais comunicacionais e relacionais que as crianças exploram, que variam de acordo com as suas particularidades pessoais e com a natureza de seus vínculos com seus parceiros. A escuta requer sensibilidade, perspicácia e conhecimento para que sejam entendidos e valorizados os diversos canais de comunicação, promovendo uma relação que valorize a contribuição das crianças para a sociedade, enquanto crianças. A escuta como componente da interlocução entre adultos e crianças, requer interpretação de seus modos de comunicar (Agostinho, 2018).

Corroborando com esta ideia, Rinaldi (2016) discorre que escutar crianças acontece a partir de uma conexão do adulto, que permite ouvir muito além do ouvido, reconhecendo que elas falam também por gestos, atitudes, postura e também silêncios. Escutar de forma sensível é pedir licença e respeitar a criança, caso ela não queira que adentremos sua vida, abrindo-se para o que elas mostram, sem fazer tantas perguntas, deixando que elas se manifestam naturalmente. Se o adulto ficar mais aberto a observar as expressões livres das crianças, ele não precisará fazer tantas perguntas, pois é na experiência espontânea da criança que as narrativas falam por si mesmas (Friedmann, 2019).

A escuta exige respeito e ética em sua realização, não se tratando apenas de registrar as falas da criança, suas produções, ações e entrevista, trata-se muito mais do adulto se predispor a estar presente e conectado com as crianças e seus mundos internos e externos, apreendendo as narrativas infantis, levando-se em consideração as raízes multiculturais e os

contextos das crianças observadas (Friedmann, 2018).

A criança e a infância fazem pensar nas culturas infantis, sendo um termo plural e polissêmico, que são definidas como ações que são produzidas pelas crianças nos seus momentos de interações sociais (Ramos; Brostolin, 2022; Corsaro, 2011). Dentre as diversas formas de manifestação infantil, está a brincadeira, que é uma das formas de demonstração das culturas infantis presentes nas suas interações sociais, sendo uma maneira de expressar seu universo (Ramos; Brostolin, 2022).

A brincadeira é compartilhada pelas crianças, especialmente as menores, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade partilhada por elas, implicando uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos diferentes implica a elaboração constante de hipóteses construídas sobre a realidade. Nos momentos de brincadeira podemos conhecer as crianças, bem como entender seu mundo, tal como escolheram representá-lo. Na intenção de escutá-las, podemos perguntar do que elas estão brincando e com quem (Ramos; Brostolin, 2022).

A brincadeira contribui para a constituição sujeito-criança, como pessoa produtora de cultura, que tem o brinquedo como objeto mediador entre um mundo adulto e um mundo infantil, e tendo nele a possibilidade de a criança poder projetar suas vivências, sendo reflexo da infância, com as representações diretas ou indiretas que elas fazem. O brincar está vinculado ao contexto social das crianças, possibilitando que as suas práticas lúdicas tenham significado e façam sentido para o seu desenvolvimento (Ramos; Brostolin, 2022).

Estar junto das crianças nas suas brincadeiras é importante no processo para escutá-las. Para tanto, é necessário se atentar para que o adulto não recaia no erro de estabelecer uma relação não simétrica, é preciso se colocar “na altura” da criança, buscando estar junto nos seus universos, na sua imaginação, respeitando sua singularidade e seu direito a ter espaço e tempo livres para descobrir o mundo, o outro e a si mesma (Friedmann, 2019).

Escutar as crianças em suas brincadeiras é um processo em construção e um desafio para os adultos, que devem buscar observar suas múltiplas linguagens (Lima; Souza, 2022). Esse processo passa por conhecê-las na sua essência, buscando compreendê-las por outros canais expressivos, como, por exemplo, a expressão musical, a expressão corporal, as artes plásticas, a palavra oral ou escrita, mas para todas as expressões, a brincadeira é uma forma de dar vazão a sua expressão, reelaborando e reinterpretando situações de sua vida cotidiana, combinando e criando outras realidades, refletindo sobre as suas relações com os outros, tomando consciência de si e do mundo (Borba, 2007).

Outra forma de representação do mundo que as crianças utilizam corriqueiramente é o

desenho, utilizando-o para expor os seus olhares e suas percepções sobre seus contextos sociais. Os desenhos apresentam o universo delas, utilizando a imaginação que elas constroem sobre suas realidades. Uma forma de escutá-las é olhar seus desenhos tentando entender as formas que elas compreendem o mundo em que estão vivendo, reconfigurando seus cotidianos e produzindo suas culturas infantis (Ramos; Brostolin, 2022).

Para essa diversidade de formas de linguagens das crianças, é preciso pensar também em uma multiplicidade de recursos metodológicos, que precisam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, de maneira a se ter técnicas e métodos estrategicamente acionados de modo a transformar o silenciamento de crianças no direito consentido à afirmação de opinião (Ferreira; Sarmiento, 2008). Nesse sentido, há alguns exemplos na literatura científica de aplicação de trabalhos metodológicos para se ouvir as crianças por meio de suas linguagens, como Pérez e Jardim (2013). Seu trabalho é um caderno de metodologia que foi criado para apresentar algumas propostas de atividades sobre a relação das crianças com o lugar onde elas moram. Ela oferece sugestões e descreve o passo-a-passo de como ouvir as crianças utilizando suas diversas linguagens.

Ferreira e Sarmiento (2008) também pontuam algumas estratégias metodológicas que podem ser utilizadas para a escuta: entrevista, observação participante, grupos focais, interpretação dos escritos da criança, desenhos, fotografia e vídeo, role-play, faz de conta e utilização de materiais de estímulo para suscitar uma reflexão.

Para que ocorra a participação real e efetiva das crianças, segundo Campos e Fernandes (2012), são necessárias três grandes condições. A primeira é o reconhecimento do direito a participar, pois, caso contrário, as crianças nem ao menos seriam ouvidas. A segunda é dispor das capacidades necessárias para exercê-lo, que se daria por meio de poder se expressar através de suas linguagens. O terceiro é que existam os meios ou espaços adequados para torná-lo possível, que também tem relação com a capacidade de serem compreendidas por meio de estratégias que compreendam suas linguagens e que existam espaços de escuta para isso. De qualquer forma, a preservação destas três dimensões é uma tarefa complexa, uma vez que terceiros, no caso os adultos, são os responsáveis por possibilitar que isso ocorra.

Por conta disso, é imperioso a divulgação dos direitos das crianças com foco na participação, de forma que a representação que os adultos têm da infância, seja condizente com o papel ativo que elas podem e devem exercer, para que eles possam dar condições que proporcionem de fato a sua concretização.

3.2 A escuta a partir da legislação

O Brasil possui algumas legislações que preveem a necessidade de que a escuta das crianças seja realizada em diversos contextos, que podem ser analisadas para o embasamento deste trabalho. Para isso, analisaremos o que o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e a lei nº 13.431/2017 tem a dizer sobre ouvir as crianças.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, como dito anteriormente, que foi ratificada pelo Brasil em 1990 trata da participação infantil que pode ser exercida por meio da escuta, de ser ouvida e considerada, prevendo essa prática de uma forma mais generalista. Por outro lado, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) destrincha com mais detalhes quais situações a criança deve ser ouvida. Logo no artigo 15, a lei discorre a respeito do direito da criança e do adolescente à liberdade, respeito e dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento, como sujeitos de direitos, sendo que essa liberdade compreende o aspecto da livre expressão e opinião (Brasil, 1990). Ou seja, para que a criança possa usufruir desse direito, é indispensável que haja espaço de fala para essa manifestação, de outra forma se tornaria inócuo.

Uma situação que o ECA traz a escuta como prática obrigatória, é referente à colocação de maiores de 12 anos de idade em família substituta: a lei considera necessário o “consentimento, colhido em audiência” (Brasil, 1990, art. 28, § 2º). Contudo, nos outros casos há somente a orientação de que a criança e adolescente seja previamente ouvido, sempre que possível, “por equipe interprofissional, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida, e terá sua opinião devidamente considerada” (Brasil, 1990, art. 28, § 1º). A expressão “sempre que possível” já traz um sentido de não obrigatoriedade, deixando em aberto se a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida ou não, que pode impactar no quanto os adultos envolvidos, se disponibilizarão para que isso de fato ocorra.

Outra previsão de escuta apontada pelo ECA está contida na possibilidade de mudança de prenome, caso seja instituído o vínculo de adoção por meio de sentença judicial. “Caso a modificação de prenome seja requerida pelo adotante, é obrigatória a oitiva do adotando[...]” (Brasil, 1990, art. 47, § 6º). Em relação a oitiva, também é mencionada a sua obrigatoriedade em situações que envolvem a aplicação de medidas de proteção à criança e ao adolescente, sendo considerado como princípio que rege sua aplicabilidade:

oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar

nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente [...] (Brasil, 1990, art. 100, XII).

A oitiva também é prevista pelo ECA nas situações em que a autoridade judiciária procede com a decretação da suspensão do poder familiar por liminar, ocasião em que será precedida, preferencialmente, de entrevista da criança ou do adolescente perante equipe multidisciplinar. Se essa situação importar em modificação de guarda, a oitiva será obrigatória, desde que seja possível e razoável, respeitando seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida (Brasil, 1990).

O ECA menciona que em casos de apuração de ato infracional atribuído à adolescente, também é previsto que seja realizada sua oitiva por um representante do Ministério Público de forma imediata e informal. Em outro momento, o adolescente também terá sua oitiva realizada pela autoridade judiciária (Brasil, 1990).

Por fim, o ECA também menciona a necessidade da escuta em acolhimento institucional ou familiar, por ocasião da elaboração do plano individual de atendimento, que visa à reintegração familiar (exceto quando há uma determinação judicial contrária a isso, caso que se trabalhará a possibilidade de colocação em família substituta). De qualquer forma, o plano deve ser elaborado pela equipe técnica do programa de atendimento e deve levar em consideração a opinião da criança ou do adolescente (Brasil, 1990).

Percebe-se com esse levantamento sobre a escuta referente ao ECA, que o termo “oitiva” se refere à escuta no contexto judicial, o que gera uma confusão para a rede de proteção que deveria atender a crianças e adolescentes, que associa que não é de sua competência essa prática. Contudo, conforme consta no artigo 100, inciso XII, apresentado acima, não há somente a qualificação da oitiva, mas também a explanação do princípio da participação, que envolve o direito de serem ouvidas e envolvidas nos atos que lhe dizem respeito. A previsão da oitiva pelo contexto judicial, não invalida a escuta em outros contextos, especialmente aqueles que atendem a família, que deveria levar em consideração a perspectiva da criança e suas necessidades para as intervenções cabíveis, não focando apenas nos adultos envolvidos.

Outra legislação que também traz questões pertinentes em relação a escuta, trata-se da Lei nº 13.431 de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Esta lei traz a diferenciação de dois tipos de escuta, a saber, a escuta especializada e o depoimento especial:

Escuta especializada é o procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou adolescente perante órgão da rede de proteção,

limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade. [...] Depoimento especial é o procedimento de oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridade policial ou judiciária (Brasil, 1990, art.7, art.8).

Dessa forma, fica mais evidente as diferenças dos tipos de escuta, reforçando assim que a rede de proteção deve ouvir à criança e ao adolescente, para estruturar mais adequadamente suas ações, de forma a evitar uma revitimização, ouvindo o relato da violência apenas ao que é necessário para definir suas medidas cabíveis.

A lei ainda prevê que a criança tem o direito de ser assistida por profissional capacitado, o que leva a refletir na importância de treinamento e capacitação dos atores da rede, de forma a compreenderem o processo da escuta, evitando a violência institucional, que é “entendida como a praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar a revitimização” (Brasil, 2017, art. 4, IV). A rede não deve se omitir de realizar a escuta por receio de cometer uma revitimização, mas deve sim buscar se apropriar corretamente de uma postura de escuta acolhedora que favoreça a correta participação e envolvimento das crianças nos espaços institucionais.

3.3 A Escuta Especializada

Por algum tempo, os atendimentos na rede de proteção eram focados nos adultos, mesmo quando o assunto era a criança, ao ponto de uma Ludoteca de um CREAS no DF ter tido sua existência questionada em uma reunião de equipe (vide introdução), pois existia uma ideia preconcebida de que crianças não são ouvidas em determinadas instituições públicas. Esse pensamento poderia ter mudado desde que as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos, o que nos faz refletir na efetividade disso, de fato, se as crianças têm espaço na nossa sociedade atual. Assim como as mulheres através do movimento feminista conseguiram ter suas vozes ouvidas, pode-se dizer que as crianças também necessitam desse ganho real.

A escuta especializada é prevista na legislação, como uma forma de abrir caminhos para a participação ativa na infância, em que a criança e adolescente não são apenas coadjuvantes no seu atendimento pela rede de proteção, mas protagonistas. Campos (2008) chama atenção para a necessidade de captar a visão das crianças, pois é a partir de suas vozes que medidas de proteção e de atendimento serão tomadas pelas equipes de intervenção (Campos, 2008).

Para a realização dessa escuta especializada, pode-se considerar a perspectiva da escuta em Reggio Emilia, conhecida como a pedagogia da escuta, que ajuda as crianças na

busca do significado no que fazem, no que experienciam e vivenciam (Rinaldi, 2016). Essa perspectiva propicia a construção do conhecimento, ou seja, o desenvolvimento de uma teoria interpretativa para dar significado ao mundo; essas teorias são importantes para revelar como as crianças pensam e interpretam a realidade (Rinaldi, 2016).

A escuta nessa abordagem necessita de ser sensível, aberta, que deve se utilizar das múltiplas linguagens da infância, que demanda disponibilidade de tempo de quem ouve, que considera que existem tempos de silêncios que devem ser respeitados (Rinaldi, 2016). Escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação ao que se ouve, buscando a valorização de quem é escutado, removendo o sujeito do anonimato, legitimando e dando visibilidade a sua existência (Rinaldi, 2016). A pedagogia da escuta não se limita a salas de aula, pois, segundo Rinaldi (2016), ela não é uma pedagogia para a escola, mas uma atitude para a vida.

Escutar é estar aberto a teorias das crianças, livre de julgamentos e preconceitos, realizando uma escuta sensível e atenta, demonstrando empatia por quem fala (Rinaldi, 2016). Sendo ouvidas dessa forma, as crianças reconhecem que são bem-vindas e tem seu espaço de expressão.

É importante se atentar a existência da necessidade de valorizar o conhecimento da criança, entendendo que o conhecimento do adulto não é necessariamente superior ao dela, ambos, tanto a criança como o adulto, apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas (Jobim e Souza; Castro, 1998).

Segundo Rocha (2008), é preciso ampliar a abrangência dos termos ouvir e escutar. Escutar não é apenas uma mera percepção auditiva, tampouco é receber informações somente, mas envolve também a compreensão da comunicação feita pelo outro, que sempre passará por uma interpretação (Rocha, 2008). É preciso captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o que não foi dito (silêncios), valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos, comportamentos. Essa escuta se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na prática cotidiana (Silva; Barbosa; Kramer, 2008).

Rocha (2008) sugere que essa escuta seja realizada em diferentes momentos, se utilizando de formas a possibilitar o uso de diversas linguagens da criança, buscando amenizar o constrangimento advindo do poder inerente às relações geracionais. Ela também considera que a entrevista direta com crianças se revela inadequada, porque estabelece constrangimentos de várias ordens sociais: geracionais, de classe social, de gênero, raciais, étnicos. A entrevista oferece uma perspectiva que mantém as relações hierárquicas de poder, e as respostas

resultariam numa relação em que prevalece a desejabilidade social, ou seja, a criança apenas falaria o que ela julga que o adulto quer que ela fale.

Um exemplo de recurso metodológico para possibilitar a escuta das crianças é a utilização de histórias. Francischini e Campos (2008) nos apresentam como utilizaram a história de *Pinóquio* para possibilitar a fala e a escuta de crianças vítimas de violência física intrafamiliar, que procurava entender os padrões de socialização que permeiam as relações entre os membros da família, tomando como referência as ações de Pinóquio e de Gepeto no que diz respeito à desobediência e suas consequências.

Busca-se na escuta conhecer um ponto de vista diferente daquele que os especialistas seriam capazes de ver e analisar no âmbito social de pertença dos adultos. É preciso ter em mente que o que as crianças fazem e pensam sobre a vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não são independentes das representações simbólicas do mundo adulto, mas também não são mera reprodução. As crianças não apenas reproduzem, mas produzem significados a respeito da sua própria vida e existência (Rocha, 2008).

Estratégias para que essa escuta seja realizada devem ser pensadas, para que a rede de proteção possa ser efetiva. Essa escuta poderia ser feita em grupo, com o encontro de crianças em que elas pudessem discutir temáticas que lhe dizem respeito, sobre os direitos que elas possuem. Nesses espaços há que se considerar quais crianças são ouvidas dentro de um grupo, se são as mais comunicativas, as que possuem maior liderança, se questionando se elas são representativas do grupo (Campos, 2008). Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, assim o momento da escuta tem que ser também o momento da expressão de suas representações, que é uma representação coletiva (Rocha, 2008).

Outro ponto a se atentar, é a necessidade de refletir e observar nesses atendimentos como a extrema desigualdade social reflete no desenvolvimento da linguagem e na capacidade de expressão de crianças pequenas. Como Campos (2008) apontou em seu trabalho, essas diferenças entre as falas de crianças podem ser muito marcantes a depender da classe social. A autora percebeu que nos casos de crianças mais pobres, as respostas eram geralmente constituídas por palavras isoladas, com muitas repetições. Isso sugere a necessidade de um trabalho prévio com essas crianças, de forma a trabalhar a melhor comunicação, quais ferramentas e formas das crianças se expressarem podem ser utilizadas de maneira a otimizar a sua expressão e que possam ser compreendidas no decorrer da escuta.

Dentro da perspectiva da Sociologia da Infância, caberia à escuta especializada auscultar essas crianças, se atentando para o que seus corpos comunicam, por meio de uma

linguagem que não é apenas a falada, que pode auxiliar nesses casos de crianças muito pequenas que ainda não tem a fala muito aprimorada, seja pela idade ou por questões sociais. Perceber o que o corpo comunica é buscar observar que as relações e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal (Coutinho, 2010).

Por fim, cabe destacar a importância de se incluir nesse processo de escuta a devolutiva do que interpretamos a respeito do que elas falaram, permitindo algum nível de reelaboração, de revisão e contestação, ou talvez até críticas à interpretação do especialista (Rocha, 2008). Isso seria incluir a participação das crianças de forma mais consistente, possibilitando o envolvimento dela em todas as etapas de atendimento da rede, de forma a favorecer o princípio do superior interesse da criança, a partir de seu próprio olhar.

3.4 O Depoimento Especial

Segundo Souza (2018) discorre em seu artigo, conceder o direito das crianças e adolescentes de serem ouvidos é uma atitude de reconhecimento de sua condição como sujeitos de direitos, que há muitos séculos lhe foi negada, o que ocasionava em comportamentos realizados por eles que eram vistos pela sociedade como rebeldia, transgrediam como uma forma de se fazerem serem ouvidos. Embora hoje haja a previsão para a escuta, Castro (2020) pontua que ainda há uma tendência persistente que promove a separação de espaços de participação das crianças e dos adultos, que se reflete no contexto jurídico.

Os espaços são condições primordiais para que a escuta seja realizada, pois permitem operacionalizar o direito de participação das crianças, em relações dialógicas e negociais com os adultos (Wyness, 2015 *apud* Castro, 2020). Contudo, para que essa condição ocorra, são necessários o envolvimento e o esforço por parte de adultos para que de fato aconteça, pois exigem recursos e disponibilidade de meios e organização para que as crianças possam expressar seus conhecimentos, perspectivas e sentidos atribuídos à sua vivência, considerando as suas contribuições e atendidas suas reivindicações (Castro, 2020).

O espaço da justiça ainda é muito visto como não sendo um espaço de crianças, um ambiente frio e nada amigável, que não tem a presença frequente de crianças, onde o Estado demonstra que não consegue garantir o direito que lhes cabe, de serem ouvidas em ambiente não intimidatório, adequado e que não seja hostil (Castro, 2020). Diversos profissionais neste contexto (Magistrados, procuradores, advogados, etc.) não seguem práticas profissionais condizentes, possuem comportamentos paternalistas no envolvimento da criança no processo

em que ela faz parte, falhando no reconhecimento da criança como pessoa titular de direitos, baseando algumas práticas na primazia da proteção, como se a criança fosse protegida pelo fato de ser poupada a intervir e a participar no seu processo judicial, dificultando a oportunidade de que ela seja ouvida (Castro, 2020).

Por outro lado, expor a criança e/ou adolescente a esse contexto jurídico, sem o menor preparo, em um ambiente muito formal, a fim de realizar seu testemunho diante de seu agressor, respondendo perguntas repetidas vezes sobre o abuso sofrido, formuladas por profissionais sem capacitação ou treinamento, pode fazê-los reexperimentar o trauma original (Souza, 2018).

As crianças podem transitar por esses contextos de forma equivocada no sistema judiciário: ora não sendo ouvidas, ora sendo ouvidas de maneira inadequada. Dessa forma, esses espaços da justiça são reprodutores de preconceitos, não assegurando o cumprimento dos direitos da criança e contribuindo para que estes sejam violados, sempre que não se ouve, não se escuta de maneira adequada e não considera as contribuições da criança, as quais são partes integrantes nos seus processos judiciais (Castro, 2020).

Segundo Souza (2019), a sala em que ocorre o depoimento “tradicional” é um ambiente intimidador para as crianças. Durante os depoimentos, os operadores do direito identificaram o medo, a vergonha e o sofrimento da vítima através do seu silêncio ou choro, que serviram de alerta para a conscientização de que estavam inquirindo as vítimas de uma maneira dolorosa para elas (Souza, 2019). O depoimento especial nasce como uma alternativa com o uso de técnicas especializadas, com utilização de gravação de áudio e vídeo em sala apropriada para a oitiva da criança, sendo realizado por um profissional qualificado, que saiba respeitar o seu tempo, seus silêncios e o seu modo de responder cada indagação, com a finalidade de não prolongar o sofrimento da criança (Souza, 2019).

Por meio desse tipo de depoimento, considerado acolhedor, a criança pode ser ouvida e comparece a uma audiência uma única vez, em sala estruturada, com equipe psicossocial formada em entrevista forense, valorizando a palavra da vítima, ofertando um ambiente que a criança se sinta mais segura para falar sobre o que aconteceu (Souza, 2019). Uma inovação é a possibilidade do uso de circuito fechado de televisão, o qual visa afastar a criança ou o réu da sala de audiências, evitando assim constrangimentos e sentimentos negativos para as crianças e adolescentes (Souza, 2018).

Essa nova possibilidade de oitiva apresenta uma nova cultura jurídica de respeito ao princípio de que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos (Santos et al, 2014 *apud* Souza, 2018). Essa nova abordagem auxilia em uma postura da autoridade judiciária em ter

uma prática não revitimizante com objetivo de proteger as pessoas em desenvolvimento contra uma perspectiva adultocêntrica existente tradicionalmente na cultura jurídica, incentivando a geração de uma nova ética da oitiva, “que confere especial relevância a escuta em detrimento da inquirição” (Souza, 2018, p.31).

A pessoa responsável pelo atendimento à criança deve estabelecer uma boa comunicação com ela, mantendo postura tranquila e acolhedora, com uso do relato livre, perguntas abertas e não sugestivas, de modo a amenizar os sentimentos de ansiedade, vergonha, tristeza, sendo aconselhável a capacitação frequente por parte desses trabalhadores, para conhecimento de protocolos de entrevistas e suas diretrizes, que não devem ser engessados, mas adequados a cada situação, adaptando-os às particularidades das crianças e adolescentes, livre de conceitos e técnicas adultomórficas, excluindo questões que se mostrem prejudiciais a pessoa em desenvolvimento (Souza, 2018).

É perceptível a necessidade de um treinamento específico para efetividade da oitiva. Contudo, há uma grande dificuldade de adesão à capacitação para o atendimento pelos profissionais (Souza, 2018). A existência de uma equipe multidisciplinar formada em entrevista forense para crianças ou adolescentes é essencial, para que seja realizada de forma acolhedora e amigável, sem revitimizá-la (Souza, 2018).

Cabe pontuar que a lei não define um profissional específico para realização do depoimento especial. Inclusive, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) manifestou que não é atribuição do psicólogo realizar esta prática por ferir o sigilo e autonomia profissional, pontuando que existem diferenças conceituais e metodológicas entre inquirição judicial e escuta psicológica (CFP, 2018). Também se posiciona considerando que o depoimento especial viola o direito de crianças e adolescentes que passam a ser objeto de provas no processo penal, indo de encontro a sua situação peculiar de pessoa em desenvolvimento (CFP, 2018).

Embora haja muitos pontos positivos apontados pela literatura em relação ao depoimento especial, Rosemberg e Mariano (2010) trazem certas problematizações de alguns autores em relação à situação de oitiva/inquirição de crianças em processos judiciais. Um ponto importante a ser considerado é que, devido às crianças terem direitos de proteção e autonomia, elas poderiam também se opor à mencionada proposta do depoimento, visto que pode trazer consequências para sua vida. A busca pela responsabilização do agressor não deve se sobrepor às implicações que envolve a inquirição das crianças e adolescentes para produção de provas que podem, inclusive, servir de base para condenação criminal de seus pais e familiares, mostrando, assim, que o que era para ser um direito, acaba se tornando de fato uma

obrigação (Arantes, 2009 *apud* Rosenberg; Mariano, 2010).

Rosemberg e Mariano (2010) trazem para a reflexão se considerar as crianças como sujeitos ativos, que são dotados de competência para aprender e modificar a realidade, autônomas, com voz, com capacidade de omitir opinião e fazer escolhas, se também significa que elas devem assumir o ônus de decisões importantes como em processos judiciais que são envolvidas, cujo controle ainda é sustentado por uma perspectiva adultocêntrica. Fica evidente, dessa forma, uma tensão entre os direitos de liberdade de expressão e proteção, que ganham contornos mais acentuados devido à vulnerabilidade estrutural a que as crianças estão expostas.

Essa vulnerabilidade estrutural decorre da posição de subordinação a que as crianças estão expostas, que é socialmente instituída (Soares, 2002 *apud* Rosenberg; Mariano, 2010). Para a concretização efetiva do direito à liberdade de expressão e de sua escuta, é necessária a extrapolação das relações interpessoais e se considerar também as instituições e diversos setores da sociedade. É importante se pensar em formas de acesso que ressignifiquem os limites determinados pelos adultos e instituições que criaram e impõem à infância uma posição de subordinação (Rosemberg e Mariano, 2010). Falar sobre isso é refletir que é preciso uma análise das relações de dominação, de outra forma, estatutos ou convenções dos direitos das crianças podem simplesmente reproduzir a ampliação do poder adulto (Rosemberg e Mariano, 2010). Para que de fato o direito de participação infantil seja atendido, políticas públicas específicas de acesso são importantes de serem pensadas, com canais de acesso efetivos, espaços destinados a crianças, informação disponível e transporte coletivo adequado, de forma que os direitos não fiquem apenas no papel, mas sejam executados na prática.

3.5 Diferença entre Oitiva e Escuta Especializada (EE)

A palavra “oitiva” é bastante utilizada no ECA, cabendo aqui uma breve explanação a respeito do seu significado, para deixar mais nítida a sua diferença de escuta especializada. A oitiva é a escuta no contexto judiciário ou policial (Sanson; Gruba; Hohendorff, 2024), que no caso de crianças e adolescentes é nomeada como depoimento especial, não apenas para vítimas de violência, como também para testemunhas (Lei nº 13.431/2017). O objetivo da oitiva é o levantamento de provas para um processo judicial e por isso, geralmente, se utilizam de protocolos específicos para sua realização (Costa, 2022).

Por outro lado, a escuta especializada preconizada pela Lei nº 13.431/2017, refere-se à atuação nos órgãos de atendimento e proteção, quando em contato com as crianças e os

adolescentes, momento em que a condução profissional deve primar por uma intervenção limitada ao extremamente necessário para a proteção desse público (Sanson; Gruba; Hohendorff, 2024). Dessa forma, diferentemente da oitiva, não tem o objetivo de levantamento de provas.

Com a promulgação do Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018, que regulamenta a Lei nº 13.431/2017, a escuta especializada é apresentada de uma forma mais detalhada, indicando que ela deveria ser realizada nos diversos órgãos da rede e não apenas em um serviço de referência (Sanson; Gruba; Hohendorff, 2024). Cada órgão deveria buscar informações necessárias para buscar prestar o serviço que lhe cabe, buscando a proteção daquela criança ou adolescente e limitando a escuta a esse objetivo, com uma postura acolhedora, propiciando um espaço para livre narrativa, sem sugestionabilidade (Sanson; Gruba; Hohendorff, 2024).

A Lei 13.431/2017 não delimita que é o CREAS o órgão responsável por ser a porta de entrada para a escuta especializada, pelo contrário, qualquer serviço que identifique a violência deveria estar apto a realizá-la, pois a sua realização é necessária para o próprio atendimento (Viana, 2020). Sendo assim, a EE não é um procedimento específico de entrevista único e padronizado:

Dessa forma, professoras/es realizam a EE quando uma criança ou um/a adolescente revela uma violência, o CT realiza, se necessário, ao atender a/o criança/adolescente, o CREAS, também, no intuito de oferecer intervenção psicossocial, bem como os serviços de saúde que prestarem algum atendimento. A EE possui, assim, especificidades conforme o serviço em que é realizada, existindo, portanto, não uma só forma de realizá-la, mas diversas formas. Sendo assim, o adequado seria que ela fosse chamada de Escutas Especializadas, no plural, denotando que há diferentes Escutas Especializadas conforme cada serviço (Sanson; Gruba; Hohendorff, 2024, p. 10).

Sendo assim, todo órgão da rede de proteção das crianças e adolescentes deveria estar apto a realizar a EE, para que a finalidade da política pública da qual faz parte possa ser concretizada por meio da efetivação do direito delas de se expressarem. O serviço ofertado pelas Instituições deveriam levar em consideração o que a criança tem a dizer, pois dessa forma poderiam avaliar melhor as estratégias a serem tomadas considerando as suas necessidades apresentadas por ela mesma.

3.6 O atendimento no CREAS

Diante de toda explanação a respeito da escuta, é importante o entendimento de como o CREAS atua e em quais situações, para compreensão da maneira que opera dentro do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), de forma a

possibilitar a escuta dentro do contexto de rede de proteção.

O documento que apresenta informações que servem de base para “a implantação, organização, funcionamento e aprimoramento dos CREAS no país” (Brasil, 2011b, p.8) é o “Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social- CREAS” que foi elaborado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) em 2011. Esse documento foi elaborado com base na legislação e regulações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e surgiu a partir de reflexões e discussões sobre os CREAS que aconteceram de 2009 a 2010. Participaram dessas discussões os representantes do Fórum Nacional de Secretários(as) de Estado de Assistência Social, Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social e do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além de especialistas convidados, representantes de órgãos de defesa direitos e responsabilização, gestores e profissionais do SUAS de municípios e estados.

Nesse documento é apresentado o conceito desse equipamento público:

O CREAS é uma unidade pública estatal, de abrangência municipal ou regional, referência para a oferta de trabalho social a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social, por violação de direitos, que demandam intervenções especializadas no âmbito do SUAS. Sua gestão e funcionamento compreendem um conjunto de aspectos, tais como: infraestrutura e recursos humanos compatíveis com os serviços ofertados, trabalho em rede, articulação com as demais unidades e serviços da rede socioassistencial, das demais políticas públicas e órgãos de defesa de direitos, além da organização de registros de informação e o desenvolvimento de processos de monitoramento e avaliação das ações realizadas (Brasil, 2011b, p.8).

Dessa forma, O CREAS está inserido dentro do contexto da Proteção Social Especial (PSE), atendendo casos em que há violação de direito sem rompimento de vínculos familiares e seu objetivo é ofertar serviços, programas e projetos de caráter especializado, contribuindo para “o fortalecimento de potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de risco pessoal e social, por violação de direitos” (Brasil, 2011b, p. 17). O papel do CREAS deve ser compreendido a partir da política do SUAS, qual seja, afiançar as seguranças socioassistenciais, a saber: segurança de sobrevivência ou de rendimento e autonomia, segurança de convívio ou vivência familiar e segurança de acolhida. Tais seguranças visam “ao fortalecimento de vínculos, à autoestima, à autonomia, ao protagonismo, à participação e à capacidade de proteção das famílias, indivíduos e comunidades” (Brasil, 2011b, p.16).

Ainda segundo o documento orientativo, o trabalho no CREAS é norteado por eixos: atenção especializada e qualificação do atendimento; território e localização; acesso a direitos socioassistenciais; centralidade na família; mobilização e participação social; trabalho em

rede. Para o objetivo deste trabalho o foco apresentado é o eixo de atenção especializada e qualificação do atendimento. Segundo esse eixo, cada família/indivíduo atendido no CREAS demanda um conjunto de ações de acordo com suas necessidades, que deverá orientar a elaboração do Plano de Acompanhamento Individual e/ou Familiar, que é o instrumento feito em conjunto com as famílias e indivíduos, que guiará o trabalho social no CREAS, bem como auxilia na construção de novas perspectivas de vida.

O desenvolvimento do Plano de Acompanhamento implica na realização de atendimentos continuados, que podem ser realizados em formatos diversos (individual, familiar, em grupo, com grupos de famílias) - considerando as situações vivenciadas e as singularidades de cada família/indivíduo em acompanhamento, além de ações que oportunizem o fortalecimento da autonomia e o acesso a direitos. Implica, portanto, na realização de encaminhamentos e na articulação de processos de trabalho em rede para a atenção integral das famílias/indivíduos (Brasil, 2011b, p.58).

Sendo assim, os indivíduos atendidos devem ter a possibilidade de participar ativamente da construção do Plano de Acompanhamento, da definição dos encaminhamentos e da periodicidade dos atendimentos, para que o trabalho social no CREAS represente uma proposta de trabalho que faça sentido e seja viável. Assim, também, a periodicidade dos atendimentos e a duração do acompanhamento especializado serão avaliadas pela equipe técnica do CREAS, considerando as demandas observadas e acordos firmados com os usuários, que estarão registrados no Plano de Atendimento individual (Brasil, 2011b).

Algumas situações, a depender de cada caso, poderão requerer atendimentos individualizados, enquanto outras, mais coletivas, mas com a participação de todos os familiares implicados na situação (Brasil, 2011b). Para esse atendimento, é necessária uma equipe especializada, com conhecimento diverso:

O trabalho social especializado ofertado pelo CREAS exige que a equipe profissional seja interdisciplinar, contando com profissionais de nível superior e médio, habilitados e com capacidade técnica para o desenvolvimento de suas funções. Implica, ainda, em maior domínio teórico-metodológico por parte da equipe, intencionalidade e sistematicidade no acompanhamento a famílias/indivíduos em situação de risco pessoal e social, por violação de direitos. Nesse sentido, numa perspectiva dialética, deve agregar instrumentos técnicos e operativos, bases teórico-metodológicas e ético-políticas, que possam proporcionar uma aproximação sucessiva e crítica à realidade social, donde emergem as situações atendidas (Brasil, 2011b, p.28).

Esses atendimentos no CREAS se expressam também por meio da busca em prevenir o agravamento das situações atendidas e, para tanto, uma série de ações podem ser realizadas no sentido de reduzir os efeitos e consequências das situações de risco pessoal e social, por violação de direitos, vivenciadas pelos indivíduos e famílias atendidos:

Nessa direção, podem ser prevenidos, por exemplo, a perpetuação de ciclos intergeracionais de violência intrafamiliar ou até mesmo o agravamento da violência, a tal ponto que rupturas ou afastamento do convívio se mostrem as estratégias mais adequadas para assegurar proteção (Brasil, 2011b, p.28).

Para a efetividade deste atendimento prestado pelo CREAS, é necessário que seja intencionalmente digno, atencioso e respeitoso, ausente de procedimentos vexatórios e coercitivos (Brasil, 2011b). Isso envolve ter uma equipe preparada para lidar com pessoas que passaram por diversas situações de fragilidade, com infraestrutura adequada, que possibilite o sigilo, dispondo de condições para a acolhida dos usuários com dignidade e privacidade:

Esses espaços devem, ainda, estar adaptados para atendimento a usuários nos diferentes ciclos de vida, e oferecer acessibilidade às pessoas com mobilidade reduzida, a exemplo de pessoas com deficiência, idosos e gestantes. Para isso, a Unidade deve contar com espaços com acessibilidade que permitam a circulação com segurança, além de mobiliários e materiais próprios e específicos para promover o atendimento, considerando as particularidades e necessidades dos usuários (Brasil, 2011b, p.86).

Fica evidente, assim, a necessidade de salas específicas para atendimento e adequadas a cada ciclo de vida. O documento ainda pontua que é recomendável que as salas de atendimento individual e familiar devam ter disponível, além do mobiliário necessário, como mesa e cadeiras, material socioeducativo e informativo para ser utilizado nas atividades desenvolvidas, além de mobiliário infantil. A esse respeito, também orienta que desde a recepção, deve haver espaços para as crianças, como por exemplo, brinquedos e tapetes emborrachados (Brasil, 2011b).

O documento também orienta sobre o registro dos atendimentos, que devem ser organizados de forma padronizada, assegurando que apenas profissionais autorizados tenham acesso. Também pontua que cabe ao CREAS a realização de relatórios quando solicitados, que versem sobre o atendimento aos indivíduos, resguardando o que dispõem o código de ética de cada categoria profissional, observando a função de proteção social da Assistência Social, de modo que não seja confundido com laudos periciais, ou documentos com finalidade investigativa, que constituem atribuição das equipes interprofissionais dos órgãos do sistema de defesa e responsabilização (Brasil, 2011b).

Outro fator que auxilia na efetividade do atendimento no CREAS, é o encaminhamento para os órgãos de defesa de direitos e as diversas políticas públicas, além da política de Assistência Social, sendo necessária a construção e pactuação de fluxos de articulação e protocolos intersetoriais de atendimento (Brasil, 2011b).

Além dos encaminhamentos, existe uma gama de possibilidades para o atendimento

no CREAS, “segundo as demandas e especificidades de cada situação (atendimentos individuais, familiares e em grupo; orientação jurídico-social; visitas domiciliares, etc.)” (Brasil, 2011b, p.60). Ainda nesse sentido, as orientações indicam que o CREAS proporciona escuta qualificada, “visando ao empoderamento, enfrentamento e construção de novas possibilidades de interação familiares e com o contexto social” (Brasil, 2011b, p.60).

Por fim, mas não menos importante, o Caderno de Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social– CREAS também destaca que ações de capacitação, trocas de experiência, formação constante, momentos de integração em equipe, estudos de caso e assessoria de profissional externo, dentre outras estratégias, são essenciais para a qualificação crescente da atenção especializada e dos atendimentos ofertados nos CREAS (Brasil, 2011b).

Percebe-se, com a análise desse documento, várias frentes de ação do CREAS no intuito de enfrentar situações de violação, dentre elas, a escuta qualificada e o atendimento de crianças, embora não diretamente.

3.7 O atendimento de Crianças no CREAS e a Escuta Especializada

Na continuidade da análise do documento de orientações ao CREAS, ao realizar uma busca pelo termo “criança” no documento, percebe-se que este grupo geracional foi citado, tornando importante a explanação do que é apresentado. A primeira menção em relação a crianças, está vinculada a sua condição de vulnerabilidade, sinalizando o aumento do risco para situações de violações de direitos: “Alguns grupos são particularmente vulneráveis à vivência destas situações, tais como crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, populações LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), mulheres e suas famílias” (Brasil, 2011b, p. 18).

Em relação ao trabalho do CREAS ter sua centralidade na família, também é indicado que os riscos sociais são compreendidos no campo das relações humanas, sendo advindos dos processos de convivência e de sustentabilidade de vínculos e, nesse sentido, chama atenção que as fragilizações e rupturas que incidem no universo familiar podem se associar a situações que violam direitos, em especial, das crianças, adolescentes, jovens, mulheres, idosos e pessoas com deficiência, observadas nas diferentes camadas da sociedade brasileira (Brasil, 2011b). Dessa forma, o documento aponta na direção de que é importante que o CREAS trabalhe no fortalecimento desses vínculos, de forma a fortalecer a família.

Também é mencionado no caderno de orientações o Programa de Erradicação do

Trabalho Infantil (PETI), que o CREAS deveria se articular com ele, acompanhando às famílias com crianças e adolescentes identificados em situação de trabalho (Brasil, 2011b), contudo, esse Programa não é executado atualmente no DF.

Outro ponto apresentado no texto é referente à acessibilidade ao CREAS. Informa que o ambiente deve ser acolhedor e o espaço físico deve conter condições de acesso a crianças, como mencionado anteriormente, até mesmo a recepção precisa de um lugar adequado para elas (Brasil, 2011b).

Em relação aos conhecimentos que a equipe técnica precisa ter para o atendimento, o caderno orienta que os profissionais tenham conhecimento da legislação referente a segmentos específicos (crianças e adolescentes, por exemplo), a saber: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006) e Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009).

Pode-se observar, que no principal documento orientativo do trabalho do CREAS, as crianças são pouco mencionadas, sendo relacionadas mais a vulnerabilidade do que suas potencialidades, além do que, aparece apenas como coadjuvante. Possivelmente, isso ocorra porque é um caderno orientativo mais generalista a respeito do CREAS, que não se aprofunda nas violações de direito ou nos públicos atendidos, embora, fique subentendido que já que há orientação de que haja espaços adequados para o atendimento de crianças e adolescentes, que elas deveriam ser envolvidas de algum modo nos atendimentos.

Devido à escassez de informações a respeito dos atendimentos a crianças e adolescentes neste documento, torna-se necessário explorar outro documento, o caderno “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais” elaborado pela Fundação Oswaldo Cruz e o Ministério do Desenvolvimento Social (2018), que vai tratar especificamente das crianças no âmbito da Assistência Social.

O caderno “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais” foi realizado por meio da parceria entre a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), e a Escola Fiocruz de Governo (EFG), da Fiocruz Brasília, que se destina à elaboração de materiais didáticos, à construção e oferta de cursos de capacitação destinados aos trabalhadores do SUAS. Diante do resultado do Censo SUAS em 2016, que mostrou a magnitude das situações de violações de direito envolvendo crianças e adolescentes atendidas nos CREAS, foi priorizada a formação no âmbito da atenção a crianças e suas famílias no Programa de Formação de Trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social realizado em parceria com a Escola Fiocruz de Governo/Fiocruz Brasília

(Brasília, 2018).

Esta publicação tem como principal objetivo fomentar o debate sobre aspectos histórico-sociais da infância, sob a ótica dos direitos da criança e com uma abordagem interdisciplinar do desenvolvimento, propiciando uma reflexão sobre conceitos e práticas e visando à qualificação dos trabalhadores que atuam nesses serviços (Brasília, 2018, p.10).

Nesse sentido, o documento apresenta algumas reflexões a respeito das crianças, excluindo os adolescentes neste caso, abordando as diferentes concepções da infância produzidas na história das sociedades ocidentais e no Brasil, focalizando a infância como categoria social, tratando da emergência da criança ser vista como sujeito de direitos, com ênfase no contexto sociocultural, apresentando marcos legais fundamentais de proteção da infância, que se reflete sobre as possibilidades de atuação dos profissionais dos serviços socioassistenciais (Brasília, 2018).

Na busca do termo “atendimento” no documento, no capítulo 2 intitulado “A criança como sujeito de direitos: processos de desenvolvimento e inserção cultural”, aparece pela primeira vez o termo ligado ao contexto de atendimento em uma unidade da política de Assistência Social. Após apresentar a criança como sujeito de direitos, apontando que o ECA indica que “todas as crianças devem ter condições para o seu desenvolvimento integral, ressaltando-se, dentre outros aspectos, o protagonismo e a participação: a criança precisa ser ouvida e ter sua opinião respeitada” (Brasília, 2018, p.26), expõe a experiência de um servidor que apresentou a preocupação de atuar com a criança em uma perspectiva participativa e de agente social:

Uma Secretaria de Assistência Social realiza pesquisa avaliativa para melhorar a qualidade dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no que se refere aos grupos destinados às crianças. Em atendimento às famílias, a equipe aplica entre os responsáveis instrumento cujas perguntas se referem aos turnos e à periodicidade do atendimento no SCFV, aos temas tratados nos grupos, à qualidade das atividades realizadas com as crianças e à percepção e motivação das crianças para participar nos grupos. Uma das mães, Dona Meire, diz que suas filhas – Maria, Cláudia e Joana – gostam do grupo no CRAS (o SCFV), mas não gostam muito do lanche; também preferem quando há atividades esportivas ao invés de desenho; e que podia ter “computador lá”, entre outros. A equipe técnica se despede das famílias e agradece a participação na pesquisa. No caminho de volta ao CRAS, a equipe ficou pensando que poderiam ter feito alguma atividade diretamente com as crianças, especialmente as mais velhas, pra ver o que elas acharam da abordagem que havia sido feita no CRAS. Pensaram em como era mais difícil ouvir as crianças do que os adultos e que precisariam se reunir mais vezes pra tentar escutar mais as suas demandas (Brasília, 2018, p. 28).

Após a situação apresentada, pede que o leitor reflita em quais situações as crianças são ouvidas e protagonizam ações no serviço em que atua (Brasília, 2018). Caminha-se dessa

forma, no entendimento de que as crianças devem ter um papel ativo, de agentes sociais no contexto de atendimento socioassistencial. O texto ainda traz, neste capítulo, uma reflexão a respeito da infância como tempo de direitos e a brincadeira como experiência de cultura, evidenciando que a participação das crianças se dá a partir das suas interpretações acerca da realidade por meio do brincar, incentivando a participação delas por meio de brincadeiras e intervenções nesse sentido, com espaços de manifestação por intermédio do brincar: “Como profissional da assistência social, você já observou brincadeiras de faz de conta, desenhos e outras linguagens (não só as verbais) das crianças?” (Brasília, 2018. p. 34).

O capítulo é finalizado apresentando que o trabalho social com famílias promove, protege e garante os direitos e os processos de desenvolvimento integral da criança, apontando que é importante tecer relações de cuidado com elas num sentido dialógico e ético:

Na política de assistência social (BRASIL, 2005) e nos serviços tipificados, que direta ou indiretamente estão voltados para crianças, a dimensão do cuidado pode ser traduzida como um dos objetivos, e a oferta dos serviços e a convivência são utilizadas como processo e método para alcançá-lo. Para que se garanta efetividade nas ações e serviços, estes devem ser pautados por preceitos históricos, econômicos, sociais e culturais que permeiam a trajetória do indivíduo/família e estão atrelados à perspectiva territorial, vista acima. Assim, as características de convivência que as protegem ou as tornam mais vulneráveis criam um contexto de risco ou de proteção e, também, de promoção da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, sem deixar de levar em consideração as relações intergeracionais que permeiam a convivência (Brasília, 2018, p.42).

Fica evidente, nesta transcrição do texto, a preocupação na proteção das crianças, por meio do cuidado, mas é preciso pensar criticamente que para que haja a promoção da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, como mencionada no texto também, há a necessidade de espaços para que isso ocorra, que envolve espaço de participação para essas crianças dentro das unidades socioassistenciais.

Por fim, o documento finaliza com o capítulo 3, “A criança como sujeito de direitos: desafios para as políticas sociais”, que disserta sobre os marcos legais sobre a infância e a atuação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para crianças brasileiras, apresentando brevemente um panorama da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Internacional sobre Direitos da Criança (1989) e o ECA. Pontua que houve uma mudança no enfoque das crianças ao decorrer do tempo, e que o atendimento hoje é voltado para os direitos da criança e do adolescente e exclusivamente para as suas necessidades (saúde, educação, moradia, profissionalização), ao invés do enfoque na criança como objeto de tutela.

O capítulo também expõe, mais diretamente, em que serviços dentro da política

pública do SUAS, há o atendimento de forma direta ou indireta das crianças, conforme a figura abaixo. Como o CREAS faz parte da Proteção Social Especial no âmbito da média complexidade, segundo explicitado anteriormente, cabe algumas pontuações a respeito das informações apresentadas pela figura 1.

Figura 1. A criança como público dos serviços socioassistenciais

Proteção Social Especial	Média Complexidade	1. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) Usuários: Famílias e indivíduos que vivenciam violações de direitos por ocorrência de violência física, psicológica e negligência; violência sexual, abuso e/ou exploração sexual; afastamento do convívio familiar devido à aplicação de medida socioeducativa ou medida de proteção; tráfico de pessoas; situação de rua e mendicância; abandono; vivência de trabalho infantil; discriminação em decorrência da orientação sexual e/ou raça/etnia; outras formas de violação de direitos decorrentes de discriminações/submissões a situações que provocam danos e agravos a sua condição de vida e os impedem de usufruir autonomia e bem-estar; descumprimento de condicionalidades do PBF e do PETI em decorrência de violação de direitos.
	Público indireto	
	Público direto	2. Serviço Especializado em Abordagem Social Usuários: Crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e famílias que utilizam espaços públicos como forma de moradia e/ou sobrevivência.
	Não é público	3. Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços Comunitários (PSC) Usuários: Adolescentes de 12 a 18 anos incompletos, ou jovens de 18 a 21 anos, em cumprimento de medida socioeducativa de LA e de PSC, aplicada pela Justiça da Infância e da Juventude ou, na ausência desta, pela Vara Civil correspondente e suas famílias.
	Público direto para serviço no domicílio	4. Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias Usuários: Pessoas com deficiência e idosas com dependência, seus cuidadores e familiares.
Proteção Social Básica	Público indireto	5. Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua Usuários: Jovens, adultos, idosos e famílias que utilizam as ruas como espaço de moradia e/ou sobrevivência.
	Alta Complexidade	
	Público direto	1. Serviço de Acolhimento Institucional Usuários: Crianças e adolescentes; adultos e famílias; mulheres em situação de violência; jovens e adultos com deficiência; idosos.
	Não é público	2. Serviço de Acolhimento em Repúblicas Usuários: Destinada, prioritariamente, a jovens entre 18 e 21 anos após desligamento de serviços de acolhimento para crianças e adolescentes ou em outra situação que demande este serviço.
Proteção Social Básica	Público direto	3. Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora Usuários: Crianças e adolescentes, inclusive aqueles com deficiência, aos quais foi aplicada medida de proteção, por motivo de abandono ou violação de direitos, cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção.
	Público indireto	4. Serviço de proteção em situações de calamidade Usuários: Atingidos por situações de emergência e calamidade pública (incêndios, desabamentos, deslizamentos, alagamentos, dentre outras) que tiveram perdas parciais ou totais de moradia, objetos ou utensílios pessoais, e se encontram temporária ou definitivamente desabrigados; removidos de áreas consideradas de risco, por prevenção ou determinação do Poder Judiciário.
	Público indireto	1. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) Usuários: Famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social residentes nos territórios de abrangência dos CRAS.
Proteção Social Básica	Público direto	2. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Usuários: Crianças de 0 a 6 anos, crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, adolescentes de 15 a 17 anos, jovens de 18 a 29 anos, adultos de 30 a 59 anos e pessoas idosas.
	Público direto para serviço no domicílio	3. Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas Usuários: Pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciam situação de vulnerabilidade social pela fragilização de vínculos familiares e sociais e/ou pela ausência de acesso a possibilidades de inserção, habilitação social e comunitária.

Fonte: A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais (Brasília, 2018, p.54-55).

Embora o CREAS seja o responsável por executar os serviços da média complexidade no DF, o Serviço de Abordagem Social (SEAS) é realizado por uma Organização da Sociedade Civil (OSC), assim como o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de

Rua é executado por um equipamento específico para essa demanda (Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua- Centro Pop) e o Serviço de Proteção Social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e de Prestação de Serviços Comunitários é executado por meio de outra Secretaria, a saber, a Secretaria de Justiça (SEJUS). Além disso, o Serviço de Proteção Especial para Pessoas com Deficiência, Idosos e suas famílias ainda não é realizado.

Percebe-se assim, que atualmente, os CREAS nos DF só realizam o PAEFI, que segundo indicado pela figura 1, atendem as crianças como público de forma indireta, visto que o foco das intervenções é na família. Mas o quanto as crianças têm sido envolvidas nesses atendimentos?

O restante do documento foca nos Serviços que tem como público direto às crianças, que não é o caso do PAEFI executado pelo CREAS, mas discorre a respeito da rede socioassistencial e interinstitucional, que cabe algumas pontuações. É apresentado o reforço de que o ECA preconiza linhas de ação da política de atendimento de crianças e adolescentes, indicando que a proteção integral de crianças e adolescentes só é possível mediante a integração de diferentes políticas públicas. Para tanto, exige a atuação de vários atores, como educação, saúde e o Sistema de Garantia de Direitos.

O texto introduz o Sistema de Garantia de Direitos, conceituando-o como um conjunto de atores, cada qual com seu papel, com relações interdependentes que tem como objetivo “a promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos (coletivos e difusos) civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, em sua integralidade, considerando a situação peculiar de desenvolvimento” (Brasília, 2018, p. 64).

O caderno “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais” finaliza deixando a necessidade de compreender a Resolução CONANDA n. 113/2006, cabendo a explanação de alguns pontos importantes, até mesmo para situar o CREAS dentro deste contexto. A resolução dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), elaborada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que foi instituído pela lei nº 8.242 de 1991, competindo a ele, dentre outras coisas, “elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente[...]” (Brasil, 1991, art. 2, I). O CONANDA é um órgão colegiado de caráter deliberativo e controlador das ações de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, formado por representantes do poder executivo, contando com a participação das políticas públicas na área “social, justiça, educação, saúde, economia, trabalho e previdência social e, em igual

número, por representantes de entidades não- governamentais de âmbito nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 1991, art. 3º).

Os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do SGDCA, foram aprovados por meio de deliberação do CONANDA, na Assembleia Ordinária n.º 137, realizada nos dias 08 e 09 de março de 2006 (Brasil, 1991), que definiu o sistema da seguinte forma:

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (CONANDA, 2006, art. 1º).

Sendo assim, o SGDCA atua em 3 frentes, a saber, promoção, defesa e controle dos direitos das crianças e adolescente, promovendo o reconhecimento delas como sujeito de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, procurando “assegurar que as opiniões das crianças e dos adolescentes sejam levadas em devida consideração, em todos os processos que lhes digam respeito” (CONANDA, 2006, art. 2º, § 4º).

O eixo estratégico da promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes operacionaliza-se através do desenvolvimento da política de atendimento delas, sendo que essa política especializada se desenvolve, estrategicamente, de maneira intersetorial, articulando todas as políticas públicas (CONANDA, 2006). Dessa forma, a política de atendimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes operacionaliza-se através de serviços e programas das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, afetos aos fins da política de atendimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes, âmbito de atendimento do CREAS.

As políticas públicas, especialmente as políticas sociais, assegurarão o acesso de todas as crianças e todos os adolescentes a seus serviços, especialmente as crianças e os adolescentes com seus direitos violados ou em conflito com a lei, quando afetos às finalidades da política de atendimento dos direitos humanos da criança e do adolescente, obedecidos aos princípios fundamentais elencados nos parágrafos do art. 2º desta Resolução (CONANDA, 2006, art. 16).

Fica evidente, desta forma, que os CREAS, que são as unidades responsáveis pelos atendimentos de vítimas de direitos violados dentro da política pública do SUAS, devem integrar as crianças violadas em suas intervenções, promovendo o acesso adequado a elas, com espaços de participação, inclusive. A respeito disso, e voltando novamente para a questão da escuta, também é importante mencionar outra resolução do CONANDA (n.º 169, de 13 de novembro de 2014), publicada após a resolução apresentada anteriormente e antes da lei nº 13.431/2017.

Esta resolução, que “dispõe sobre a proteção dos direitos de crianças e adolescentes em atendimento por órgãos e entidades do Sistema de Garantia de Direitos[...]” (CONANDA, 2014, preâmbulo), é bem curta e possui apenas 10 artigos, que orientam os atendimentos realizados com crianças e adolescentes. Começa apresentando os “considerandos” e fazendo referência à Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU, sobre os Direitos da Criança, ao que diz respeito ao artigo 3º, que aponta para a consideração primordial do interesse maior da criança e do adolescente, e do artigo 12, que afirma que o Estado “deve assegurar à criança e ao adolescente que estiver capacitado a formar seus próprios pontos de vista, o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos que lhe digam respeito[...]” (CONANDA, 2014), que é a base para a defesa do direito das crianças serem ouvidas.

Outro considerando que chama atenção, diz respeito à possibilidade da criança se manifestar nos processos que as envolve ou expressar seus pontos de vista. Pontua que é uma escolha, e não uma obrigação da criança e do adolescente, devendo-se garantir que, para tanto, recebam todas as informações necessárias à tomada de uma decisão que atenda seus interesses (CONANDA, 2014).

A resolução define atendimento como sendo qualquer ação, procedimento, adotado no momento de escuta dessas crianças nas entidades do SGDCA. Fica evidente, assim, a relação de atendimento e escuta, ou seja, como atender sem escutar, sem saber as demandas dessa criança a partir dela mesma?

O atendimento deverá proporcionar à criança e ao adolescente a escolha e a oportunidade de expressar livremente suas opiniões e demandas sobre os assuntos a eles relacionados, levando-se em consideração os fatores idade, maturidade e interesse (CONANDA, 2014, art. 2º).

Além da escuta ser um direito, a criança deve ter a oportunidade de exercê-lo, e para que isso ocorra, a resolução traz algumas questões importantes. O tempo e o lugar condizentes com a sua condição devem ser garantidos, além da privacidade e o respeito pelos seus silêncios, em um atendimento ético e profissional, assegurando que ela tenha “todas as informações acerca dos casos em que estejam envolvidos para que possam melhor opinar” (CONANDA, 2014, art. 2º, §3º).

O atendimento deverá ser realizado por equipe técnica capacitada, que contemple os meios técnicos e metodológicos necessários à preservação da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, proporcionando o devido acolhimento, que não haja exposição a constrangimento e sofrimento emocional.

Será garantido o direito da criança e do adolescente a efetiva participação

e a expressão de suas opiniões e demandas nos procedimentos que impliquem na construção de planos individuais de atendimento e nas ações para superar situações de risco ou vulnerabilidade (CONANDA, 2014, art. 7º).

Por fim, retoma essa questão da participação das crianças e dos adolescentes nos planos de atendimento em que faz parte. Sendo assim, cabe aqui uma ligação com o exposto anteriormente sobre os CREAS e a realização dos planos de acompanhamento realizados com a família. Como é indicado, o plano de acompanhamento deve ser realizado para orientar as intervenções necessárias, sendo recomendado a participação ativa da família nessa construção. Para isso, recorre-se a escuta para que esse trabalho em conjunto, especialista e família, seja efetivo. As crianças como parte desse processo, de algum modo deveriam participar, ter suas contribuições para a construção do plano, especialmente se elas forem as vítimas de violações de direito, mas em que momento essa escuta é realizada? E se é realizada, ela é levada em consideração, seguindo as recomendações da legislação?

Embora o foco do atendimento nos CREAS seja a família, como as crianças estão sendo envolvidas? Elas também são ouvidas como parte integrante das famílias? Se o atendimento focar somente nos pais ou responsáveis, recai-se numa perspectiva adultocêntrica, como se só os adultos pudessem indicar o que é importante para elas, julgando, qualquer que seja, o interesse superior das crianças a partir dos interesses adultos, e não necessariamente os delas.

Visto que o CREAS trabalha na perspectiva de garantir as seguranças afiançadas pelo SUAS, que visam inclusive à participação e ao protagonismo das famílias, essas ações podem ser realizadas com as crianças também? Ou os atendimentos são realizados com foco na participação dos adultos? São questões que devem ser refletidas para que o trabalho não seja realizado automaticamente, sem uma postura crítica, visando que o direito à participação das crianças seja garantido, por meio de espaços que garantam a sua livre expressão, por meio de suas linguagens, em que os adultos se esforcem para se comunicar com elas. As crianças precisam ser protegidas, mas precisam também exercer o seu direito de participação, afinal, é necessário pensar para além da provisão e proteção, é necessário dar a elas condições adequadas para participar.

4 A PESQUISA NOS CREAS DO DF: compreendendo a escuta nos contextos de atendimento

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia, o resultado e as análises desta pesquisa. É importante conhecer o cenário em que foi realizada a investigação para pensar nas possibilidades de escuta neste contexto. Cabe ressaltar que o Distrito Federal (DF) atua acumulando as competências legislativas de Estado e Município, sendo o único ente federativo com essa particularidade e é dividido em Regiões Administrativas- RA's (Distrito Federal, 1993), totalizando 35 na época da realização desta pesquisa, com uma população total de 2.996.899 pessoas, possuindo a quarta maior região metropolitana do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte ocupam as maiores regiões, respectivamente) (IBGE, 2023).

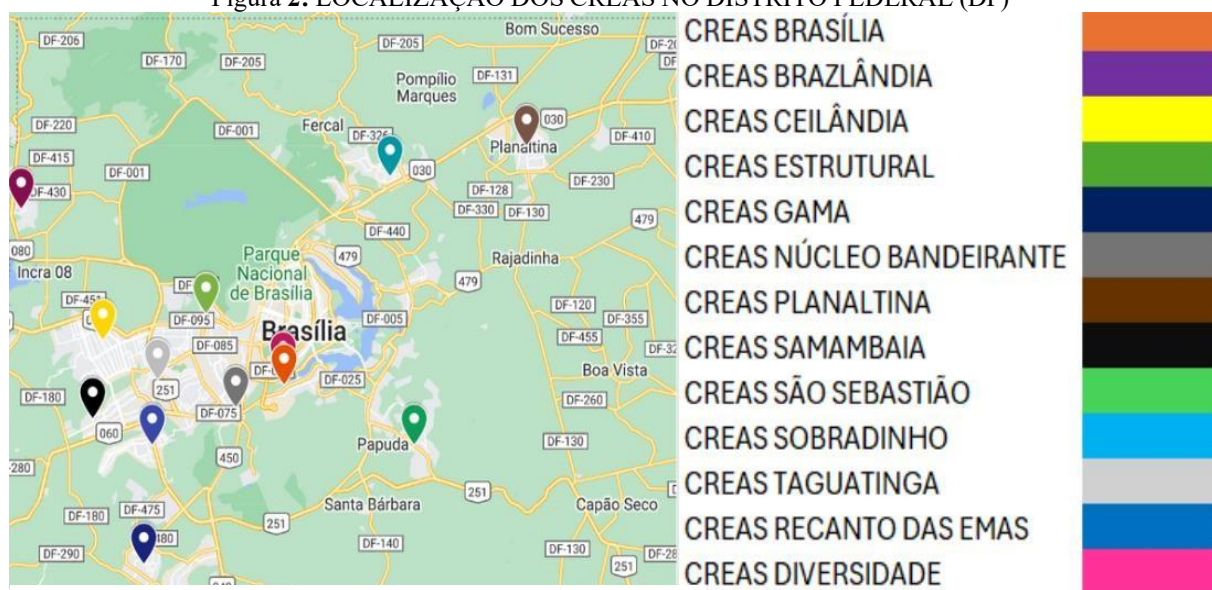
Também será apresentado os participantes que contribuíram, o percurso metodológico traçado para se alcançar os objetivos e os resultados e análise de dados. Essa pesquisa tem caráter qualitativo e foi submetida ao Comitê de Ética, conforme será mais explicitado abaixo.

Neste mesmo capítulo, organizamos a análise de dados dividida por categorias de análises, a saber, saberes sobre a escuta, escuta nos atendimentos e desafios.

4.1 Contexto

Esta pesquisa foi realizada nos CREAS, unidades do SUAS que podem ser vistas na figura abaixo, que é um mapa que contém a localização de cada um destes equipamentos públicos.

Figura 2: LOCALIZAÇÃO DOS CREAS NO DISTRITO FEDERAL (DF)



Fonte: Mapa do *google maps* com modificações da autora (2024)

Percebe-se na figura 2 que não há CREAS em todas as Regiões Administrativas

(RA's), mas cada um deles atende várias regiões administrativas, conforme ilustrado no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1: CREAS e Regiões Administrativas de abrangência

CREAS	ABRANGÊNCIA
CREAS BRASÍLIA	Cruzeiro Lago Norte, Lago Sul, Sudoeste, Octogonal, Plano Piloto, Varjão, Jardim Botânico
CREAS BRAZLÂNDIA	Brazlândia
CREAS CEILÂNDIA	Ceilândia, Sol Nascente/ Por do Sol
CREAS DIVERSIDADE/ MIGRANTES	Todas as regiões Administrativas
CREAS ESTRUTURAL	Estrutural/SCIA e SIA
CREAS GAMA	Gama e Santa Maria
CREAS NÚCLEO BANDEIRANTE	Riacho Fundo I, Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Park Way, Guará
CREAS PLANALTINA	Planaltina e Arapoangas
CREAS RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas, Riacho Fundo II e Água Quente
CREAS SAMAMBAIA	Samambaia
CREAS SÃO SEBASTIÃO	São Sebastião (Aquilhada, Barreiros, Bela Vista, Bonsucesso, Bora Manso, Capão Cumprido, Cavas de Baixo, Cavas de Cima, Centro, Crixás, Itaipu, João Cândido, Morro Azul, Morro da Cruz, Nova Betânia, Ponte do Bartolomeu, Recanto da Conquista I e II, Residencial Bosque, Residencial Oeste, Residencial Vitória, Riacho Frio, São Bartolomeu, São Francisco, São Gabriel, São José, Setor Tradicional, Vila do Boa, Vila Nova, Zumbi dos Palmares) – Região Administrativa do Jardim Botânico (Jardim Mangueiral, Setor Habitacional Tororó, Condomínios Altiplano Leste, Fazenda Taboquinha) – Café Sem troco)
CREAS SOBRADINHO	Sobradinho, Sobradinho II, Paranoá, Itapoã, Fercal
CREAS TAGUATINGA	Taguatinga, Águas Claras, Vicente Pires e Arniqueiras

Fonte: elaborado pela autora com informações da SEDES (2024)

Observa-se no quadro 1 que o CREAS Diversidade é um equipamento atípico, que atende todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal (DF), diferenciando-se dos demais porque atende exclusivamente demandas relacionadas a situações de discriminação, por orientação sexual, identidade de gênero, raça, etnia ou religiosidade, independente de qual região administrativa reside. Além disso, na época da pesquisa, havia também o CREAS Migrantes que ainda não funcionava de maneira independente e que dividia espaço com o Diversidade, atendendo especificamente imigrantes, refugiados e apátridas que são vítimas de violações de direitos.

A pesquisa tem caráter qualitativo, que buscou entender a escuta por meio de um questionário online, que foi definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128).

O questionário foi escolhido devido as suas vantagens: possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam espalhadas em uma área geográfica extensa (já que pode ser enviado inclusive *online*), implica em menos gastos com pessoal, visto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores para aplicá-lo, garante o anonimato das respostas, permite que as pessoas respondam no momento mais oportuno e conveniente para elas e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999).

Visto que se pretende entender um contexto a nível de DF e que os CREAS estão espalhados por todo o território, optou-se pela realização de um questionário para facilitar o acesso de todos os participantes, devido à extensa área geográfica e o tempo disponível para realização de um mestrado. Contudo, para o aprofundamento de algumas questões que não ficaram tão explícitas nas respostas, optou-se pela realização de entrevistas para aprofundamento e melhor compreensão do objeto de pesquisa

Para tratamento de dados, foi escolhida a análise de conteúdo, que é “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (Campos, 2004, p. 611). A técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos (Campos, 2004).

Também foi realizada uma análise documental (apresentada no capítulo 2), pois, segundo Godoy (1995), ela pode ser uma técnica complementar, validando e aprofundando

dados obtidos por meio de outros procedimentos como, entrevistas, questionários e observação. Com os dados da análise documental, é possível realizar uma triangulação de dados, assim, pode-se verificar se o que os especialistas têm feito tem relação com o que os documentos oficiais falam sobre o CREAS, seu atendimento e a escuta.

4.2 Participantes

A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS) publicada em 2007, prevê a equipe mínima do CREAS, conforme podemos ver no quadro 2 abaixo. Há profissionais de nível médio, que fazem o atendimento inicial, e os de nível superior de formações específicas, os chamados especialistas (Serviço Social, Psicologia, Direito) na carreira do DF, tendo em vista as especificidades do acompanhamento familiar especializado realizado. Além destes profissionais, os CREAS podem contar, em sua equipe, com outros profissionais de nível superior, cuja área de formação e perfil (conhecimentos teóricos, habilidades metodológicas, postura profissional) devem ser definidos com base na especificidade dos serviços ofertados pela unidade (Brasil, 2011b).

Quadro 2: Composição da equipe de referência do CREAS

Pequeno Porte e Médio Porte	Grande Porte, Metr�pole e DF
Capacidade de atendimento de 50 pessoas/indivíduos	Capacidade de atendimento de 80 pessoas/indivíduos
1 coordenador	1 coordenador
1 assistente social	2 assistentes sociais
1 psicólogo	2 psicólogos
1 advogado	1 advogado
2 profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários)	4 profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários)
1 auxiliar administrativo	2 auxiliares administrativos

Fonte: Adaptação realizada pela autora do Caderno de Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (2011b).

Cabe destacar que os CREAS no DF são de grande porte, mas por vezes não possuem a equipe mínima por diversas razões (exonerações de servidores, aposentadorias, morosidade em realizar novo concurso público, dentre outros fatores). Por esta razão, apenas um especialista ao menos de cada CREAS respondeu ao questionário, conforme o quadro abaixo

(quadro 3), que discrimina os participantes por formação profissional, identificados por numeração para facilitar a diferenciação no tratamento dos dados. Os CREAS possuem nomes fictícios relacionados com o DF, onde foi realizada a pesquisa, para preservar o sigilo dos participantes. Ao longo das entrevistas outros profissionais foram citados e para garantir o anonimato também foi concedido um nome fictício para não permitir a identificação.

Quadro 3: Participantes do questionário

CREAS	Número de Participantes	Formação Profissional	Tempo de Atuação no CREAS
CREAS Mangaba	1	Psicóloga 01	9 anos
CREAS Catedral	1	Psicóloga 02	1 ano e meio
CREAS Tamanduá	1	Assistente Social 01	3 anos
CREAS Jatobá	3	Psicóloga 03 Pedagoga 01 Assistente Social 02	11 anos 6 meses 13 anos
CREAS JK	2	Psicóloga 04 Assistente Social 03	6 anos 3 anos
CREAS Capivara	1	Assistente Social 04	4 anos
CREAS Murici	1	Assistente Social 05	3 anos
CREAS Congresso	1	Assistente Social 06 Pedagoga 02	7 anos 10 anos
CREAS Itamaraty	2	Assistente Social 07 Assistente Social 08	1 ano e meio 1 ano e meio
CREAS Lobo Guará	2	Pedagoga 03 Assistente Social 09	4 anos 3 anos

CREAS Seriema	1	Assistente Social 10	2 anos
CREAS Jiboia	2	Psicóloga 05 Assistente Social 11	15 anos 15 anos
CREAS Cagaita	1	Assistente Social 12	2 anos
CREAS Pequi	1	Assistente Social 13	2 anos e 3 meses

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Obteve-se a participação de 13 assistentes sociais, 05 psicólogos e 3 pedagogos na realização do questionário, totalizando 21 participantes, o que reflete o atual panorama do SUAS no DF, que possui mais assistentes sociais em seu quadro de pessoas. Essas são as 3 formações mais comuns de atuação no SUAS, visto que no DF há poucos advogados lotados nas unidades.

O tempo de atuação em CREAS varia bastante, sendo o mínimo de 6 meses e o máximo de 15 anos de experiência. Pode-se observar pelo quadro 3, que houve respostas de todos os CREAS no DF. Inclusive, no decorrer do processo em que o questionário estava aberto para resposta, o CREAS Migrantes foi criado e passou a existir independentemente do CREAS Diversidade, motivo que consta 14 CREAS participantes.

No quadro 4 são apresentadas outras características dos especialistas que participaram da pesquisa, a saber, idade, gênero, cor/raça e Carga horária. Pode-se observar que 100% dos participantes possuem a carga horária de 40 horas semanais. Cabe ressaltar, que originalmente, a carga horária da carreira é de 30 horas, mas a gestão atual permitiu o aumento daqueles que demonstraram interesse, devido a necessidade do serviço e alta demanda da Assistência Social no território do DF.

Além disso, a maioria das participantes são mulheres, apenas um homem participou do estudo. Dos especialistas, 8 pessoas se identificaram como pardas (38,09%), 9 brancas (42,85%), 3 pretas (14,3%) e 1 indígena (4,76%). A média de idade apresentada foi de 46 anos, sendo que a pessoa mais jovem tem 29 anos e a mais velha 64. Percebe-se dessa forma, uma variedade do perfil dos participantes, ao contrário da carga horária, que demonstrou ser mais homogênea.

O quadro 4 pode ser observado com seus dados mais detalhados logo abaixo:

Quadro 4: Perfil dos Participantes do questionário

Profissional	Idade	Gênero	Cor/Raça	Carga Horária
Psicóloga 01	50	Feminino	Parda	40 horas
Psicóloga 02	36	Feminino	Parda	40 horas
Assistente Social 01	39	Feminino	Parda	40 horas
Psicóloga 03	63	Feminino	Parda	40 horas
Pedagoga 01	43	Feminino	Branca	40 horas
Assistente Social 02	62	Feminino	Branca	40 horas
Psicóloga 04	36	Feminino	Branca	40 horas
Assistente Social 03	30	Feminino	Branca	40 horas
Assistente Social 04	53	Feminino	Parda	40 horas
Assistente Social 05	52	Feminino	Preta	40 horas
Assistente Social 06	44	Feminino	Branca	40 horas
Pedagoga 02	62	Feminino	Parda	40 horas
Assistente Social 07	49	Feminino	Parda	40 horas
Assistente Social 08	29	Feminino	Preta	40 horas
Pedagoga 03	38	Feminino	Branca	40 horas
Assistente Social 09	64	Feminino	Branca	40 horas
Assistente Social 10	40	Feminino	Parda	40 horas
Psicóloga 05	45	Feminino	Branca	40 horas
Assistente Social 11	42	Feminino	Preta	40 horas
Assistente Social 12	47	Masculino	Indígena	40 horas
Assistente Social 13	31	Feminino	Branca	40 horas

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Em relação a entrevista, no quadro 5 apresentamos os participantes que foram

contactados e aceitaram participar, divididos por CREAS, resultando em nove entrevistas.

Quadro 5: Participantes da entrevista

CREAS	Participante
CREAS Jatobá	Assistente Social 02
CREAS JK	Psicólogo 04
CREAS Capivara	Assistente Social 04
CREAS Murici	Assistente Social 05
CREAS Itamaraty	Assistente Social 07
CREAS Lobo Guará	Pedagogo 03
CREAS Jiboia	Psicólogo 05
CREAS Cagaita	Assistente Social 12
CREAS Pequi	Assistente Social 13

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Os especialistas são os responsáveis pelo acompanhamento sistemático da família, de forma a favorecer a superação da violação de direito, pois, possuem um conhecimento próprio para alcançar esse objetivo e possuem um perfil e atribuições conforme indicado pelas orientações técnicas aos CREAS, segundo apresentado pelo quadro 6.

Conforme apresentado no quadro logo abaixo, entre as principais atividades dos técnicos de nível superior, conhecidos como especialistas na carreira da Assistência Social do DF, se encontra a escuta qualificada, justificando assim, a escolha desse público para responderem ao instrumento desta pesquisa.

Percebe-se, uma amplitude da atuação, em que é dado o foco para atendimento às famílias. As crianças não aparecem explicitamente nas orientações, exceto como parte integrante da família, como filha(o), o que pode justificar situações de carência de atendimentos voltados a ela. Essa ausência já mostra a invisibilidade que as crianças podem encontrar dentro das políticas públicas, que mesmo sendo público delas, não é mencionada diretamente em algumas normativas, não possuem um olhar voltado para essa categoria

geracional.

Quadro 6: Perfil e principais atribuições do Técnico de Nível Superior do CREAS

Perfil
• Escolaridade mínima de nível superior, com formação em Serviço Social, Psicologia, Direito; • Conhecimento da legislação referente à política de Assistência Social, direitos socioassistenciais e legislações relacionadas a segmentos específicos (crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, mulheres etc.); • Conhecimento da rede socioassistencial, das políticas públicas e órgãos de defesa de direitos; • Conhecimentos teóricos, habilidades e domínio metodológico necessários ao desenvolvimento de trabalho social com famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social, por violação de direitos (atendimento individual, familiar e em grupo); • Conhecimentos e desejável experiência de trabalho em equipe interdisciplinar, trabalho em rede e atendimento a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social, por violação de direitos; • Conhecimentos e habilidade para escuta qualificada das famílias/indivíduos.
Principais Atribuições
• Acolhida, escuta qualificada, acompanhamento especializado e oferta de informações e orientações; • Elaboração, junto com as famílias/indivíduos, do Plano de acompanhamento Individual e/ou Familiar, considerando as especificidades e particularidades de cada um; • Realização de acompanhamento especializado, por meio de atendimentos familiar, individuais e em grupo; • Realização de visitas domiciliares às famílias acompanhadas pelo CREAS, quando necessário; • Realização de encaminhamentos monitorados para a rede socioassistencial, demais políticas públicas setoriais e órgãos de defesa de direito; • Trabalho em equipe interdisciplinar; • Orientação jurídico-social (advogado); • Alimentação de registros e sistemas de informação sobre das ações desenvolvidas; • Participação nas atividades de planejamento, monitoramento e avaliação dos processos de trabalho; • Participação das atividades de capacitação e formação continuada da equipe do CREAS, reuniões de equipe, estudos de casos, e demais atividades correlatas; • Participação de reuniões para avaliação das ações e resultados atingidos e para planejamento das ações a serem desenvolvidas; para a definição de fluxos; instituição de rotina de atendimento e acompanhamento dos usuários; organização dos encaminhamentos, fluxos de informações e procedimentos.

Fonte: Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (Brasil, 2011b, p. 99)

4.3 Sobre os atendimentos

As demandas que envolvem crianças e adolescentes vítimas de violação de direito chegam ao CREAS e por meio de atendimentos, que podem ser individuais ou grupais, as famílias são atendidas por meio da Acolhida, que é o primeiro contato que a família tem, sendo

uma importante dimensão do trabalho social do CREAS. A acolhida deve ser compreendida sob duas perspectivas: a acolhida inicial das famílias/indivíduos e a postura acolhedora necessária ao longo de todo o período de acompanhamento (Brasil, 2011b).

Após a acolhida, e se o caso demandar, a família entrará em acompanhamento sistemático, que compreende atendimentos continuados e uma gama de possibilidades para seu desenvolvimento, segundo as demandas e especificidades de cada situação (atendimentos individuais, familiares e em grupo; orientação e apoio; orientação jurídico-social; visitas domiciliares, concessão de benefício, encaminhamentos para atendimento em outros órgãos, estudo de caso, etc.). Proporciona espaço de escuta qualificada e reflexão, além de suporte social, emocional e jurídico-social às famílias e aos indivíduos acompanhados, visando ao empoderamento, enfrentamento e construção de novas possibilidades de interação familiares e com o contexto social. Tem como ponto de partida a elaboração do Plano de Acompanhamento (Brasil, 2011b).

As violações de direito em relação às crianças e adolescentes que geram atendimento no CREAS são: negligência (uma forma de maus-tratos caracterizada pela ausência de cuidados, proteção e supervisão pelos responsáveis, que geralmente são encaminhados à unidade pelo Conselho Tutelar e menos frequentemente pela escola ou uma unidade de saúde) ou abandono, violência sexual, física ou psicológica, exploração sexual, tráfico de pessoas, trabalho em condição análoga à escravidão, situação de rua, discriminação em decorrência da orientação sexual e/ou da identidade de gênero, discriminação em decorrência da raça/etnia, trabalho infantil e situações de reintegração familiar, dos casos em que crianças foram afastadas da família para Acolhimento Institucional ou Família Acolhedora como medida protetiva e que existe a possibilidade de retorno para o seio familiar.

Segundo o caderno Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (2011b), identificadas as demandas cujo atendimento ultrapassem as competências do CREAS, as famílias e indivíduos devem ser encaminhados para acessar serviços, programas e benefícios da rede socioassistencial, das demais políticas públicas e órgãos de defesa de direitos. Estes encaminhamentos devem ser monitorados, no sentido de verificar seus desdobramentos, e discutidos com outros profissionais da rede que também atendam a família ou indivíduo.

4.4 Percurso Metodológico

Para realização do questionário, foram utilizados alguns passos conforme indicado por

Melo e Bianchi (2015). Primeiramente, algumas perguntas iniciais foram rascunhadas, direcionadas a alcançar os objetivos específicos. Depois, as perguntas que se mostraram mais adequadas, foram melhoradas, selecionadas e agrupadas em temáticas, para haver uma continuidade que fizesse sentido na ordem das perguntas. Posteriormente, o questionário passou por uma validação interna através da execução de um pré-teste em uma pequena amostra da população-alvo, para análise de possíveis erros. O pré-teste é importante para que um questionário seja bem construído, de forma a verificar se há alguma pré-concepção do pesquisador nas perguntas, que pode prejudicar as respostas que serão tendenciosas. Também permite identificar se as questões elaboradas avaliam o que se pretendia avaliar garantindo uma validação interna. Dessa forma, ele foi aplicado em 2 especialistas diferentes, ocasião em que foi avaliado que o teste media o que se pretendia. Cabe ressaltar, que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer: 7.119.380) e seguiu com todos os cuidados necessários em todas as etapas desta pesquisa (Anexo).

Após anuência da diretoria, os especialistas foram convidados a participar respondendo a pesquisa, que ficou disponível para resposta por 60 dias. O questionário (Apêndice C) foi realizado de forma *online* por meio do *google forms* e foi disparado em outubro/2024 em canais oficiais de comunicação da diretoria responsável pelos CREAS do DF, a saber, em redes sociais oficiais e grupos de informes. Devido as respostas dos questionários terem sido insuficientes e superficiais, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice D) para aprofundamento das questões. Já pensando nesta possibilidade, a última pergunta do questionário era se a pessoa aceitaria participar da entrevista e se poderia deixar o número de contato telefônico.

Entramos em contato com todos que deixaram o número de telefone, contudo, alguns não atenderam ou responderam as mensagens enviados. Os que foram localizados e aceitaram participar da entrevista, agendamos um horário em comum, após eles dizerem se preferiam fazer de modo presencial ou *online*. As entrevistas foram realizadas em janeiro e fevereiro de 2025. Após a anuência dos participantes, gravamos a entrevista, que foram todas *online*, que depois foram transcritas por meio do *software MeetGeek*.

Para tratamento dos dados, foi empregada a técnica da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), optando-se pelo tipo análise temática, devido sua capacidade de organizar e interpretar dados qualitativos, permitindo identificar padrões que emergem dos discursos dos participantes. O processo seguiu as etapas definidas pela autora de pré-análise (organização do material, leitura flutuante para familiarização com os dados e estabelecimento de critérios para categorização), exploração do material (codificação e

categorização dos dados com base em temas relevantes para os objetivos da pesquisa) e tratamento dos resultados e interpretação (sistematização das categorias e interpretação conforme o referencial teórico apresentado).

Tendo em vista que também foi realizada uma análise documental que visa compreender melhor o que as principais legislações e cadernos orientativos informam sobre o trabalho exercido no CREAS, foram analisados: o ECA, a lei nº 13.431, o caderno orientativo elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), “Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS” (2011b). Buscando compreender o atendimento voltado a crianças, em busca de indicadores referentes a escuta, também foi analisado o caderno “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais” (2018) elaborado pela Fundação Oswaldo Cruz e o Ministério do Desenvolvimento Social, a Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) nº 113 de 19 de abril de 2006 e a Resolução do CONANDA nº 169 de 13 de novembro de 2014.

Em relação às legislações, o ECA foi selecionado por se tratar da principal legislação que trata das crianças e adolescentes no Brasil e a lei nº 13.431 por ser a lei que trata especificamente da necessidade da realização da escuta das crianças. Os outros documentos foram selecionados por meio de pesquisa no *site* oficial do governo na página do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, na opção de “publicações”. Os seguintes documentos foram selecionados: “Perguntas e respostas - Centro de referência especializado de assistência social”, “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais”, “Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS”.

Após a seleção dos três documentos no *site*, foi verificado que o conteúdo do caderno de perguntas e respostas, era muito semelhante ao caderno de orientações técnicas ao CREAS, motivo que não justificava a análise dos dois. Por essa razão, foi descartado o documento de perguntas e respostas e optou-se pela análise do caderno orientativo, visto que o texto estava disposto em forma de texto corrido. A partir da análise de “A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais”, surgiu a necessidade de também analisar duas outras resoluções, a saber, resoluções CONANDA nº 113 e nº 169.

Em cada documento, foi realizada uma busca com a palavra “atendimento” para seleção do que havia referente a atendimento no CREAS ou escuta, de forma a expor as principais orientações que tivessem relação com o tema. O que não tinha relação direta com a temática, foi excluído da elaboração da análise. Parte da análise foi apresentada no primeiro

capítulo e servirá de base para triangulação de dados, por meio dos dados encontrados.

4.5 Levantamento e análise de dados

No total, 21 questionários foram respondidos e 09 pessoas foram entrevistadas. Dos 21 especialistas, 12 relataram que já realizaram a escuta de alguma criança ou adolescente no CREAS e 09 nunca realizaram a escuta. O que chama atenção, logo ao olhar os dados inicialmente, pode ser observado na tabela abaixo, em que todos os especialistas que são psicólogos referem já ter feito esse tipo de trabalho em algum momento da sua trajetória profissional no CREAS. Este fato pode ser resultado da própria formação dos psicólogos, que ainda tem um enfoque clínico em seu currículo de graduação, que pode favorecer na escuta das pessoas.

Tabela 2- Participantes do questionário que realizam a escuta conforme a formação profissional

Formação Profissional	Número de Profissionais	Realizam a Escuta	Porcentagem
Pedagogia	03	01	33%
Psicologia	05	05	100%
Serviço Social	13	06	46%

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Dos 09 participantes que participaram da entrevista, apenas 4 já realizaram alguma escuta de criança ou adolescente no CREAS, conforme o quadro abaixo. Tanto o assistente social 02 do CREAS Jatobá, quanto o assistente social 13 do CREAS Pequi, relataram que já realizaram a escuta, mas atualmente não a realizam mais. Fica evidente, também, que nem todos os especialistas realizam a escuta, mesmo estando em um órgão que atende esse público.

Quadro 7: Participantes entrevistados que realizam/já realizaram ou não a escuta

CREAS	Participante	Escuta
CREAS Jatobá	Assistente Social 02	Realiza
CREAS JK	Psicólogo 04	Realiza

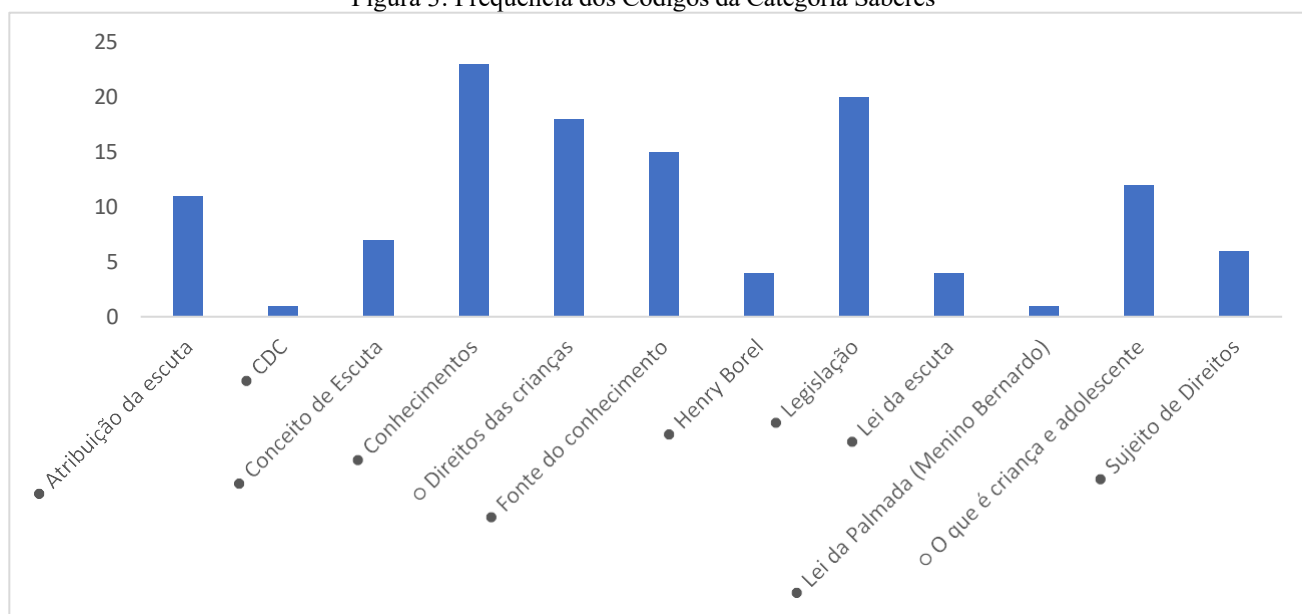
CREAS Capivara	Assistente Social 04	Não realiza
CREAS Murici	Assistente Social 05	Não realiza
CREAS Itamaraty	Assistente Social 07	Não realiza
CREAS Lobo Guará	Pedagogo 03	Realiza
CREAS Jiboia	Psicólogo 05	Realiza
CREAS Cagaita	Assistente Social 12	Não realiza
CREAS Pequi	Assistente Social 13	Realiza

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Por meio da análise das entrevistas, foram geradas 3 categorias a partir da frequência em que as temáticas apareciam de forma a buscar responder os objetivos específicos. Conforme se observava padrões nas respostas, estas eram agrupadas em códigos, que por sua vez eram agrupados em categorias. A seguir, serão apresentadas as categorias, a saber: saberes sobre a escuta, a escuta nos atendimentos e desafios para o atendimento profissional, que serão exploradas nesta análise de dados, por meio da triangulação com a literatura e normativas apresentadas nos capítulos anteriores.

3.5.1 Saberes sobre a escuta

Figura 3: Frequência dos Códigos da Categoria Saberes



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A categoria saberes da escuta envolve todos os conhecimentos que os especialistas utilizam em sua prática, que abarca desde teorias, normativas, formação profissional ou os próprios conhecimentos adquiridos pela prática, conceito de crianças e adolescentes, que servem de base para sua ação diária, buscando apreender os indicativos sobre a escuta e sobre a compreensão dos direitos das crianças. Fazem parte desta categoria 12 códigos que foram criados por meio da leitura das entrevistas, a saber: O que é criança e adolescente, Conceito de escuta, Atribuição da escuta, Conhecimentos, Fonte do conhecimento, Direito das crianças, Sujeito de direitos, Legislação, CDC (1989), Henry Borel (Brasil, 2022), Lei da Palmada-menino Bernardo (Brasil, 2014) e Lei da escuta (Brasil, 2017). Pode-se observar a frequência de suas ocorrências no gráfico acima (Figura 3).

O primeiro código que merece atenção, que serve de ponto de partida para entender a escuta, é o que os especialistas entendem por crianças e adolescentes. Quatro participantes se referem a eles como sujeito de direitos, indo ao encontro da literatura, confirmando que alguns especialistas têm esse conhecimento e reconhecem em seus atendimentos o contexto sócio-histórico das crianças, conforme evidenciado na fala abaixo:

*“Eu entendo que criança e adolescente **são sujeitos de direitos**, estão em processo de desenvolvimento, mas que também são pessoas, atores sociais plenos, que têm voz e vez e participação na sociedade, assim como os adultos [...] A gente sabe que o histórico do Brasil é que as crianças e adolescentes não eram vistas como pessoas, assim como os adultos. Eles eram seres que compunham, mas que não tinham nenhum tipo de direito. Com a Constituição Federal e com o ECA, eles passaram da condição de menor, de pessoa que não tinha nenhuma importância, que estava marginalizado, de órfão, de marginal, de excluído para um sujeito que agora tem identidade e que além disso tem direitos também”* (Entrevista Pedagogo 03, 2025, grifo nosso).

Fica evidente por meio dessa fala, o conhecimento de como esses direitos foram construídos no contexto brasileiro, reforçando o que Rizzini, Barker e Cassaniga (1999) já vinham falando, de que os pressupostos que constituem as bases políticas sociais de hoje voltadas para crianças e adolescentes vêm se consolidando nas últimas décadas. A fala dessa pedagoga reforça que tem crescido a concepção de que as crianças e adolescentes possuem direitos, e existem várias formas de viver a infância.

Essa fala também está de acordo com a ideia que Qvortrup (2010) defende, de que a infância sempre existirá enquanto categoria estrutural, havendo uma variabilidade cultural evidenciada pelo desenvolvimento histórico. As crianças na contemporaneidade brasileira possuem direitos, que reforça a necessidade do olhar para as diversas infâncias no contexto atual. Essa visão contribui para um olhar integral das crianças e adolescentes, especialmente

dentro da assistência social, que tem um histórico significativo de atendimento a esse público.

Outras duas profissionais, a Assistente Social 02 e Assistente Social 05, também compartilham desse conhecimento, mas de forma bem mais superficial, afirmando que entendem as crianças e adolescentes como sujeito de direitos, embora não se aprofundem nessa questão, talvez ouçam muito falar nisso dentro do SUAS, mas explanar de forma mais aprofundada e reflexiva pode ser um desafio para elas, seja devido à falta de contato com a temática pela falta de capacitação ou a não realização do atendimento direto a elas atualmente. Alguns discursos acabam sendo repetidos, por serem ouvidos no contexto, mas com pouca aplicabilidade se não houver uma reflexão por parte dos profissionais:

*“[...]Dentro da lógica de que assim **ela é um sujeito de direito**, mas que ela também precisa compreender que tem todo um movimento de uma **sociedade altamente perversa, misógina e LGBT fóbica e tal.**”* (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

*“**Eu tenho pouco costume de estudar essa pauta, não é a pauta que eu mais estudo**, mas o que eu entendo, o básico a gente tem que entender. Então, o que eu entendo de criança e adolescente é que **são sujeitos de direito**, né? Então, entraram na pauta da agenda política porque são questões que afetam não só as famílias, mas a coletividade. Então se afeta a coletividade porque foi necessário que se criassem leis para poder proteger e obrigar o Estado a efetivar políticas públicas em prol desse público.”* (Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).

A Assistente Social 02, por trabalhar em um CREAS voltado especificamente para atender situações de discriminação, por orientação sexual, identidade de gênero, raça, etnia ou religiosidade, pontua que embora eles sejam sujeitos de direitos, a sociedade ainda possui muita dificuldade nesse reconhecimento, pois ainda é muito LGBT fóbica. Isso chama a atenção, porque esses direitos relacionados à sexualidade, parecem ser negados ainda mais que outros direitos.

Uma psicóloga entrevistada discorre, também, como se ouve falar muito no SUAS de que eles são sujeitos de direitos, mas é na prática diária que se entende de fato o que isso significa, conforme podemos evidenciar em sua fala:

*“Bom... A gente ouve muito na assistência social que criança e adolescente são sujeitos de direito, né? E aí você vai... **Parece muito básico, mas não é. E a gente vai entendendo isso ao longo dos atendimentos e na nossa própria vida mesmo, né?** Porque a gente tem a ideia de que a gente sabe o que é melhor, o que é bom e o que é necessário para criança e adolescente. E acaba impondo isso, mas não necessariamente. **Crianças e adolescentes entendem dos seus direitos muitas vezes. Eles são pessoas que têm necessidades especiais, mas essas necessidades não têm que ser impostas, elas têm que ser construídas junto com eles**”* (Entrevista Psicólogo 05, 2025, grifo nosso).

Neste trecho, percebe-se uma visão mais condizente com a perspectiva que entende as crianças como sujeitos de direitos, condição esta que foi adquirida por meio das legislações que lhes garantem seus direitos, como a Constituição Federal (1988), o ECA (Brasil, 1990) ou a própria Convenção Internacional sobre os direitos das crianças (1989). Fica evidente que essa noção de sujeito de direitos na assistência social, como pessoas que possuem direitos, vem pela prática e pela percepção de que elas têm vontades, desejos e anseios que devem ser ouvidos e respeitados. O discurso que refere a elas como detentoras de “*necessidades especiais*” (Psicólogo 05, 2025) está relacionada com a necessidade delas de proteção e provisão, mas por meio da fala “*elas têm que ser construídas junto com elas*” (Psicólogo 05, 2025), traz a ideia de participação e envolvimento nas demandas que são de seu interesse.

Essa visão de construir junto está bem condizente com o conceito de escuta, da inspiração pedagógica italiana em Reggio Emilia, que ajuda as crianças na busca do significado no que fazem, no que experienciam e vivenciam, propiciando a construção do conhecimento, ou seja, o desenvolvimento de uma teoria interpretativa para dar significado ao mundo (Rinaldi, 2016). Elas podem não só entender essas necessidades que elas têm, mas também saber como poderão ser supridas.

Outros quatro participantes da entrevista trouxeram outra perspectiva em relação ao conceito de criança, que diz respeito ao ciclo de vida, sendo identificadas por meio do critério de idade, que também é mencionada pela lei, especificamente o ECA (1990). Contudo, são visões apresentadas de uma forma mais limitada, como seres em desenvolvimento, mas reduzida a um estágio de formação do ser humano, numa perspectiva focada muito na necessidade de proteção e provisão, conforme se observa a seguir:

*“Eu vou pensar na lei, né? Então, criança até 12 anos é criança, então **não tem... uma mentalidade já formada**, né? Adolescente também não. Já vai dos 12 aos 18, mas também tá em desenvolvimento psíquico. Então, para mim, criança e adolescente são esse grupo, né, **de pessoas que tá em desenvolvimento psíquico, que ainda não tem condições de responder por si mesmo**. Para mim, criança e adolescente é isso, não tem condição de responder por si só.”* (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

“[...] a criança é até 11 anos, 11 meses e 29 dias. E a partir daí tem o adolescente, que é a idade acima dos 12 anos.” (Entrevista Assistente Social 04, 2025).

“Bom, de acordo com ECA, né, crianças são de zero a 12 anos e adolescentes de 12 a 18.” (Entrevista Assistente Social 13, 2025).

*“Criança e adolescente, a gente vai entender ou pelo menos seguir um entendimento relativo de uma **fase de desenvolvimento** que ela não é estanque a um determinante etário. Então, tem aí o que seria uma perspectiva inicial de infância, aí desde o nascimento até três anos da primeira infância, a partir daí até seis anos de idade, o período seguinte e dos 7, do 7 até a virada dos 11 anos, o fim da infância, a partir dos 12,*

começo da adolescência, que pode se estender a princípio, até os 21 anos.”
(Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).

É interessante elucidar a questão de que, segundo o ECA (1990), as crianças e os adolescentes são sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento e deveriam ser respeitados considerando isso, contudo, isso não significa que eles não tenham condições de responder por eles mesmos, visto que a sua escuta é previsto em algumas situações, de acordo com a CDC. Tal perspectiva pode induzir a não escutar as crianças, porque se elas forem consideradas apenas como pessoas que “*não tem uma mentalidade formada*” (Assistente Social 07, 2025), pouca importância conteria o que elas teriam a dizer. A ideia apresentada pela especialista está de acordo com uma visão geracional etnocêntrica, em que a incapacidade das crianças é invocada com o argumento de proteção dela contra a sua própria irracionalidade e incompetência (Soares, Sarmiento e Tomás, 2005). Cabe lembrar que a Assistente Social 07, não realiza e nunca realizou a escuta de crianças e adolescentes, conforme apresentado no quadro 06.

Um ponto que fica implícito nessa mesma fala é o fato de que as crianças precisam desse olhar de proteção, por possuírem uma condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, mas é preciso trazer para reflexão como essa questão é tão reforçada e lembrada atualmente, mas a visibilidade da sua necessidade de participação nem tanto, elas necessitam de mais espaços de participação. Como Soares (2005) apontou, percebe-se aqui ainda a tradição de silêncio das crianças, relacionada a ausência de sua participação social. Mesmo que a CDC (1989) apresente direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, a sociedade ainda possui dificuldade de ver as crianças dessa maneira, focando muito na proteção por vê-las como frágeis (Fernandes, 2005).

A negatividade constituinte que se tem sobre a infância acaba por legitimar essa ausência de assistência, atribuindo a responsabilidade à vítima, no caso, a criança, que supostamente não tem a capacidade que a profissional espera que tenha para se comunicar. Na verdade, as crianças possuem capacidade de se comunicarem por meio de suas linguagens, inclusive os bebês, visto que se comunicam por meio de seus corpos (Coutinho, 2010), mas o quanto os profissionais estão dispostos a se esforçarem para se alfabetizarem em suas linguagens interfere se ela terá ou não um espaço de escuta.

Quanto menor a criança, mais elas podem ser negligenciadas nesse sentido, mas os encontros com os bebês podem revelar fortes indicativos que não são percebidos pela linguagem oral, mas por meio de suas brincadeiras, estabelecidas nas relações e encontros

com ela.

Uma outra entrevistada também considera as crianças dentro de uma perspectiva de ciclo de vida, mas merece atenção separada dos outros quatro anteriores por trazer a problematização da falta de espaços de fala e de participação que a sociedade lhes confere:

*“Olha, eu acho o ciclo muito específico, infelizmente, que a gente não dá a devida atenção. Mas eu considero sim um ciclo de vida muito específico, com bastante diversidade e especificidade mesmo, que demanda uma atenção, um preparo específico para atendimento, que demanda mesmo políticas públicas específicas e que a gente ainda tem muito que aprender, eu acho, e melhorar nessa área, respeitar também, porque **é sempre visto muito pelo olhar do outro, pela fala do outro. Quem são essas pessoas? Quem são esses sujeitos? Ainda é muito pouco visto sobre a própria ótica deles. É culturalmente sempre o outro dizendo o que é ser criança ou ser adolescente, porque realmente a nossa sociedade nunca deu esse espaço de fala, de participação.**” (Entrevista Psicólogo(a) 04, 2025, grifo nosso).*

Essa visão é apresentada por alguém que já realizou a escuta de crianças e adolescentes e que possui uma trajetória profissional que lhe conferiu outro olhar para elas, pois trabalhou por muitos anos na alta complexidade, em uma unidade de acolhimento. Essa experiência pode ter influenciado na construção de um olhar mais crítico para a necessidade da participação delas. Segundo Fernandes (2005), são os adultos que deveriam assegurar que as crianças fossem estimuladas às suas possibilidades de participação, mas se nem todos os profissionais que deveriam atendê-los possuem essa perspectiva, o que se dirá da sociedade em geral. É a partir disso que se defende a indispensabilidade de promover a participação infantil, enquanto mecanismo para a construção de sua cidadania, o que implica que sua voz seja considerada como ferramenta essencial em qualquer processo participativo (Fernandes, 2005).

Outra entrevistada assinala a necessidade de um olhar cuidadoso devido a sua condição de desenvolvimento, mas para que no futuro ela possa ter ação, não focando na sua possibilidade de ação no seu contexto atual:

*“É um segmento da sociedade que requer um olhar bastante cuidadoso, né? **É um processo em formação, em construção** e precisa ser respeitado, né? Muito, não só do ponto de vista das legislações, mas como é que ela tá enxergando, se enxergando e enxergando nesse contexto de sociedade, né? **Para que ela possa futuramente se posicionar, se postar**” (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).*

Fica em evidência mais uma vez que a proteção ainda aparece às vezes acima do seu direito de participação, visto que a Assistente Social 02 também mencionou as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, conforme apresentado em parágrafos anteriores, mas foca sua participação no futuro, quando forem adultas, já que são vistas como incapazes de responder por elas mesmas de forma integral, sem considerar o grau de entendimento que elas

têm de uma determinada situação, e sem considerar a cidadania enquanto ainda são crianças. Essa é uma perspectiva futuro-orientada sobre a infância. Essa visão vai de encontro com James e Prout (1990), um dos primeiros teóricos da Sociologia da Infância (SI) a pontuar a importância de uma visão que se interessa pela experiência das crianças, considerando-as não como seres futuros, mas como seres atuais.

É preciso reforçar que a própria legislação, como a CDC (1989), que o Brasil ratificou em 1990, prevê que a criança tem o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da sua maturidade, devendo ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos que a afetem. Essa visão deveria possibilitar o posicionamento da criança na atualidade, mas ainda assim, ela encontra dificuldades em exercer esse direito plenamente.

As participantes Assistente Social 04 e Assistente Social 13 apenas consideraram crianças e adolescentes pelo recorte etário apresentado pelo ECA (vide p. 85), sem aprofundamento ou problematização de alguma questão, mostrando um distanciamento de conhecimentos mais específicos e profundos a respeito dessa temática, tanto que a Assistente Social 04 afirma não realizar a escuta, nem nunca ter realizado. Já a participante Assistente Social 13 já refere ter feito, mas em uma situação muito pontual, em um caso de abuso sexual, em que a vítima era adolescente, em que essa escuta foi efetuada mais nos moldes em que é executada uma escuta com um adulto, apenas por meio de uma entrevista de perguntas e respostas, sem uma metodologia muito específica para esta faixa etária, que possibilitasse sua expressão de forma mais natural, em um ambiente acolhedor.

O Assistente Social 12 e a Psicóloga 04, embora também identificaram as crianças pela faixa etária ou como um ciclo de vida, trouxeram algumas problematizações. O Assistente Social 12 considera que as crianças e adolescentes não podem ser vistos de uma forma “*estranque. Ela é diversa, ela é subjetiva, ela é complexa*”, que são aspectos importantes de serem pensados para se construir uma definição. Percepção esta que a Psicóloga 04 aprofunda (vide p. 87). Na perspectiva dela, vemos uma reflexão maior, demonstrando um posicionamento crítico em relação a como as crianças são vistas, principalmente evidenciando a problemática que emerge a partir dessas visões, de que elas não costumam ser ouvidas diretamente, mas suas demandas são atendidas por meio de falas de outras pessoas, considera que as crianças precisam ser mais respeitadas.

Em relação a outro código de análise construído, o conceito de escuta, os pontos levantados pelos especialistas que são mais relevantes serão apresentados a seguir. Os Assistentes Sociais 04 e 13, não apresentaram uma definição clara do que é a escuta,

apresentando uma resposta mais vaga e evasiva, por se identificarem como especialistas que não tem o costume de realizá-la.

A não realização da escuta e a falta de compreensão da sua importância vão influenciando e justificando a tomada de decisões referentes à instituição que pode dificultar mais ainda a realização de atendimentos voltados a crianças, como por exemplo, a eliminação de uma brinquedoteca, Ludoteca e outros espaços destinados as crianças no interior da unidade (vide introdução). A falta da escuta na prática vai, com o tempo, afetando a estrutura institucional, e a maneira como as práticas de atendimento são feitas.

No caso do Assistente Social 04, que nunca realizou uma escuta de crianças e adolescentes, relata que sempre atende a família, seguindo a normativa que orienta que um dos eixos estruturantes do SUAS é a matricialidade sociofamiliar, que consiste na centralidade da família como núcleo social fundamental (Brasil, 2004), contudo, durante a entrevista é perceptível que há quase nenhum ou pouco envolvimento das crianças nesses atendimentos. Percebe-se, que essa dificuldade de definir a escuta, é um reflexo da prática profissional, visto que não a realiza e não possui a compreensão teórica e da lei da sua importância.

Os sete especialistas restantes que participaram da entrevista mostraram compreender a escuta de formas bem diversas, mas a maioria demonstrou algum conhecimento relacionado com as normativas e o que a literatura apresenta, conforme apresentado a seguir. Tanto a Assistente Social 02, quanto o Psicólogo 05 pontuaram que essa escuta não envolve somente ouvir a fala das crianças, apontando a necessidade de compreender as *“várias formas de expressões corporais”* (Assistente Social 02, 2025) e de *“você ouvir não só a fala, mas você prestar atenção em como que ela está ali naquele ambiente, como que é a interação dela, como que ela trata ali dos assuntos, não só na fala”* (Psicóloga 05, 2025).

Essas ideias apresentadas seguem uma compreensão já evidenciada por Sarmiento (2007), que compreende que a infância possui múltiplas linguagens, como as gestuais e corporais, por exemplo, e elas se utilizam delas para se comunicarem, se expressarem, ou seja, não podemos dizer que as crianças estão numa fase de não-fala, os profissionais que devem pensar em procedimentos metodológicos que permitam escutar as vozes dela em suas diversas formas de expressão.

Segundo o Assistente Social 02, a escuta também foi considerada importante para a construção do vínculo: *“isso tudo vai aparecendo na medida em que você vai construindo o vínculo[...]eu penso que a primeira... é umas das primeiras aproximações, senão a mais importante”* (Assistente Social 02, 2025). Essa reflexão é bem importante, pois como os profissionais podem fazer intervenções ou propor alguma atividade para as crianças, se eles

só as conhecerem de maneira indireta e nunca ao menos as escutaram? É de se refletir em como isso afetará na adesão delas ou se elas farão meramente por uma obrigação imposta pelos adultos, sem fazer sentido na vida delas, reforçando uma conduta adultocêntrica.

Segundo Fernandes (2005), os discursos e práticas familiares continuam a sustentar um discurso de cidadania adultocêntrica, que o adulto aparece como cidadão e a criança como objeto de proteção e socialização. Como profissionais da assistência social, cabe refletir a esse respeito para não cair nessa reprodução do adultocentrismo. Este é muito prejudicial para as crianças, na medida em que subjugam as crianças aos desejos dos adultos, mesmo que pareça ser para o bem delas, mas reforça as relações de poder já existentes entre as diferentes gerações.

Dando uma continuidade nesta mesma perspectiva, o Assistente Social 12 pontua a importância dessa escuta no contexto do atendimento assistencial para *“dar conta de uma percepção que contribua para o processo de acompanhamento do caso, entendendo que a criança ou adolescente é integrante de uma composição familiar”*. Como parte integrante da família, ouvi-los é poder pensar nesse acompanhamento de uma maneira mais completa, considerando que eles também são cidadãos.

Fica evidente por meio dessas falas, que a escuta é necessária para se criar uma relação de confiança, um vínculo, na tentativa de criar um espaço de segurança para a criança, para que seja possível que ela se manifeste e por meio disso possam ser realizadas intervenções que façam mais sentido para ela e sua família.

A compreensão da escuta também apareceu como a tentativa de *“entender o que se passa na cabeça daquela criança e daquele adolescente”* (Assistente Social 05, 2025), e ao dizer dessa forma parece algo muito complicado, como se o especialista tivesse que ter alguma habilidade mágica ou extraordinária para que isso ocorresse. Contudo, três participantes, o Psicólogo 05, Assistente Social 07 e Psicólogo 04, focaram em relação a como essa escuta deve ocorrer, que atributos ela tem que são indispensáveis (falas abaixo).

O Psicólogo 05 relata que primeiramente o especialista precisa se esvaziar de seus preconceitos, estando aberto ao que ela traz, *“sem julgamentos, sem preconceitos como eu falei, e tentar ouvi-la de todas as formas que são possíveis, né? Não só na fala mesmo”* (Psicólogo 05, 2025). Já o Assistente Social 07, pontua a necessidade de ter muita atenção nessa escuta, acreditando em sua fala: *“é ter muita atenção no que elas vão dizer, no que elas vão trazer. Ter sensibilidade é assim, um zelo, um cuidado muito grande. A gente tem que ter um cuidado muito grande e acreditar no que elas trazem pra gente”* (Assistente Social 07, 2025). Por fim, o Psicólogo 4 define a escuta como empatia:

*“Em primeiro lugar, escuta é **empatia**. Eu chamo de escuta esse movimento de você estar com o outro de uma maneira totalmente aberta a possibilidade de interação. As vezes não é só perguntar e responder, muito pelo contrário, é você conseguir estabelecer um diálogo, um diálogo aberto e um vínculo de proteção. Para mim, é isso. Se eu faço isso por perguntas ou respostas, se eu faço isso por brincadeira, se priorizo a observação... Para mim, o meio não importa. Importa realmente o fim, né? Que é tentar entender o máximo possível aquele contexto daquela criança, principalmente se ela está em segurança”* (Entrevista Psicólogo 04, 2025, grifo nosso).

Essa visão está bem condizente com o que Rinaldi (2016) já havia falado, de que escutar envolve empatia, e que é estar aberto a teorias das crianças, livre de julgamentos e preconceitos, sendo sensível e atento. Contudo, essas falas demonstram que os especialistas já têm um conhecimento teórico a respeito da escuta, mas ainda não a relacionam como um direito das crianças a ser efetivado. A escuta como zelo e a necessidade de acreditar na sua fala, não é uma especificidade da escuta de crianças, mas um princípio de qualquer escuta de uma pessoa que tenha sofrido violação de direito e está muito sensibilizada com a situação. Percebe-se o reconhecimento da importância da ouvir, entretanto, apenas saber o que é, não significa que o especialista a realiza, vide o caso da Assistente Social 07. Essa lacuna será mais entendida por meio do código dificuldades que será apresentada na categoria Desafios.

Também é possível contemplar nas falas da Psicóloga 05 e 04 a sinalização dos diversos meios que as crianças têm para se comunicar, não apenas pela oralidade. Ainda assim, a importância da escuta está centrada numa perspectiva diagnóstica para compreensão do contexto da criança e não porque é um direito dela se manifestar. Para além de se ouvir, é necessário pensar no que se faz com isso, de que maneira a sua voz impacta na tomada de decisão sobre fatos que lhe dizem respeito.

Em relação ao código “atribuição da escuta”, que identifica quem os entrevistados achavam que tinham essa competência nos CREAS, três participantes informaram que todos os servidores deveriam realizá-la, conforme as falas apresentadas abaixo:

*““Eu acredito que todos. Eu acredito que a demanda de criança e adolescente, quando ela chega, **ela vai passar em todos os setores, como qualquer outra. E todo e qualquer profissional tem que estar pronto, tanto para receber uma denúncia, para fazer uma escuta ou para fazer um atendimento.**”* (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso);

*“Bom, eu acho que a priori, **Todos os técnicos e especialistas** podem fazer, mas cada um no seu nível.”* (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso);

*“Eu acho que **toda equipe deveria estar preparada pra... pra... pra nesse sentido, pra ouvir uma criança e adolescente. Desde a entrada no CREAS até passar por um especialista, né?**”* (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

Contudo, outros três entrevistados consideram que os especialistas quem tem essa competência, evidenciado pelas falas a seguir: *“Via de regra, o nosso fluxo seria os especialistas”* (Assistente Social 02, 2025), *“Geralmente faz é o especialista”* (Assistente Social 13, 2025), *“Na maior parte do tempo ou das situações, entendendo aí o processo de acompanhamento, sempre vai ser ali na figura do especialista, que é a figura que a maior parte do tempo vai ter contato ali com o grupo familiar e com a criança ou adolescente.”* (Assistente Social 12, 2025).

Pode se inferir que esta concepção de que os especialistas são os responsáveis pela escuta se deve ao fato de que, durante o tempo em que as pessoas estão em acompanhamento familiar, elas têm mais contato com esse profissional responsável pelo caso do que outros. Contudo, alguns participantes são mais específicos ainda ao afirmar que a escuta deveria ser responsabilidade somente do psicólogo: *“Eu acredito que são os psicólogos. Eles são as pessoas mais capacitadas e preparadas para fazer esse tipo de escuta.”* (Assistente Social 04, 2025); *“Eu acredito que o psicólogo está mais preparado para poder fazer essa escuta.”* (Assistente Social 05, 2025).

Percebe-se que são duas assistentes sociais que reproduzem o discurso de que os psicólogos deveriam ser os responsáveis pela escuta com a justificativa de que eles têm mais preparo para isso. De fato, a formação de graduação em psicologia perpassa por teorias e práticas que auxiliam nisso, mas o caderno de orientações técnicas do CREAS (2011b) não delimita a escuta qualificada a uma única formação, sendo direcionada aos técnicos de nível superior, conhecidos como especialistas na carreira do DF. Isso demonstra que a formação inicial não é suficiente para as demandas da prática, visto que qualquer profissional de nível superior deveria estar apto a fazer uma escuta, ou seja, a formação continuada é essencial para os profissionais, em especial os que atuam com a infância, pois a ausência de saber justifica e vai legitimando o motivo de não a realizar, negligenciando um direito das crianças ao serem atendidas nestes espaços.

Devido essa dificuldade de escuta por parte das assistentes sociais, algumas como a Assistente Social 05 podem recorrer a ajuda de uma companheira de equipe que seja psicóloga:

“Eu acredito que o psicólogo está mais preparado para poder fazer essa escuta. Tanto é que nos primeiros casos, teve um caso, isso já tem três anos, eu escutei o pai e tentei conversar com a criança. Criança autista, né? Só que como eu não dei conta daquela demanda específica no que tange a criança, eu tive que pedir ajuda da Maria, que a Maria é psicóloga, né? Então, ela fez alguns atendimentos e me deu o feedback”. (Entrevista Assistente Social 05, 2025).

Percebe-se aqui a importância da equipe multidisciplinar, de forma que o profissional possa recorrer a uma colega de trabalho, quando envolve uma habilidade que você não se sinta capacitado. Entretanto, há de se notar a falta de capacitação e preparo nesse sentido para a classe profissional que mais ocupa cargos na política pública de Assistência Social, a saber, as assistentes sociais, fator que será mais explorado adiante.

Por fim, a Psicóloga 04 pontua que na prática, quem realiza a escuta é quem tem afinidade com as crianças:

*“O especialista que tiver. Não tem uma definição. Geralmente fica mais a critério do próprio profissional. Se é o perfil dele, se ele gosta, se ele tem essa... Essa habilidade ou essa vontade, que às vezes, por exemplo, quando a gente tem os grupos, **é sempre as mesmas pessoas que se interessam em ficar interagindo com as crianças.**” (Entrevista Psicóloga 04, 2025, grifo nosso).*

Uma coisa é o que as normativas trazem e outra coisa é como ela é executada. Devido essa possibilidade de dividir os especialistas por temáticas em alguns CREAS, apenas aqueles que se interessam pelas crianças ficam com essa responsabilidade. Uma possível razão desse distanciamento é que para atender crianças, você também deve compreender suas linguagens, mas nem todos os adultos estão dispostos a isso. Como Sarmiento (2007) pontuou, cabe aos profissionais um preparo para lidar com essas múltiplas linguagens, mas infelizmente, nem todos tem interesse, pois é mais fácil falar com adultos que não demanda um esforço para entendê-los, recaindo numa postura adultista.

Em relação ao código “conhecimentos”, há outros códigos interligados como: “direitos das crianças”, “CDC”, “Henry Borel”, “legislação”, “lei da escuta” e “lei da palmada (Menino Bernardo)”, que envolvem várias falas a respeito dos saberes que orientam a prática dos especialistas, como direcionam a sua prática profissional e onde as informações são adquiridas.

O ECA foi a legislação mais mencionada como conhecimento que dá base para as intervenções, como pode ser observado no exemplo abaixo:

*“Em primeiro lugar, o **ECA**, que é o que a gente mais usa. Com o conhecimento que eu obtive na minha formação, eu conheci outros como a **Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, A lei é Henry Borel, a lei do menino Miguel...** Miguel não, esqueci o nome dele... Henry Borel e o outro, que fugiu agora. E outras legislações que a gente pode... de **abuso sexual, a lei da escuta protegida, a lei da adoção, enfim.** Mas a principal que a gente usa é o ECA e a **Constituição Federal.**” (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).*

Observa-se que essa pedagoga é a profissional que mais cita legislações. Além do ECA e a Constituição Federal que ela identifica como as principais, também menciona a Convenção

Internacional dos Direitos das Crianças, a Lei Henry Borel e, provavelmente, a lei Menino Bernardo (não fica muito claro porque ela cita Miguel⁴, mas não há uma legislação conhecida por este nome), além de outras leis auxiliares, como a lei da escuta protegida (Lei nº 13.431/2017) que foi explorada no capítulo 02.

A promulgação de leis mais recentes e específicas para proteção das crianças e adolescentes decorreram de situações que tiveram muita repercussão na mídia brasileira. Henry Medeiros Borel era uma criança de 4 anos que foi agredida e levada à óbito. A mãe e seu namorado foram indiciados por homicídio duplamente qualificado, com emprego de tortura e impossibilidade de defesa da vítima (Machado, 2022). Até a data de hoje, seguem aguardando julgamento. Após esse caso, a Lei nº 14.344 foi promulgada em 2022 como forma de criar mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente. Dentre outras questões, a lei endurece penas para esses tipos de casos, estabelece medidas protetivas de urgência para vítimas e seus agressores, institui um sistema nacional para o combate à violência e inclui novas disposições no Código Penal e no ECA.

Já a Lei nº 13.010, conhecida como Lei Menino Bernardo ou Lei da Palmada, foi promulgada em 2014. O nome da lei é uma homenagem ao caso da criança Bernardo Uglione Boldrini que tinha 11 anos quando foi assassinado pelo pai, a madrasta e dois amigos do casal. Bernardo era uma vítima constante de tratamentos cruéis e degradantes por parte do pai e da madrasta e já havia procurado ajuda para denunciar as ameaças que sofria (Childhood Brasil, 2019). A lei é publicada para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos e também provoca mudanças no ECA.

Os direitos das crianças são resultados de um processo em constante transformação, para que eles não sejam meramente “direitos de papel”. Esse conceito de lei como um processo, chama a atenção para o desenvolvimento dinâmico dos direitos, pois eles não são fixos ou predeterminados, ao contrário, eles são o resultado de mutáveis necessidades (Liebel, 2024). Como o ECA mostrou-se insuficiente para lidar com algumas demandas, novas legislações surgiram para alterá-lo, de modo que os direitos das crianças pudessem ser garantidos em conformidade com a realidade do contexto em que viviam.

⁴ Embora o caso não tenha gerado uma nova lei, causou grande comoção na sociedade. Miguel era um menino de 5 anos que morreu após cair de uma altura de 35 metros. Sua mãe precisou levá-lo para o trabalho, pois a creche estava fechada na época da pandemia. Enquanto saiu para passear com os cachorros da patroa, deixou a criança aos cuidados dela. O menino pediu pela mãe, a patroa o colocou em um elevador. Sozinho, ele chegou em uma área de maquinaria, acessou uma janela e caiu. Para mais informações, consultar: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2024/06/02/quatro-anos-apos-morte-de-miguel-como-estao-processos-contra-mulher-condenada-por-deixar-menino-que-caiu-de-9o-andar-sozinho-em-elevador.ghml>

Em relação a importância do conhecimento do ECA para os atendimentos no CREAS, a psicóloga 05 faz considerações que podem ser refletidas:

“Bom, para mim o ECA é a bíblia do atendimento infantil. Inclusive, eu acho que ele é muito bem escrito e não necessariamente implementado como deveria, mas a gente tenta seguir na medida do que é possível, no sentido de tentar garantir os direitos, as necessidades da criança, do adolescente. Ele traz informações sobre acolhimento institucional, sobre adoção. A gente, na verdade, enquanto serviço público, precisa segui-lo. A questão da lei também nos pauta. Então, para a gente entender melhor o que é violência, que não é só o espancamento, que existem outros tipos mais “sutis” (faz sinal de aspas com as mãos), tô colocando em aspas, porque não são sutis né, mas que a gente vai nos pautando por essas normativas, de alguma forma eu penso que está tão entranhado aqui, que a gente acaba seguindo até sem nem lembrar que tá lá na lei, mas a gente acaba seguindo por ser um serviço público e ter que seguir normas, diretrizes.” (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).

Nota-se o reconhecimento de que embora a lei exista para garantir os direitos das crianças e adolescentes, há uma dificuldade de sua implementação. Isso pode ocorrer porque a mudança na lei não garante a mudança de práticas sociais. Conforme Castro e Kosminsky (2010) já pontuaram, por mais que a legislação relativa às crianças e adolescentes tenha sido significativa para construção delas como sujeito de direitos, o seu impacto na renovação das práticas sociais ainda é limitado.

Embora a Psicóloga 05 tenha discorrido a respeito de como se tenta garantir os direitos trazidos pelo ECA, pois ele traz muitas informações importantes para a prática profissional dentro de um CREAS, pautando as ações enquanto serviço público prestado, que acaba sendo seguido de uma forma tão natural que não é percebido, outra entrevistada traz outra perspectiva: “A gente, enquanto adulto, muitas vezes não conhece a lei dos adolescentes, quem dirá eles mesmos, né?” (Assistente Social 07, 2025). Essa visão demonstra como os direitos ainda são desconhecidos por alguns adultos e se inclui nisso. Isso traz a reflexão de que se no próprio serviço voltado para esse público, ainda há profissionais com dificuldades referentes ao conhecimento da lei, como esses direitos estão sendo aplicados pela sociedade é uma questão. Essa Assistente Social afirma que os adolescentes não são escutados pela sociedade. Contudo, ela reforça essa ideia ao não realizar a escuta deles. Muitos adolescentes conhecem seus direitos e lutam por eles, mas ainda há aqueles que não são alcançados pelas políticas públicas. Pensar em como alcançar esse público também é algo que se deve pensar.

A visão apresentada pela Psicóloga 05 ainda é muito tecnicista, trazendo perspectivas do que deve ser feito porque a legislação ou diretrizes dizem que devem ser realizados, o que traz a reflexão de se o trabalho é voltado para o sistema ou para o sujeito que se apresenta ali com suas necessidades. É curioso como ela compara o ECA a bíblia, que é um manual que

orienta algumas religiões, que são vividas de formas diversas. Da mesma maneira, o ECA existe, mas não garante uma única forma dos direitos serem efetivados, pelo contrário, a própria legislação pode ser utilizada inclusive para práticas prejudiciais, servindo ao controle e doutrinação em nome do princípio do melhor interesse da criança, sem considerar ao menos escutá-las, como uma forma de manter as desigualdades do poder geracional. É importante a reflexão de que o trabalho do CREAS poderia se dar não apenas no âmbito tecnicista, mas na possibilidade de transformação da realidade da criança.

Para além das legislações como o ECA, outros saberes também foram apontados, como a literatura de autores que trabalham dentro da perspectiva de violação de direitos:

*Bom, primeiro a gente tem que conhecer bem o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, né? [...]. A gente precisa saber bem os encaminhamentos. Se a gente não tem aqui no CREAS a parte clínica pra atender essas crianças, então a gente informa os encaminhamentos nos lugares onde essas crianças podem serem atendidas, né? Por exemplo, 18 de maio os NUPAV. Então lá tem uma equipe preparada, né? Pessoas preparadas pra ouvir essas crianças que sofreram esse tipo de violações. Então a gente tem que conhecer bem os encaminhamentos, a rede, **a rede de proteção**, pra poder fazer os encaminhamentos certinho, né? (Assistente Social 07, 2025). “A gente se baseia principalmente no **ECA**, em outras leis... leis universais, leis dos direitos universais. Enfim, a gente se baseia a priori em leis e conhecimentos mais específicos de autores relativos a violações de direitos. A gente lê alguns autores que falam sobre violações de direitos para nortear nosso trabalho. [...] A gente usou durante muito tempo os livros da **Liana Fortunato**. A gente falava sobre atendimento grupal, inclusive a gente, foi baseado neles que a gente começou a atender criança e adolescente, especificamente.” (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).*

A autora mencionada pela Psicóloga 05, Liana Fortunato, é uma professora doutora da Universidade de Brasília (UnB), psicóloga, que atua principalmente nos temas de família, abuso sexual, comunidade, adolescência, exclusão social e violência sexual. Por algum tempo ela forneceu supervisão para alguns profissionais dos CREAS, utilizando como base as possibilidades de trabalhar em Grupos Multifamiliares voltados para a problemática da violência intrafamiliar, mais especificamente, com o abuso sexual envolvendo crianças e seus pais (Costa, Penso e Almeida, 2005). Por meio desse método, as crianças, por intermédio de várias estratégias expositivas e expressivas, conseguiram indicar como queriam e precisavam ser cuidadas no dia a dia. Por parte dos adultos, ocorreu uma melhor compreensão de seus deveres em relação aos cuidados para com suas próprias crianças e as demais da comunidade (Costa, Penso e Almeida, 2005). Os aportes teóricos utilizados no método eram: Psicologia Comunitária, Terapia Familiar, Sociodrama e Teoria das Redes Sociais (Costa, Penso e Almeida, 2005).

Embora não tenha aparecido nas entrevistas, a sociologia da infância também foi

mencionada no questionário como teoria que orienta a prática profissional com crianças e adolescente pela Pedagoga 03. Cabe ressaltar, que ela procurou se qualificar nessa área recentemente, ocasião em que fez mestrado profissional na Faculdade de Educação na UnB. Mas na entrevista, não mencionou novamente, indicando que talvez embora já tenha obtido conhecimentos relacionados a SI, a mudança na prática profissional ainda é incipiente e gradual.

Outro conhecimento que orienta a prática profissional diz respeito a rede de proteção das crianças e adolescentes mencionada pela Assistente Social 07:

*“Bom, primeiro a gente tem que conhecer bem o Estatuto da Criança e do Adolescente, né? [...]. A gente precisa saber bem os encaminhamentos. Se a gente não tem aqui no CREAS a parte clínica pra atender essas crianças, então a gente informa os encaminhamentos nos lugares onde essas crianças podem serem atendidas, né? Por exemplo, **18 de maio os NUPAV**. Então lá tem uma equipe preparada, né? Pessoas preparadas pra ouvir essas crianças que sofreram esse tipo de violações. Então a gente tem que conhecer bem os encaminhamentos, a rede, **a rede de proteção**, pra poder fazer os encaminhamentos certinho, né?”* (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

Conhecer a rede de proteção é importante porque uma política pública apenas não consegue abarcar todas as demandas que a criança e o adolescente necessitam (ECA, 1990). É preciso o atendimento articulado entre a política de Assistência Social, de Educação, de Saúde, de Segurança Pública, dentre outras, para que os direitos sejam efetivados de fato. A Assistente Social 07 cita como exemplo duas unidades da rede protetiva do DF que são acionadas com frequência para o atendimento dessas demandas: o NUPAV e o Centro 18 de Maio.

O Núcleo de Prevenção e Assistência a Situações de Violência (NUPAV) que foi renomeado como Centros de Especialidades para a Atenção às Pessoas em Situações de Violência sexual, Familiar e Doméstica (CEPAVs) é um serviço da saúde que atende pessoas em situação de violência em qualquer ciclo de vida ofertando acolhimento multidisciplinar e atendimento psicológico. Cada centro de atendimento é conhecido pelo nome de uma flor e estão distribuídos por todo o DF. Como o CREAS não realiza psicoterapia, os casos são encaminhados para a unidade de referência daquele território (Distrito Federal, 2025c).

O Centro de Atendimento Integrado 18 de Maio é um espaço voltado à escuta protegida e especializada de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no DF. Promove uma escuta da vítima de forma humanizada por meio de uma equipe multidisciplinar e, após isso, encaminha relatório informativo da situação para a rede protetiva, solicitando os atendimentos cabíveis ao caso. O nome do Centro faz referência ao Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Essa escuta e o envio do relatório

aos órgãos permite o atendimento sem ser necessária a inquirição a respeito da violência que sofreu a todo momento, evitando a revitimização da criança (Distrito Federal, 2025b).

A psicologia do desenvolvimento também foi mencionada como um saber que orienta a prática, mas de uma forma um pouco diferente do que é geralmente atrelada, a fases e etapas do desenvolvimento:

*“Eu não diria bem da psicologia. Apesar que a **parte de desenvolvimento a gente usa muito, mas eu não me vejo muito numa teoria, numa abordagem muito específica**, mas no olhar que a gente tem, quando você foca muito na **psicologia do desenvolvimento**, você entende, você tem um olhar, uma escuta diferente para aquele ciclo de vida você entende que aquela pessoa está sempre ali em desenvolvimento. Então, querendo ou não, mesmo que você esteja com idoso, você está sempre pensando, onde eu posso tirar as possibilidades, quais os recursos, quais as possibilidades que essa pessoa tem? Porque a gente que trabalha com violência, a tendência é sempre olhar o negativo, né? Nossa, acabou, né? A vida dessa pessoa que acabou. E não, a psicologia de desenvolvimento não nos deixa esquecer. Não, não é porque aconteceu isso que essa pessoa tá fadada a ir por esse outro caminho, né? **Sempre pensar nas possibilidades**, assim.”* (Entrevista Psicóloga 04, 2025).

Primeiramente, a Psicóloga 04 percebe que apenas uma teoria não orienta sua prática, possivelmente pela complexidade que é atender demandas relacionadas à violação de direito. Contudo, ela é a única especialista que menciona a psicologia do desenvolvimento, mas dentro de uma perspectiva de que esse desenvolvimento não tem fim, considerando que mesmo uma pessoa idosa tem possibilidades, visão diferente de alguns profissionais que trabalham nessa linha podem focar, somente na incompletude da criança e no vir a ser por meio de fases a serem superadas.

Essa insuficiência das teorias exige conhecimentos diversos de legislações, normativas, uma variedade de autores, que o Assistente Social 12 resume dentro de um âmbito maior conhecido como ciências sociais:

*“Basicamente são, assim, no campo das ciências, assim, as **ciências sociais**, inicialmente, né? E outros conhecimentos que possibilizem a leitura da realidade. Uma necessidade de analisar a realidade que a pessoa vive, seja com os fins que o atendimento vai ter que alcançar, que é interferir na problemática que causam as violações, que aconteceram ou que estão acontecendo, no próprio processo de atendimento também, essa é uma situação onde o tempo todo vai ser exigido os **campos de conhecimento diversos**. De aí podem, começam nas ciências sociais, mas podem ir a outros campos. Na área da saúde, não no aspecto privativo da abordagem, isso é específico de certas profissões, mas naquilo que é do modo geral para poder oferecer para a pessoa informação e também orientação, aí vai abranger vários campos.”* (Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).

As ciências sociais são um campo interdisciplinar que envolvem várias teorias sobre a sociedade e as interações humanas. Nota-se que essa variedade de conhecimentos é requerida

para prestar um atendimento mais qualificado e dar as orientações necessárias às pessoas atendidas, visando uma integralidade que só possível por meio de políticas públicas em diversas áreas. É compreender também que nem sempre a demanda se esgotará somente na assistência social, cabendo à análise de a quem recorrer para ela ser atendida.

Por essa razão, é importante o conhecimento a respeito da rede de proteção, para que esse atendimento ocorra de maneira integrada e complementar. Para além disso, é importante o entendimento dos fluxos de atendimento dessa rede, que envolve as atribuições de cada órgão. Isso é mencionado brevemente pela Psicóloga 04: “[...] *tem o fluxo de atendimento também aqui no Distrito Federal, que a gente usa muito. Essa lei da escuta também, eu baseava muito.*” (Psicóloga 04, 2025). Ela explica que esse fluxo foi criado pela Promotoria do DF, em que a porta de entrada dos atendimentos se dá pelo Conselho Tutelar que realiza os encaminhamentos e requisições.

Em busca de pesquisar e encontrar esse fluxo de atendimento, foram encontrados fluxos de atendimentos produzidos pelo Ministério Público em algumas regiões administrativas do DF e um que abrange o território por completo lançado em 24 de julho de 2025 pelo Tribunal de Justiça (TJDFT). O fluxo apresentado no manual estabelece um atendimento protetivo e integrado entre os órgãos do DF, que evita que a crianças precisem prestar declarações às autoridades repetidas vezes e assegura que sejam ouvidas de forma humanizada e digna pelos órgãos de proteção infantojuvenil (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2025).

Outra categoria diz respeito onde os especialistas adquirem ou adquiriram os conhecimentos que eles indicaram que possuem. A Assistente Social 02 demonstrou a percepção de que os conhecimentos que orientam as suas ações profissionais vêm muito pela experiência prática:

*“[...]é muito da experiência da minha vivência profissional ao longo de muitos anos, né? Que nos traz... Eu acho que algumas percepções, porque eu ainda, **apesar de ser um profissional já muitos anos, não só de secretaria, mas de formação e experiência.** Às vezes eu percebo que a academia ainda tá um pouco longe da prática, né? E então, assim, sempre buscando nos textos e acompanhando o que tá sendo publicado de mais recente em relação à temática do adolescente.”* (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

Ela percebe que a teoria acadêmica ainda está distante da prática, o que justifica esse fazer profissional baseado em suas próprias experiências de trabalho, do que deu certo e do que não funcionou, muitos anos após a sua formação na graduação.

Isso também aparece de forma indireta na fala da Assistente Social 05, que embora

busque informações em livros e materiais pedagógicos, acaba adaptando conforme a necessidade identificada. Ela percebe que suas ações não surgem do nada, mas de uma reflexão baseada em um material pré-existente:

“Então, eu compro muito livro e compro material pedagógico também, que eu pesquiso bastante na internet. [...] Como eu sou assistente social, eu invento muita coisa. A palavra é essa. Mas eu não invento, eu não tiro as coisas do ar, não. Eu invento dentro daquilo que já existe e adapto para a minha área.” (Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).

Outro lugar que a busca de conhecimentos ocorre é a internet, conforme a fala acima e da Pedagoga 03, especialmente em bases de informações oficiais do Governo:

*“Basicamente na **internet**, principalmente nos **sites oficiais**, para não estar buscando informação errada, como os sites que falam da infância, infância protegida, mapa da infância. São sites vinculados à infância e adolescência. Do governo, do **governo federal ou do governo do DF**, basicamente isso.”* (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

Ainda nesse sentido a Psicóloga 04 relata cursos rápidos que outras instituições fornecem de educação a distância (EAD). Percebe-se, assim, que a internet possibilita um acesso à informação que é prático, fácil de ser acessado, gratuito, mas que necessita de uma iniciativa própria dos profissionais em querer buscar.

*“Você está sempre ligado com a rede de proteção. Você vai para os **cursos**. Nunca fiz curso longo. **A sedes nunca deu para a gente uma capacitação específica**, mas você está sempre articulando com o Conselho Tutelar, com o Ministério Público. Então, querendo ou não, você faz um **curso rápido, de poucas horas**, que tem várias opções gratuitas. Ai acaba gerando em torno desse universo mesmo e ficando melhor naquela área mesmo. [...] **Eu busquei por conta própria, mas o Ministério Público lançou alguns anos atrás, gratuito, quem quisesse fazer. Eu me inscrevi, fiz o curso, ele foi EAD, boa parte de EAD. É supertranquilo de achar. Eu nunca tive dificuldade.**”* (Entrevista Psicóloga 04, 2025, grifo nosso).

Contrapondo essa perspectiva da Psicóloga 04, de que a Secretaria responsável nunca deu uma capacitação, a Psicóloga 05 pontua que sempre fez muitos cursos, seminários e supervisão com profissionais da área: *“Durante muito tempo... Eu estou falando durante muito tempo porque já não é um hábito tão recorrente, mas a gente participou de muitos eventos, muitos seminários, algumas supervisões[...]”* (Psicóloga 05, 2025). Contudo, essa é a profissional que está mais tempo trabalhando na Assistência Social (15 anos), sendo sua experiência toda no mesmo CREAS. Isso leva a crer que por alguns anos houve um investimento na formação dos profissionais numa intensidade e frequência diferente dos últimos anos, visto que nenhum outro profissional mencionou tais atividades.

Outra fonte de conhecimento mencionada foi a utilização de cartilhas pela Assistente Social 13: *“A gente tem algumas **cartilhas** que a gente utilizou que fez parte da **formação***

quando a gente estava se preparando para atender esse público especificamente. Então tem algumas cartilhas sobre os direitos das crianças dos adolescentes migrantes.” (Assistente Social 13, 2025, grifo nosso). Nesse caso específico, a formação mencionada se deu por conta da abertura de um CREAS específico para pessoas migrantes. Contudo, tanto para realização do último concurso público para trabalhar na assistência social, que previa no seu edital o ECA como conteúdo básico, quanto no curso de formação, em que os conhecimentos sobre os direitos das crianças e dos adolescentes foram transmitidos por meio de aulas, todos os servidores tiveram contato com essa temática.

Por fim, como última fonte do conhecimento mencionada, foi pontuado o contato com outros profissionais da rede, como uma espécie de orientação ou supervisão informal, em que o caso pode ser discutido e novas ideias vislumbradas para sua atuação:

*“...além dos NUPAV, que eu busco muitas orientações dos NUPAV’s, né, porque eles trabalham diretamente com essas situações. **Eu procuro entrar em contato com os profissionais, explico a situação, então recebo as orientações do que pode, do que não pode falar.** Além de ter que estar sempre se atualizando na lei, né? Tem que estar atualizando a lei. Então, assim, a minha principal fonte é o contato com outros profissionais. **Eu procuro entrar em contato com outros profissionais de outros CREAS e também de outras unidades que atende diretamente nesse sentido, né, de lidar com a situação do abuso e a violência sexual com crianças e adolescentes no país.** 18 de maio, eu procuro entrar em contato com eles, ler relatórios, porque a gente lendo o relatório a gente tem mais ou menos uma ideia sim.”* (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

O estudo de caso é previsto como uma atividade dos profissionais nas normativas dos CREAS (Brasil, 2011b), contudo, é recomendável que se tenha outras fontes teóricas para basear suas ações, até porque, como visto nas falas anteriores, muito das intervenções profissionais vem pela prática, mas é preciso pelo menos ter um arcabouço teórico que lhe dê uma base, porque uma ação que teve efeito em uma realidade, não necessariamente poderá ser aplicada em outra. A literatura pode ajudar no julgamento do que pode ser efetivo em determinadas situações que já foram registradas.

O último código de análise desta categoria que merece atenção é o “direito das crianças”, que também envolve saberes mais específicos relacionados à legislação, que de algum modo orientam a prática dos especialistas, como por exemplo, o direito à prioridade previsto pelo ECA. Em relação a isso, a Assistente Social 02 faz a seguinte afirmação:

*“E a gente faz inicialmente uma escuta para acolher aquela demanda de ouvir qual é a questão. E a partir daí a gente coloca na nossa lista de demanda reprimida. Entretanto, **criança e adolescente é prioridade.** [...]Então, assim, sempre na perspectiva de acolher, escutar e a partir do que escuta, fazer os acordos, né? O que é possível? O tempo de cada um, né? **Mas sempre na perspectiva da garantia do direito.**”* (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

A escuta aqui aparece como uma forma de entender aquela demanda para que os direitos da criança e do adolescente sejam preservados. Ela pontua como essa demanda é uma prioridade, o que está de acordo com o que o ECA prevê:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, o lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende [...] b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública. (Brasil, 1990, art. 4º, parágrafo único, b).

Contudo, ao ouvir aquele caso, ele segue para a “demanda reprimida”, que é uma lista de espera para o acompanhamento no CREAS. Ou seja, na verdade, essa prioridade não é executada na prática. As razões para esse fato serão mais explicitadas na categoria Desafios.

A Assistente Social 02 continua a falar sobre esse direito de escuta e de que forma ele deve ser realizado:

*“Porque quando você escuta, você tá dando um direito a esse adolescente, essa criança, adolescente, dele trazer os sentimentos mais verdadeiros. E esse é um processo de construção, né? Ainda mais adolescente que às vezes nem ele sabe de fato o que tá acontecendo assim, ou não é nem que ele não saiba, ele não tem uma compreensão tão formada, então a gente precisa ter nessa escuta os olhares mais atentos possíveis para que a gente também **não intervém num processo que está sendo construído**[...]. Um processo que está sendo construído para que as pessoas possam trazer os seus sentimentos e as suas percepções. Não interessa você ser criança e adolescente, a gente sempre consegue e muitas vezes não consegue isso só verbalizando por meio de uma fala, às vezes **um gesto, um abraço, um olhar afetivo, né? Um choro fácil. E tudo isso é escuta. A meu ver, é tudo isso, a escuta perfeita.**”* (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

Embora a Assistente Social 02 afirme que quando você escuta você está dando o direito à criança e ao adolescente, na verdade o direito já existe, ao permitir que eles falem você está garantindo esse direito. Parece uma coisa simples, mas a maneira como o discurso se apresenta ainda mostra um controle que é exercido que está nas mãos do adulto.

Percebe-se uma compreensão diferente da apresentada pela Assistente Social 07 (p. 82) de que as crianças e adolescentes por estarem em uma condição de desenvolvimento ainda não tem condições de responderem por si mesmos. A Assistente Social 02 apresenta uma outra perspectiva, de que a escuta é um direito e de que ao executar essa escuta você promove que eles possam expressar seus sentimentos, mas por conta dessa especificidade, dele ainda não ter uma compreensão tão formada, é preciso ter uma atenção maior, de forma a não intervir nesse processo de construção. Dessa forma, o entendimento é de que a criança ou adolescente

não deve ser privado de se expressar por conta de sua condição, pelo contrário, deve ter lugar de fala pois é seu direito, mas o que muda é a maneira como essa escuta ocorrerá.

A maneira como você percebe essa condição peculiar de desenvolvimento influencia diretamente na forma como você realiza a escuta. A Assistente Social 07 não realiza a escuta, mas a Assistente Social 02 já realizou em algum momento da sua trajetória profissional. O tempo de atuação pode ser um fator que influencia na maneira como os direitos das crianças são vistos e postos em prática. A Assistente Social 07 tem 13 anos de experiência trabalhando na área, enquanto a 02 possui apenas 1 ano e meio. Esse tempo de prática durante esses tantos anos possibilitaram um contato maior com a efetivação desses direitos e a necessidade de atendimento em algum momento desse tipo de demanda, o que gera uma diferença em como o trabalho é visto e realizado.

Ainda no discurso da Assistente Social 02, ela pontua também sobre as diversas formas de escuta, sem ser por meio da oralidade, que lembra a dimensão de auscultar as crianças que a Sociologia da Infância defende (Coutinho, 2016), que diz respeito a compreender aquilo que não é verbalizado. O corpo fala e comunica a todo instante, se apresentando em constante comunicação e relação com o mundo social (Coutinho, 2011, p.224) e, para a Assistente Social 02, saber identificar essas formas de expressão é saber escutar as crianças e adolescentes.

Outro direito que é mencionado por duas especialistas, diz respeito à educação:

*“Eu acredito que com relação à negligência dos pais e as crianças têm que... **Ir para a escola, participar da vida social, porque muitos deles ficam em casa cuidando de outras crianças.** Então, a gente tem muito esse problema e a mãe relata que ela não pode, como ela vai trabalhar? Com quem ela vai deixar? Então, a gente fala muito sobre a **negligência, abandono, que não pode.** A gente atua mais nessas duas vertentes do direito das crianças.”* (Entrevista Assistente Social 04, 2025, grifo nosso).

*“Então a gente usa a lei de migração. **Tem algumas portarias específicas, tem uma do MEC, que é essa questão da educação, que não pode, não pode impedir a matrícula porque não tem documentação, porque eventualmente é refugiado,** sai ocorrendo, não tem documentação mesmo, ou se perdeu no caminho”.* (Entrevista Assistente Social 13, 2025, grifo nosso).

Conforme exposto anteriormente, o ECA (1990) já prevê com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à educação (Brasil, 1990, art. 4º). Ainda assim, dispõe que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...]

V- acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. [...]

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Brasil, 1990, art. 53).

Percebe-se pela fala da Assistente Social 04 que a criança não está inserida na escola porque precisa cuidar de outras crianças mais novas, provavelmente por não terem idade para o ensino obrigatório. Contudo, a creche também é um direito adquirido por meio do ECA conforme identificado acima. Cabe ressaltar, que o acesso à creche pública no DF ainda é muito limitado. Para pleitear uma vaga é preciso fazer uma pré-inscrição por meio de telefone, site ou aplicativo. Após isso, o responsável deve comparecer a uma unidade específica da Educação que recebe a documentação cabível para concluir a etapa de validação. Com isso é gerado uma classificação da criança, conforme critérios de prioridade para o atendimento, a saber: crianças com risco nutricional, crianças com deficiências ou atrasos globais de neurodesenvolvimento psicomotor, critérios de renda (quanto menor a renda mais pontuação na prioridade), critérios relacionados à estrutura familiar (crianças órfãs), critérios relacionados à segurança (crianças com medidas protetivas), critérios devido a condições especiais (mãe adolescente), critérios de tempo e de desempate (Distrito Federal, 2025a).

O que ocorre é que não há vagas imediatas para todos que necessitam, então as famílias aguardam a contemplação. Embora uma criança que seja cuidada por outra tenha previsão de prioridade para ser atendida (Distrito Federal, 2025a), mesmo assim, ainda há alguns casos que esperam, como é a situação da família que a Assistente Social 04 relatou. Muitas vezes os pais são encaminhados ao CREAS com a identificação de negligência por essa situação, mas o suporte estatal falha ao não conseguir uma solução por meio de Políticas públicas já existentes.

É preciso problematizar em como esses direitos das crianças estão sendo contemplados e que ações são necessárias para que elas tenham acesso, se o número de creches e profissionais são suficientes para abarcar essa demanda. A Assistência Social como parte da rede de proteção necessita também que a Política Pública de Educação funcione e seja eficiente para garantir a integralidade do atendimento, que só é possível com o envolvimento de todos da rede, cada um cumprindo o seu papel.

O CREAS realiza o acompanhamento de famílias que supostamente os pais ou o responsável legal estão sendo negligentes, mas o Estado também precisa dar o suporte e condições necessárias para ele enfrentar essa situação. A questão do acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência é outra problemática, assim, como matrícula na mesma escola de todos os irmãos, conforme o inciso V do artigo 53 do ECA (1990). O CREAS, ao perceber que essa situação persiste, pode encaminhá-la para o órgão responsável da educação para regularização do caso segundo o que a lei prevê, contudo, nem sempre há como resolver

a problemática de forma imediata por falta de vagas adequadas a necessidade. Essa falta de matrícula em uma escola mais próxima de casa ou várias crianças da mesma família matriculadas em várias escolas diferentes pode interferir na maneira como os pais ou responsáveis conseguirão providenciar o seu deslocamento para a unidade escolar.

Ainda nesse sentido, o ECA dispõe que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, art. 5º), o que justifica a intervenção do CREAS com a família que possuem crianças nessa situação, que supostamente estão negligenciadas por seus pais ou responsáveis. Contudo, a culpabilização da situação recai muito sobre a família, quando por vezes, o Estado falha ao ser negligente em não investir em Políticas Públicas que garantem a implementação de seus direitos, como o investimento na educação para que haja mais vagas que possam abarcar todas que necessitam, mais profissionais qualificados, transporte escolar adequado e planejamento em todos os níveis para que os direitos sejam de fatos efetivados.

Por fim, ainda em relação ao direito à educação, a Assistente Social 13 também pontua outra situação (vide p. 102): o direito de a criança refugiada ser matriculada independentemente de documentação. Muitas famílias refugiadas são atendidas no CREAS Migrantes, sendo uma das primeiras instituições de atendimento a fornecer informações a respeito dos direitos existentes no Brasil das crianças e adolescentes. A normativa que a Assistente Social 13 menciona é a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Ministério da Educação, que dispõe sobre o direito de matrícula sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior.

Nos últimos anos, houve um aumento de pessoas migrantes no DF e a criação do CREAS Migrantes foi pensado para prestar um atendimento às famílias migrantes, refugiadas e apátridas que estão com seus direitos violados (Distrito Federal, 2022). Com a vinda para um novo país, as crianças nessas situações necessitam de proteção e garantia de direitos humanos, mas o atendimento pelo CREAS nesse contexto ainda é mais complexo (fatores com cultura, linguagem devem ser levados em consideração), tanto que a única situação de escuta nesta unidade foi a uma adolescente que disse ter sofrido violência sexual, mas nunca houve de crianças menores, embora tenha um caso aguardando atendimento devido vivência de xenofobia na escola em que frequentava.

Os movimentos migratórios têm afetado todo o mundo e atender crianças e adolescentes nesses contextos é um desafio em diversos países, exigindo que as análises sejam compostas de uma perspectiva de múltiplos níveis para entender a complexidade dos cenários

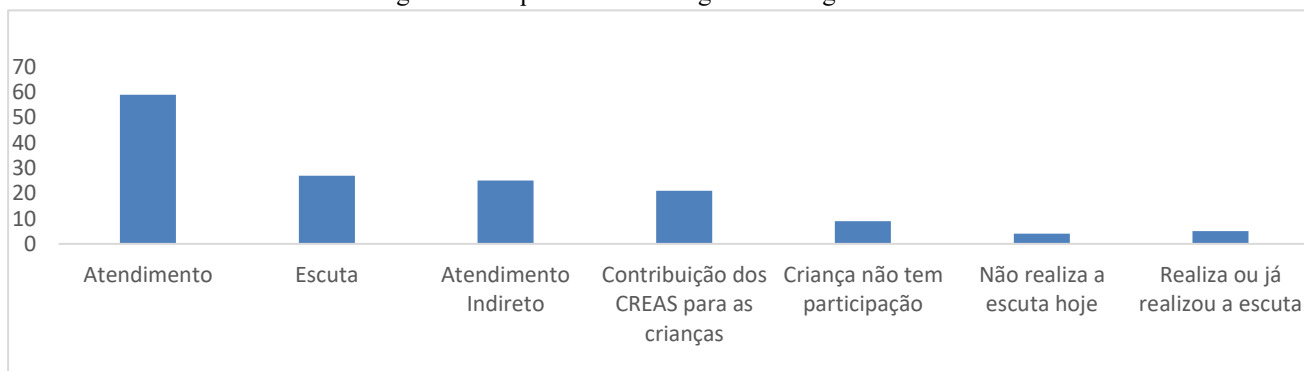
desses deslocamentos forçados e, mais ainda, alcancem a criança enquanto sujeitos em todas as suas complexidades, contradições e necessidades (Colares, 2021).

Por fim, para conclusão da categoria dos saberes, cabe pontuar que a visão que o profissional possui sobre as crianças e seus direitos influenciam na realização ou não da escuta. Algumas dessas maneiras de enxergá-las foram identificadas, bem como o entendimento que o especialista tem por escuta. Também foram apresentados conhecimentos sobre quem é o responsável por realizar a escuta, quais normativas, legislações, autores e teorias orientavam o trabalho, assim também, onde esses saberes eram buscados e adquiridos. Alguns direitos se destacaram nas falas dos participantes, trazendo o ECA como a legislação mais mencionada por todos os especialistas. Ninguém fez referência ao direito das crianças de serem ouvidas e consideradas nas decisões que lhe dizem respeito.

Os direitos mencionados parecem básicos, mesmo assim as crianças e adolescentes podem encontrar desafios na efetivação deles. Percebe-se por meio dos dados dessa categoria que o tempo e a experiência de trabalho também contribuem para como os especialistas buscam a garantia de direitos previstos pela legislação. Alguns direitos são mais requisitados, como o da educação, mas isso não minimiza a necessidade da busca da efetivação de todos aqueles previstos na lei.

3.5.2 Escuta nos Atendimentos

Figura 4: Frequência dos Códigos da Categoria Escuta



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A categoria escuta nos atendimentos envolve como a escuta é feita ou pode ser feita nos atendimentos no CREAS, por meio das normativas e legislações que a orientam, utilizando-se de exemplos práticos que abrange desde a rotina cotidiana de atendimento, até como a escuta é de fato realizada. Sete códigos fazem parte dessa categoria, a saber: Atendimento, Escuta, Atendimento Indireto, Contribuição dos CREAS para as crianças,

Criança não tem participação, Não realiza a escuta hoje, Realiza ou já realizou a escuta. Pode-se observar a frequência de suas ocorrências no gráfico acima.

O primeiro código identificado é “Atendimento”, que traz informações importantes sobre como os atendimentos se dão no CREAS. O primeiro ponto que chama atenção é a identificação do plano de acompanhamento familiar como um importante instrumento para orientar o trabalho: *“A unidade, ela tem um padrão, ela tem um plano de acompanhamento familiar, ele ainda não foi finalizado, [...] a unidade criou um plano de acompanhamento... Quando eu cheguei, já existia esse plano de acompanhamento.”* (Assistente Social 05, 2025).

Esta questão está de acordo com a normativa que orienta o trabalho no CREAS (Brasil, 2011b), que prevê que cada família/indivíduo atendido no CREAS demanda um conjunto de ações de acordo com suas necessidades, que deverá orientar a elaboração do Plano de Acompanhamento Individual e/ou Familiar, que é o instrumento feito em conjunto com as famílias e indivíduos, que guiará o trabalho social no CREAS, bem como auxilia na construção de novas perspectivas de vida. Percebe-se que a equipe da unidade em que a Assistente Social 05 trabalha no momento está reelaborando o modelo que eles já utilizavam.

Dentro da perspectiva da realização do plano de acompanhamento, a escuta é essencial para entender o que as famílias necessitam e quais ações serão executadas. Isso fica evidenciado pela continuidade da fala da Assistente Social 05:

“Por exemplo, no ano passado, eu recebi uma família que foi referenciada para o CREAS pelo CRAS. Então, suspeita de trabalho infanto-juvenil. Então, eu tenho o meu plano, eu atendi a mãe e conversei um pouco com as crianças. Então, o meu plano, ele foi todo adaptado. Claro que tem uma espinha dorsal, mas eu estou falando em nível de metodologia, técnico-operativo mesmo, para poder atender à especificidade daquela família” (Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).

Percebe-se que a escuta é muito centrada na figura dos adultos da família, especialmente as mães. Uma das razões que isso ocorre é por considerar as crianças como incompetentes para esse momento de participação, visão que é reforçada pela continuidade da fala da Assistente Social 02:

“Tinha crianças, logicamente, muito pequenas, que não iriam prestar atenção e tudo mais dentro daquilo que eu havia planejado para aquele acompanhamento naquele dia. Não teria como envolvê-las, porque eram mais direcionadas à mãe. Mas, na medida do possível, eu tento planejar atividades que envolvam não só a demanda principal, no caso violência doméstica, mas a questão dos filhos também.” (Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).

Ao que parece, as ações estão mais focadas no planejamento da especialista do que nas necessidades de fato da família que são evidenciadas no atendimento. A incapacidade das

crianças de focar no que foi planejado foi invocada como justificativa para sua não participação nesse momento, mas alguma atividade adequada a elas poderia ter sido planejada a fim de garantir o seu envolvimento. Dentro de uma perspectiva de atendimento adulto realmente elas não seriam contempladas. A demanda deste caso específico era violência doméstica em que a vítima era a mãe, embora as crianças não sejam as vítimas principais de alguma maneira elas podem ser afetadas, cabendo o olhar e a escuta de suas necessidades como parte integrante da família. Nota-se que a Assistente Social 05 diz tentar planejar atividades para as crianças, mas de maneira muito indireta, apenas dentro da perspectiva da mãe sobre o que elas precisam, a sua participação ativa não é considerada. Como o atendimento de toda a família é de responsabilidade de apenas uma especialista, a que tiver vaga disponível faz o atendimento, geralmente, não há outra profissional para fazer intervenções com as crianças enquanto os responsáveis são atendidos.

É importante lembrar que a CDC (1989), que foi ratificada pelo Brasil, em seu artigo 12 traz a necessidade de a criança expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela e tais opiniões devem ser consideradas, em função da sua idade e maturidade. Mesmo diante de uma situação que envolve atividades para elas, a participação não é considerada e o atendimento fica focado no adulto. Qvortrup (2011) pontuou a existência da invisibilidade das crianças como uma consequência das definições arraigadas delas como imaturas, incapazes, não adultas ainda, que precisam confiar nos pais. Dessa forma, não existiria a necessidade de levá-las em consideração por elas mesmas.

A insistência em utilizar a família como unidade de observação e intervenção impede perceber a situação agregada das crianças comparada com outros grupos na sociedade. O peso atribuído ao status das crianças como dependentes contradiz qualquer ideia de melhor interesse da criança. Na verdade, pode-se dizer que essa ideia se tornou vítima dos interesses estruturais da sociedade, que buscam a manutenção da dominação devido ao desequilíbrio de poder entre as gerações (Qvortrup, 2011).

Segundo Qvortrup (2014), as crianças são invisíveis no espaço público porque foram colocadas à margem dele, em parte devido a essa definição da criança como pessoa cujas competências e capacidade estão em status de espera, para tornarem-se um verdadeiro membro da comunidade humana, parte porque a criança como individual e as crianças como um grupo não são vistas como tendo uma relação com adultos em geral, mas restringidos meramente a seus pais, responsáveis e professores

Já em uma outra perspectiva, a Assistente Social 02 que relatou que já realizou escuta por muitos anos, hoje tem evitado trabalhar com essa demanda, devido a um adoecimento:

“E... é.... a última vez que eu trabalhei muito diretamente com adolescentes jovens foi no projeto Geração aqui na SEDES, e acabou me trazendo um adoecimento que hoje faz com que se houver uma emergência, é óbvio que eu não vou deixar de atender. Sabe? Mas não. Tô já uns dois anos ou mais que eu tenho esse acordo aqui na unidade para não ficar tão diretamente com o adolescente e sim com a família.” (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

Essa participante não quis entrar em muitos detalhes em relação ao adoecimento, mas resumiu que ocorreu porque *“foi mais um processo do adoecimento⁵ com a forma de a metodologia de trabalho que tava sendo implementada na época, que acabou gerando muito adoecimento não só para mim, mas a grande maioria dos profissionais que trabalharam na época lá.”* (Assistente Social 02, 2025). Foi respeitado o desejo dela de não falar a respeito, após sua demonstração de desconforto, então essa questão não pôde ser muito explorada. Contudo, percebe-se que quando há um projeto que envolve crianças ou adolescentes, é necessário pensar bem na metodologia e reavaliar durante o andar das atividades, pois ao que parece, o adoecimento se deu mais pelo modo como tudo era gerido, do que por ter contato com os adolescentes ou escutá-los.

Em relação aos atendimentos às crianças e adolescentes, buscou-se compreender como ocorria sua realização, constatando a identificação de três modalidades de atendimento: individual, acompanhada de um familiar ou responsável ou em grupos.

A situação mais mencionada é o atendimento acompanhado:

*“A gente entende que por ser adolescente, criança e adolescente, **tem que ser acompanhado por alguém, seja o conselho, seja alguém da família.** [...] Então, se é uma criança, os pais têm que estar ali presente a todo tempo e a conversa é outra, de uma forma mais lúdica. É uma forma respeitando a cognição daquela criança”* (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

*“É... quando elas vêm pro **atendimento junto com o responsável**, aí a gente sempre pergunta como ela tá, eu né, não posso falar pelos outros especialistas, mas eu sempre tenho esse cuidado de perguntar pra criança como ela está, se tá indo na escola, se fala português, se tem alguma dificuldade, já foi posto de saúde, pra entender um pouquinho a visão dela, criança e adolescente né.”* (Assistente Social 13, 2025, grifo nosso).

*“Para mim, o melhor é atender juntos. Juntos. Porque é para que a gente entenda como cada um se sente. Entendeu? Para mim, é assim [...] A minha tendência é atender junto, porém, **se eu perceber que a criança tem algo a me dizer, o adolescente, eu chamo ele separado e a gente conversa.**”* (Entrevista Assistente Social 04, 2025, grifo nosso).

*“Eu sou terapeuta familiar, então eu entrei aqui com uma visão de que o **atendimento familiar é... Sempre seria o mais adequado.** Só que algumas vezes a gente trata de situações tão pesadas que eu prefiro que a família*

⁵ Essa fala demonstra como é necessário o cuidado e o acompanhamento psicológico aos profissionais que lidam com o atendimento sobre violência.

*me diga se gostaria que a criança estivesse ou não. E em alguns momentos, isso no passado, **agora em alguns momentos eu prefiro ouvir em separado por conta do tipo de abordagem, por conta da linguagem que vai ser usada. Então, eu prefiro escutá-los em separado, mas o momento em família também é importante**, porque não adianta, pra mim, né, enquanto terapeuta familiar, não adianta você trabalhar ali em separado e as coisas fiquem ali em separado, né?”* (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).

Algumas observações podem ser feitas a respeito dessas falas. Nota-se que a Assistente Social 02, embora realize o atendimento sempre acompanhada, ainda tem uma preocupação em buscar falar a linguagem mais adequada para aquela criança, um pouco diferente da Assistente Social 13, que embora faça um atendimento das crianças junto com o responsável, não é de uma maneira planejada e intencional, é mais ligado com a situação de que a criança está ali presente e se aproveita para se fazer questionamentos, mas não há uma atividade dirigida para atender de uma forma que ela possa se expressar melhor.

Já na fala da Assistente Social 04 fica evidente que o atendimento da criança em separado é condicionado à avaliação da especialista, se ela perceber que a criança tem algo a lhe dizer, o que é um problema por trazer muito para um âmbito subjetivo. Além do que, nem todas as crianças vão ter essa habilidade de demonstrarem que estão em risco sem falar nada, dessa forma, a especialista atribui a responsabilidade da criança demonstrar que tem algo a dizer para então promover sua escuta, sendo que já é um direito garantido, mas que precisaria ser efetivado pela Assistente Social de forma independente a sua avaliação.

Na verdade, o esforço deveria partir da profissional de buscar se esforçar para compreender as perspectivas e opiniões das crianças, mas para isso ocorrer seria necessário que ela procurasse se alfabetizar na linguagem das crianças, contudo, nem todos os especialistas estão dispostos a isso. No fim, a prática constitui-se como adultista, porque fica centrada na decisão do adulto, se escuta ou não a criança, e não porque é um direito dela. Segundo Liebel (2024), os adultos deveriam se esforçar para proporcionar as condições necessárias para que as crianças pudessem reconhecer o significado dos seus próprios direitos e, em última análise, exigi-los e reivindicá-los, mas a sociedade em geral dá pouco espaço para as crianças se expressarem.

A Psicóloga 05 traz uma perspectiva interessante de que o atendimento familiar é importante, mas que por conta da linguagem das crianças tem atendido separado, por conta da abordagem que é necessária. Além disso, por tratar de temáticas muito sensíveis ligadas a violência, tem perguntado às famílias se as crianças participarão ou não daquele atendimento, para não as expor desnecessariamente a depender do assunto que será tratado. E, mesmo quando o atendimento é realizado separado, em algum momento é realizado em conjunto para

um fechamento. Essa maneira é interessante porque contempla as normativas que orientam que o trabalho é focado na família, mas garante o direito da criança de ser ouvida, seguindo a CDC.

O atendimento em família também é comum pelo receio de não saber como fazer de forma individual:

*“Como eu sou assistente social, não sou psicóloga, **eu não tenho essa expertise que os psicólogos têm de fazer essas entrevistas com criança e adolescente.** Então, para mim, é muito importante estar fazendo esse atendimento com a família, para ver onde está o conflito, porque muitas vezes só é mesmo conflito.” (Entrevista Assistente Social 04, 2025, grifo nosso).*

Mais uma vez o psicólogo é mencionado como um profissional que supostamente tem o conhecimento necessário para atender e escutar as crianças. Outra forma de trabalho também é mencionada por outra psicóloga, em que o atendimento é realizado apenas separado, sem mencionar algum atendimento em família:

*“Eu gostaria de atender os dois, de conseguir fazer um atendimento completo e atender os dois. **Mas primeiro a criança adolescente não, acho que primeiro a família mesmo.** Até para dar elementos de como abordar essa criança e esse adolescente depois. Mas eu acho que o ideal é poder atender os dois. Realmente ter um atendimento completo. [...] **Quando preciso dessa avaliação mais completa e eu não tenho, assim, eu não sinto segurança, porque, às vezes, a família é o autor de negligência, né? Então, se você ficar só com o relato da família, você não está protegendo essa criança.** Então, eu procuro... procuro, às vezes, escutar, sim, **mas não é a primeira opção, né?** (Entrevista Psicólogo 04, 2025, grifo nosso).*

Nessa perspectiva, a Psicóloga 04 traz a preferência de atender primeiro a família, na figura de um adulto, para que possa avaliar a melhor maneira de lidar com aquela criança ou adolescente. Contudo, esse atendimento e essa escuta não fazem parte do cotidiano de atendimento dela, pois realiza apenas nos casos que não sente segurança em relação à proteção da criança. Observa-se que mesmo quando há uma escuta, é buscando seus direitos de proteção e não de participação. O atendimento, embora ocorra, é de maneira esporádica, não porque é um direito que precisa ser efetivado.

Outra possibilidade de atendimento é em grupos, conforme o Assistente Social 12 e a Assistente Social 07 pontuam:

*“Assim, o CREAS Cagaita, já nos últimos 18 meses, não conseguiu retomar a atividade de grupo. **Então não teve atividade com crianças,** que aí seria uma peculiaridade que é tipificada, enfim, está dentro da normativa, que é o trabalho com crianças, com crianças e adolescentes componentes de grupo familiar. Mas isso não ocorre, pelo menos nos últimos 18 meses.” (Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).*

“Isso... o atendimento direto que a gente tem com as crianças é quando é realizado grupos, por exemplo, as mulheres que são vítimas de violência doméstica. Nós realizamos um trabalho em grupo com elas. Aí,

automaticamente precisa de um profissional para ficar com as crianças na sala separada, né? Porque são intervenções diferentes. Mas assim, quando nós estamos numa sala separada com essas crianças, a gente coloca atividades lúdicas, né? Faz brincadeiras, mas não no sentido de revitimização. Falar sobre o assunto de abuso, alguma coisa do tipo violência que os pais, a mãe sofreu? Não, nada nesse sentido. (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

Embora haja o reconhecimento da possibilidade do atendimento em um grupo formado apenas por crianças, nota-se que ele não está sendo executado ao menos nos CREAS dos quais os Assistentes Sociais 12 e 07 fazem parte. O grupo mencionado pela Assistente Social 07 não pode nem ser considerado como um grupo de atendimento de fato, visto que não é um grupo diretivo para crianças, com atividades planejadas para elas e com intervenções, é voltado apenas para que as mães que não têm com quem deixá-las possam levá-las, então eles procuram profissionais para ficarem com elas enquanto as mães participam de seus grupos. Percebe-se que existe uma preocupação tão grande em não revitimizar as crianças, pois é um discurso muito reproduzido nos meios dos CREAS que acaba evitando a realização de qualquer tipo de escuta, mesmo que não envolva violência no assunto a ser tratado. As crianças frequentam o espaço dos CREAS, mas suas vozes não são consideradas.

Ainda sobre a revitimização, a Pedagoga 03 acrescenta:

“Com adolescentes a gente ainda consegue conversar mais, não sobre a violência, mas sobre os aspectos da escola, da inserção do mercado de trabalho, cursos, lazer, esporte. Agora, sobre a violência a gente não trata, a gente trata com o adulto. [...] Depende de cada caso, de cada profissional. Tem profissionais que não querem falar de jeito nenhum, que nem gostam de atender criança e adolescente. Mas não tem um padrão, tem a recomendação de não revitimizar, de não ficar falando da violência, mas não existe um documento, uma orientação que diga faça isso ou faça aquilo.” (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

Por essa fala, nota-se que há uma recomendação da não revitimização, que é o “discurso ou prática institucional que submeta crianças e adolescentes a procedimentos desnecessários, repetitivos, que levem as vítimas ou testemunhas a reviver a situação de violência” (Brasil, 2018, art. 5º, inciso II). Contudo, proporcionar lugar de fala para as crianças, não significa que elas devam falar sobre a situação de violência necessariamente, mas permitir que elas se expressem. Se elas forem levadas a falar sobre o assunto espontaneamente, também é importante acolher o sofrimento apresentado, pois ela se sentiu segura de expressar seus sentimentos naquele ambiente.

Dessa forma, o discurso da não revitimização vira uma espécie de mantra que justifica uma prática institucional de não escutar as crianças e adolescentes de forma geral, mas isso não protege as crianças, é ir contra a garantia dos seus direitos. O quanto ouvir as crianças

contribuiria para melhorar o atendimento nos CREAS poderia ser refletido. As crianças e os adolescentes possuem capacidades e competências para darem um contributo inovador para melhora dos espaços sociais em que vivem e por isso necessitam ser ouvidos (Tomás; Gama, 2011). Ao ouvir as crianças, é possível pensar sobre o que fazer de diferente para alcançar uma qualidade melhor nos atendimentos, podendo evidenciar uma lacuna de saberes do profissional, expondo-o, e isso pode incomodá-lo e tirá-lo de sua zona de conforto, mas nem todo especialista está disposto a isso.

A falta de uma clareza do objetivo da escuta especializada da criança ou adolescente pelo CREAS, faz com que se imagine que ao falar de escuta, está vinculada obrigatoriamente a investigação, o que contribui que poucos de fato escutem verdadeiramente a criança ou o adolescente (Gonçalves, Santos e Costa, 2020). A falta de um documento da secretaria que elucide essa questão, de forma a orientar a prática, também é uma problemática apontada pela Pedagoga 03. Contudo, ouvir as crianças, segundo Rinaldi (2016), não é seguir um protocolo ou passo a passo de como escutá-la, mas é estar disponível para estabelecer uma relação, com um espaço e tempo em que as crianças se sintam à vontade para se expressarem por meio de suas brincadeiras, em uma perspectiva da pedagogia da escuta.

Além disso, embora a Pedagoga 03 relate que muitos profissionais não gostam de atender crianças e adolescentes, cabe ressaltar que o CREAS sendo uma unidade estatal que atende criança, deveria ter profissionais aptos a atuar de acordo com a legislação e garantir o direito das crianças, independentemente de sua preferência.

A Pedagoga 03 também traz em sua fala sobre o que costuma conversar com o público adolescente, buscando assuntos de interesse que possam envolvê-los. Pode-se imaginar que seja mais fácil atender adolescentes, pensando em uma perspectiva adultista, em que ele estaria mais próximo de uma estrutura de linguagem do adulto do que de criança. O Assistente Social 12 apresenta algo nesse sentido:

“A partir da idade, em que alguém consegue corresponder nessa perspectiva do atendimento, já pensando na figura do adolescente, né? O adolescente já consegue se submeter ao processo técnico do atendimento individual, ou até mesmo de uma participação, de uma abordagem de grupo.” (Entrevista Assistente Social 12, 2025).

Embora ele tenha dito anteriormente que havia possibilidade de atendimento em grupo para crianças, aqui ele retoma esse ponto invocando a incapacidade de as crianças corresponderem a perspectiva do atendimento. De fato, se o atendimento for pensado para adultos, sem uma linguagem e metodologia adequada, as crianças não conseguirão participar, mas não por incapacidade delas, mas pela inadequação do profissional. Por outro lado, os

adolescentes também têm suas linguagens e formas de expressão, esperar que eles correspondam a um atendimento planejado para o adulto também pode ser considerada uma atitude adultista. Em situações que os adolescentes não querem participar, são considerados “difíceis”, mas poderia se ter a reflexão do quanto aquela intervenção está adequada ou não a eles.

Percebe-se que as crianças e os adolescentes acabam na maioria das vezes, sendo atendidos de forma indireta. Um exemplo disso é apresentado pela Assistente Social 13:

*“Então, é uma coisa que acontece muito no âmbito de famílias migrantes é que os filhos se tornam meio que intérpretes, meio que tradutores dessas famílias, principalmente em línguas como o árabe, que tem um pouco mais de dificuldade árabe, persa, hindu, bengali, enfim, essas línguas mais distantes do português, mas mesmo espanhol. A crioula etiano, por exemplo, as crianças têm mais facilidade de aprender o português até porque vão para a escola, estão nesse momento de aprendizado, e elas se transformam entre aspas, entre adutores. **Então a gente também tem esse cuidado de quando está atendendo, que tipo de informação vai passar, porque a gente sabe que a criança está ali junto do atendimento, como vai trabalhar a eventual violação de direitos, por exemplo, situação de rua ou iminência de situação de rua, que são as principais violações que a gente atende aqui.**” (Entrevista Assistente Social 13, 2025, grifo nosso).*

No caso das famílias migrantes, a Assistente Social 13 pontua como as crianças acabam participando mais do atendimento porque as vezes elas são as primeiras a aprender a língua portuguesa. Apesar disso, a participação delas está relacionada com o papel que acaba exercendo de intérprete. Como elas estão ali presentes, exercendo uma função muito importante para que a comunicação ocorra, os especialistas deveriam ter o cuidado com a informação passada no atendimento. Essa situação mostra como as crianças podem participar dos atendimentos familiares, o que não lhes falta é capacidade, mas oportunidade de participação dentro do que podem contribuir.

Contudo, o que se observa pelas falas dos participantes é que as crianças ainda são atendidas muito indiretamente, como pode ser observado nas falas abaixo que falam sobre os momentos em que se há o contato com elas:

*“O CREAS atende acompanhados das famílias. As famílias cuja composição familiar contemplam, integram ali crianças e adolescentes, elas recebem a atenção do CREAS. **Indiretamente, na maior parte do tempo.**” (Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).*

*“Nos próprios atendimentos, em **visita, domiciliar**. Às vezes, **nas reuniões com o Conselho Tutelar**, eles vão, em estudo de caso. Às vezes, eles estão lá no Conselho Tutelar. É quando a gente faz o estudo de casa com o conselho. A gente tem esse contato com eles (crianças)” (Entrevista Assistente Social 04, 2025, grifo nosso).*

“Sim, sim, porque eu também realizo visita domiciliar. Então, acontece de termos contato. E, às vezes, ela participa, participa ali da acolhida, em

visita. Quando eu convoco para a unidade, é incomum virem crianças. Não é tão comum virem crianças, mas em visita domiciliar, sim. E aí, Elas trabalham ali no cômodo, elas trazem informações.” (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).

“Diretamente muito pouco. A gente atende mais o responsável familiar, que seria o adulto daquela família que sofreu alguma violência. Então a criança e adolescente bem menos, mais o adulto. [...]Então, porque dentro da política de assistência social, o foco do atendimento é familiar. Considerando que ele é familiar, a gente vai ouvir todas as demandas. Então, se recomenda que seja tratado com o adulto daquela família para se tratar, para se conversar sobre isso e não revitimizar a criança ou adolescente que foi vítima. Então, pautado nisso, não que eu concorde, mas a gente faz isso” (Entrevista Pedagogo 03, 2025, grifo nosso).

“Não, não. A gente atende os responsáveis, né? Às vezes os responsáveis vem pra entrevista e, no momento de alguma intervenção, algum diálogo, seja com a mãe, qualquer responsável, aí eles trazem, né? A criança e o adolescente muitas das vezes junto pra essa entrevista, eu procuro evitar o contato, eu atendo eles, eu deixo eles na salinha brincando ou com outra pessoa lá fora esperando para conversar somente com os responsáveis, porque a maioria dos casos é de abuso sexual, né?” (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

A visita domiciliar é lembrada como um momento em que as crianças participam, conforme a fala da Assistente Social 04 e Psicóloga 05, mas não porque há uma atividade direcionada a elas e sim porque é o ambiente em que elas já estão previamente. Muitas crianças podem até tomar a iniciativa de iniciarem uma interação, afinal, é um estranho em sua casa, que nunca esteve ali e é natural que elas se interessem pela pessoa e iniciem um diálogo. A Psicóloga 05 afirma que elas inclusive trazem informações, mas o quanto isso não ocorre por iniciativa delas mesmas, pensar em ações mais diretivas para que as crianças possam se expressar nesses momentos poderia ser muito rico para sua possibilidade de participação.

O atendimento direto às crianças é bem pouco realizado, conforme a Pedagoga 03 informa. Mais uma vez a questão da revitimização é mencionada, mas dessa vez ela demonstra não concordar que tudo se trate com o adulto. Já a Assistente Social 07 faz intencionalmente a separação das crianças do espaço destinado ao atendimento, evitando o contato por se tratar de abuso sexual. Nesse ponto, ela não fala de maneira explícita, mas parece um discurso de que essas crianças não podem ser ouvidas porque serão revitimizadas. Percebe-se que há uma dificuldade no entendimento da revitimização e a escuta das crianças. Compreende-se por essas falas que a escuta não é vista como um direito, como um momento que a criança pode se expressar e possa compreender o porquê de ela estar ali. Ainda há essa confusão dos tipos de escuta e de seus objetivos. O objetivo de se escutar no CREAS, não é inquirir sobre a violência, mas promover o acesso dela a seus direitos e a minimizar os riscos que está exposta por ter tido seus direitos violados (Brasil, 2011b).

Isso fica mais evidente ainda quando a Assistente Social 07 discorre a respeito de um caso que atendeu de demanda em que a criança era a vítima:

“Essa criança eu nunca cheguei a ouvir. Nem pedi pra mãe trazer, porque justamente o caso dela foi de abuso sexual pelo enteado, né? Há muitos anos atrás, há cinco anos atrás. Então eu preferi não tocar no assunto e só tentar viabilizar o direito dela ao esporte, ao lazer, já que era o que ela era, o que ela muito queria.” (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso)

Não tocar no assunto da violência é um ponto, mas nunca a escutar é outra questão. Como seus direitos foram garantidos, se o primeiro que é poder se manifestar nos assuntos que lhe dizem respeito não foi efetivado? O que a criança muito queria foi dito por um adulto, muito provavelmente na figura da mãe, mas o porquê essa criança não pode dizer diretamente seus anseios deveria ser refletido.

O quanto é incomum as crianças irem aos CREAS, conforme discurso apresentado pela Psicóloga 05 (vide p. 113), porque a própria família já carrega consigo a ideia de que a criança não é ouvida em órgãos públicos, como se o CREAS fosse somente mais um lugar para o adulto responsável por ela ser atendido. Por essas falas, entende-se que se a demanda é sobre criança, é bem possível que a família seja atendida e acompanhada pelo especialista, sem nunca a ver se não for realizada uma visita domiciliar fora do horário que ela está na escola.

Essa invisibilidade e falta de atendimento das crianças é reforçada por algumas falas dos participantes:

“Então, no CREAS, com criança não faz basicamente nenhum atendimento. A não ser que seja muito pontual, depende do profissional, que possa chamar, tentar um diálogo com essa criança para conhecer ela e tudo, mas isso é muito pontual mesmo, a maioria não faz. E quando tem atendimento com crianças, geralmente é quando tem grupo com mulheres e essas crianças vêm acompanhando. Então, para que elas não fiquem sozinhas, porque na maioria das vezes não tem quem fique. Uma parte dos profissionais vão ali ficar com elas, mas a maioria das vezes não são pra atendimentos, né? São mais pra acompanhar, pra brincar, pra supervisionar. Atendimento em si, com criança, é muito raro.” (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

“A maior parte do tempo, a necessidade de escuta ou de acesso às informações vai ser sempre na figura do adulto. Então, até por conta dessa realidade na dinâmica do dia a dia, a gente acaba não por opção, mas pela própria necessidade do processo de atendimento, de atender mais adultos do que crianças. E aí, lembrando sempre que são adultos que têm crianças e adolescentes na sua formação familiar. Diferente daquelas famílias onde existem crianças e adolescentes que passaram por violação de direito, que aí essas têm uma atenção específica de suas necessidades dentro das SUAS, no geral o atendimento vai voltar sempre mais a figura do adulto. De forma geral, eu não apenas como assistente social, mas como trabalhador de assistência, eu tenho que estar aberto a toda e qualquer pessoa que precisar de atendimento” (Entrevista Assistente

Social 12, 2025, grifo nosso).

*“Muito raro. Muito raro a gente atender, porque lá, assim, acho que na SEDES como um todo a gente tem essa cultura de primeiro avaliar o caso, Ficar muito tempo em avaliação e pouco tempo em intervenção. **Quando você avalia o caso, primeiro você avalia documentalmente, avalia com a família, com o responsável familiar, com quem te mandou o caso, Então, poucas vezes eu fiz escuta de realmente a criança, adolescente.** Então, eles acabam ficando em segundo plano mesmo. A gente acaba conseguindo atender o caso, minimizar muitas das situações por outras estratégias que não diretamente com eles.” (Entrevista Psicólogo 04, 2025).*

O que a Pedagoga 03 traz só reforça o que já foi dito anteriormente, que as crianças ficam em uma sala destinada a brincar, mas somente para passar o tempo, sem uma intervenção direcionada a elas. Ela reconhece que é muito raro os atendimentos direcionados a crianças e quando ocorrem são de forma muito pontual, a maioria dos profissionais não fazem. A Assistente Social 12 também reconhece que a escuta e atendimentos ficam centrados na figura do adulto, muito pela necessidade do trabalho, não se pensa na necessidade da criança. Mesmo quando a demanda por atendimento é delas, pois são as vítimas, ainda assim o atendimento fica focado no adulto que traz as informações e necessidades daquela família. Contraditoriamente, a Assistente Social 12 diz que deveria estar aberta a toda e qualquer pessoa que precise do atendimento, o que leva a se pensar em como as crianças são vistas, já que ela mencionou anteriormente a elas como sujeitos de direitos. Se são sujeitos de direitos eles deveriam ser ouvidos, ter espaços de participação, deveriam ser mais atendidos diretamente por um órgão que faz parte do SGDCA.

Fica mais explícito na fala da Psicóloga 04 que as crianças deixam de ser ouvidas e atendidas muito porque os profissionais estão mais preocupados em garantir um atendimento técnico e em avaliar o caso do que olhar para as crianças, ouvi-las, vê-las com sujeitos de direitos, o que gera que elas fiquem em segundo plano. Pensando nessa praticidade de um ponto de vista adultocêntrico, em que se tem a compreensão de que ouvir um adulto é mais fácil, que crianças são incapazes de se expressar adequadamente e que os adultos sabem o que é o melhor para elas, acaba se privilegiando a escuta deles.

Essa questão já começa adentrar no código “criança não tem participação”, que deixa mais evidente na fala dos participantes essa falta de envolvimento das crianças nos atendimentos, até mesmo quando o motivo daquela família estar em acompanhamento no CREAS é porque ela foi a vítima de uma violação de direito:

*“Esse ano vai acontecer, né? **Inclusive tá programado pra março um grupo somente para esse perfil, né? Crianças e adolescentes que sofreram abuso sexual.** Então, nós estamos ainda na fase do planejamento para selecionar o perfil, mas dos responsáveis. As crianças não. Dos responsáveis. Então tá tudo acontecendo agora. Nós vamos*

trabalhar um grupo dessas pessoas que são responsáveis por essas crianças que sofreram o abuso sexual. [...]A gente atende muitas demandas assim, nesse sentido de negligência, Agressão, né? Violência física, violência verbal. Mas aí, como a gente não ouve as crianças, só ouve os responsáveis, chega meio, por meio de relatório do Conselho Tutelar e de outros órgãos o que tá acontecendo, né? Então a gente tira uma conclusão do que a criança pode estar passando.” (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

Percebe-se que mesmo a criança sendo vítima, o grupo será realizado com os responsáveis, invisibilizando mais ainda essas crianças, que não são ouvidas, não são consideradas e são avaliadas por meio de relatórios que outros adultos fizeram da situação. A ausência de atendimentos de crianças é justificada pelo discurso de sua incapacidade, em algumas situações, como pode-se observar na fala da Assistente Social 05:

“Assim, eu prefiro, sendo sincera, eu prefiro trabalhar mais com os adultos. Porque aquilo que eu planejo é um pouco mais complexo, então eu me sinto mais à vontade para poder trabalhar com os adultos. Eu não tenho muita... como é que eu posso colocar para você? Muita didática para poder lidar com criança, eu não tenho. Então, por exemplo, eu vou atender amanhã uma mulher que foi vítima de violência doméstica. Ela já vem sendo acompanhada por mim com o plano de acompanhamento familiar desde o ano passado. Ela vai levar a filha. Então, como a gente tem uns brinquedinhos, uma coisa pra colorir, então a criança fica lá um pouco colorindo, brincando, essa coisa toda, enquanto eu atendo a mãe. Eu prefiro lidar mais com o adulto mesmo.” (Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).

Embora no contexto apresentado, a vítima seja a figura de um adulto, observa-se como a criança é desconsiderada a todo momento, sempre deixada de lado, com uma atividade meramente para passar o tempo. Elas não parecem ser consideradas em momento algum, nem quando são vítimas, muito menos quando acompanham a mãe, quando ela é vítima e necessita de atendimento. A Assistente Social 05 invoca a complexidade das atividades para atender adultos, mas o planejamento poderia ser adequado à criança, se fosse o caso de atendê-la. O fato do planejamento de atividades complexas demais, não deveria ser uma justificativa, mas ao mencionar que não tem didática com crianças, entende-se que ela quis dizer que não saberia lidar com elas, não teria uma afinidade.

Ainda em relação às crianças não terem participação, a Psicóloga 04 relata:

“Projetos sociais, ONG, todo mundo acaba se importando mais com a infância e com a adolescência, de certa forma, do que os outros públicos. Apesar de, eu acho, deles mesmo não ter esse protagonismo, igual a mulher tem, a gente vê, a mulher é muito protagonista. Crianças, adolescente, infelizmente não, mas existe toda uma rede mais estruturada por trás.” (Entrevista Psicóloga 04, 2025, grifo nosso).

A Psicóloga 04 pontua como a infância é muito vista hoje em dia, que existe toda uma

rede protetiva, como o SGDCA, mas elas ainda não têm participação e protagonismo igual as mulheres na nossa sociedade. Assim como as mulheres lutaram e conquistaram esse lugar de fala, as crianças parecem ainda não serem contempladas, ocupando ainda um lugar invisível na sociedade.

Na verdade, as crianças possuem capacidade de agência, pois elas se organizam, articulam e se expressam entre elas, entretanto os adultos ainda possuem dificuldade de enxergá-las nesse lugar de sujeito ativo, em uma postura adultista, análogo ao que ocorreu com as mulheres, pois tiveram dificuldade de terem acesso a direitos devido a comportamentos machistas que não reconheciam a agência das mulheres.

Semelhante ao movimento feminista, que buscava a igualdade de direitos de mulheres e homens e a mudança de todo o sistema patriarcal de poder dos homens sobre as mulheres, o *childism* é um movimento que surge como uma resposta ao problema normativo do adultismo histórico ou patriarcado e busca enfrentar a marginalização das crianças. Da mesma forma, uma abordagem centrada na criança deve buscar não apenas a igualdade de autonomia das crianças em relação aos adultos, por mais importante que isso seja, mas também a transformação dos sistemas sociais subjacentes para que sejam igualmente receptivos às crianças (Wall, 2024).

Do mesmo jeito que as mulheres lutaram e alcançaram espaço porque os homens que estavam no poder em uma sociedade machista cederam as suas reivindicações, do mesmo modo o adulto poderia ceder mais espaços para as crianças, minimizando assim o adultismo nas relações e práticas sociais. Todavia, ainda hoje, a vida política moderna quase certamente marginaliza as crianças, não apenas no que diz respeito ao direito ao voto, mas em toda a esfera pública. Hoje, as crianças são vistas frequentemente como propriedade privada de outros (seus pais ou responsáveis) e objetos sociais de proteção adulta (Wall, 2024).

Em relação ao código “escuta”, alguns discursos mostram como ela ainda é executada ou foi em algum outro momento:

“Eu fui, ao longo do tempo, eu fui mudando um pouco esse hábito e atendendo mais os adultos. Mas durante muito tempo eu atendia as crianças junto com os adultos e sim, inclusive não só escutava quando trazia, como buscava informações da criança, né? Às vezes a mãe tava falando ali da criança e eu, virava pra criança pra confirmar ou perguntar o que ela achava daquilo e no grupo especificamente pra criança ser escutada.” (Entrevista Psicólogo 05, 2025, grifo nosso).

A Psicóloga 05 traz a perspectiva de que ao longo de sua carreira tinha o hábito de escutar as crianças, especialmente no grupo que era voltado para elas, com atividades planejadas e específicas, contudo, essa prática foi se perdendo com o passar dos anos. Mesmo

quando não havia o grupo, ainda se considerava as crianças, mesmo que em um grau mínimo, apenas se fazia algumas perguntas a elas. Hoje, esse hábito já está mais distante e os atendimentos estão mais focados nos adultos, conforme ela continua sua fala:

*“Não, infelizmente não é frequente. Não é frequente ouvirmos as crianças, né? Como eu te falei, nesse momento que eu tô na acolhida... É isso, quando eu comecei aqui eu tinha o hábito de atender a família, eu tinha o hábito de atender as crianças e aí ao longo do tempo eu fui mudando um pouco essa forma de atuação. **E agora na acolhida eu tenho que ser bem efetiva, bem rápida, bem...** Então assim, não consegui ainda encaixar a escuta da criança nesse meu atual momento de intervenção.”* (Entrevista Psicólogo 05, 2025, grifo nosso).

Nesse caso, em vez de se ver uma mudança positiva em relação às crianças, há um retrocesso, em que elas ficam cada vez mais à margem dos atendimentos. Isso se deve muito a necessidade de avaliar os casos de uma maneira rápida, para poder garantir mais atendimentos à outras famílias. Essas questões serão mais exploradas na categoria Desafios.

Outra profissional relata que realizava a escuta de adolescentes, mas hoje não mais:

*“Mas hoje, assim, eu realmente não estou, assim, sabe, atendendo mesmo adolescente. Eu não estou atendendo. Então, assim, eu tenho na minha cabeça essas percepções e essa necessidade de que eu realmente creio nisso, de que escuta pra mim, é um processo inicial muito, muito importante, entendeu? **Havendo necessidade vou fazendo, sim, claro, mas hoje eu realmente não é a minha contribuição maior.**”* (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

Cabe ressaltar, que essa é a mesma profissional que relatou que adoeceu psicologicamente em um programa da secretaria que envolvia adolescentes. Embora haja essas falas que levam a crer que a escuta de crianças e adolescentes pode ter diminuído nos últimos anos, ainda há aqueles que mencionam exemplos de atendimentos e situações que ainda se realiza a escuta:

“Sim, eu já atendi muitas, principalmente quando a criança é mais velha, já tem mais entendimento, elas conseguem conversar, mas eu converso, como eu disse, de assuntos não vinculados à violência. Eu pergunto como é a escola, como que é a rotina dela em casa, com quem ela mora, se ela faz alguma atividade, se ela quer fazer alguma atividade socioeducativa. E geralmente eles são incluídos aqui na região, num serviço, numa OSC. E quando eles voltem a outros atendimentos, eles vão me contar o que eles fazem, faz uma dança, faz um curso, alguma coisa. E isso vai criar um vínculo.” (Entrevista Pedagoga 03, 2025).

A Pedagoga 03 ainda tenta de alguma forma envolver as crianças, mesmo que as mais velhas no atendimento, de forma a tentar construir uma relação de confiança. Isso é essencial para que essa criança se sinta confortável e confiante em contar alguma situação que possa estar passando. Por meio dessa fala, ela demonstra que há outras maneiras de se escutar as crianças em um CREAS, que não seja falando de violência, mas buscando informações com

ela de que direitos podem ser alcançados que essa criança ainda não tem acesso. A Pedagoga 03 apresenta um exemplo mais concreto de atendimento, mesmo com várias limitações e problemáticas institucionais:

“Então eu tenho vários exemplos. E tem de uma adolescente que foi vítima, vou citar ela, né? Não vou falar o nome. Ela foi vítima de violência sexual de forma... Ah, esqueci a palavra agora... Coletivo, abuso sexual coletivo, quando ela tinha 10 anos. Quando a gente foi atender a demanda, já tinha demorado muito. Se eu não me engano, ela já tinha 14. Então a demanda aguardava 4 anos. Então essa menina tinha muita resistência falar, ela não queria fazer atendimento psicológico, ela não queria nada, ela tinha muito medo ainda, muita tristeza, muita vergonha e tudo. Com ela eu utilizei a estratégia do Vira Vida, que é o programa do SESI, que era, não está mais existindo, do SESI em parceria com a Secretaria de Justiça, que oferecia um atendimento tanto escolar, como de formação profissional, psicológica e tudo, para os vítimas de violência sexual, principalmente. Então, para ela foi muito bom. A partir desse programa, ela tinha, na época, que completar 15 anos. Eu esperei que ela completasse, eu entrei e contava. Levei ela no primeiro dia da entrevista e isso foi um divisor de águas na vida dela. Ela cresceu muito enquanto pessoa, conseguiu superar a violência, conseguiu ter um relacionamento com um rapaz, que antes ela tinha muita resistência. E ela conseguiu evoluir, terminou a escola e segue a vida dela. Então foi um caminho que eu geralmente encontro para acessar esses meninos.” (Entrevista Pedagoga 03, 2025).

Depois de passar por uma situação de muito sofrimento e não aceitar intervenção nenhuma, por meio de um programa existente no território houve uma transformação na vida daquela adolescente. Percebe-se uma demora no atendimento desse caso, o que pode ter contribuído para a adolescente não ter aceitado inicialmente qualquer intervenção. A falha no sistema de não conseguir atender uma demanda tão grave de forma imediata, contribui para uma nova violação de direito, podendo ser considerada uma negligência do Estado ao ir contra o direito da criança, podendo até ser considerada uma violência institucional. Práticas como essa só reforçam a vulnerabilidade estrutural das crianças que decorre da posição de subordinação a que as crianças estão expostas, que é socialmente instituída (Soares, 2002 *apud* Rosemberg; Mariano, 2010). A questão da demora dos atendimentos será mais explorada adiante, na categoria Desafios.

Outro exemplo de atendimento foi citado pela Psicóloga 05, em que há atividades direcionadas para as crianças numa perspectiva que fornece uma escuta coletiva e já promove intervenções no mesmo grupo:

“Então, como eu falei, a gente faz em grupo, né? Especificamente grupos de violações de direitos. Nós fazíamos durante um tempo, nós iniciamos em 2010, a realizar o grupo para situação de violência e exploração sexual, especificamente. Isso foi de 2010 a 2012. Mais atualmente, o ano passado, nós passamos a usar a mesma metodologia, é claro que com adaptações, para outras violações também, sempre envolvendo criança e adolescente. E aí nós utilizamos um subgrupo de criança e adolescente que é Planejado e conduzido por, nesse caso específico, foi por uma psicóloga

e um assistente social. No caso eu, a psicóloga, e a Joana, assistente social. E aí a gente usa metodologia lúdica para trabalhar os temas que a gente trabalha também com os adultos.” (Entrevista Psicóloga 05, 2025).

Já nesse exemplo, há atividades que consideram as linguagens das crianças, que as separam dos adultos para haver uma intervenção mais adequada. As crianças são divididas em um grupo e os adolescentes em outro, porque as linguagens já são bem diferentes. Os pais ou responsáveis ficam em outro grupo. Após o término das atividades separadas nos subgrupos, todos se reúnem em um único grupo, compartilham informações e discutem juntos a temática do encontro. Dessa forma, percebe-se que independente da categoria geracional que a pessoa faça parte, ela terá seu espaço para se manifestar, de maneira que todos possam falar e serem ouvidos.

Percebe-se que nesse tipo de atendimento, há um direcionamento muito grande das atividades, não havendo muita liberdade para as crianças se manifestarem sobre o que elas quiserem. Outra profissional prefere uma forma de agir mais livre e sem muito planejamento:

“Dependia de cada caso. Eu chegava a fazer escuta da criança se eu não tinha segurança na avaliação do caso. Se eu ainda ficava muito em dúvida da segurança daquele adolescente. Se eu não confiava na visita domiciliar que eu fazia, na escuta do responsável, no que vinha no relatório. Então, se eu visse que a situação de risco era muito grande, muito grave e eu não tinha elementos por esses outros caminhos, eu fazia escuta. Eu nunca fiz mais de uma ou duas escutas porque bastava. Para mim já era suficiente, mas também para a construção do vínculo também é muito importante a criança te reconhecer como uma figura do estado, como uma figura de proteção, essa escuta também não é só vou avaliar o caso aqui, mas pra criança te conhecer, olha eu estou atendendo o caso dessa família, Interagir, melhorar, então assim, mesmo que eu não entrasse com uma escuta assim, com aquela estrutura, com aquele objetivo final, eu procurava pelo menos fazer uma interação breve ali na sala de brinquedo ou mesmo no pátio. Sempre de uma maneira assim, tentando mesmo vincular e tirar essa... Fazer aquele vínculo mesmo, um bom rapport, né? Então, às vezes era pra essa avaliação mais completa, às vezes era pelo menos pra ter esse reconhecimento e esse vínculo, assim. Mas nunca foi muito estruturado, assim. Nunca entrei com o planejamento, ah, vai ser assim, assim. Eu sempre fui mais pelo lado da informalidade, assim. De fazer uma brincadeira, uma piada, na hora de oferecer um lanche ali, né? De brincar nem que seja dez minutinhos ali junto, né? Sempre uma coisa mais informal mesmo, mais de relaxamento mesmo, assim, mais tranquilo. Porque eu acho que esses atendimentos muito planejados ou muito formais com criança e adolescente não funcionam. Já cria uma barreira, assim, muito grande. Eu vejo isso pior ainda com adolescente, porque adolescente já é mais resistente ainda. Então, para eles entrarem no atendimento e ficarem 100% do tempo calado, é muito provável. Então, quanto mais leve você conseguir fazer um negócio, melhor.” (Entrevista Psicóloga 04, 2025).

Nessa perspectiva apresentada pela Psicóloga 04 a escuta é muito focada em uma análise de risco, embora ela mencione que também é importante para construção do vínculo.

Ela prefere fazer uma escuta sem atividades planejadas, deixando a criança ou o adolescente mais livre para falar sobre o que quiser de forma espontânea. Por um lado, essa prática pode ser positiva, porque a criança e adolescente que conduzem o que querem falar, deixando-os mais livres para se expressarem. Por outro, pode prejudicar as crianças que tenham mais dificuldade de se expressarem por palavras, principalmente as crianças mais novas, que ainda não tem a linguagem oral ainda bem desenvolvida. Da mesma forma, alguns adolescentes podem se expressar muito bem espontaneamente, mas outros poderiam se comunicar melhor por meio de alguma atividade mais adequada, direcionada e planejada.

O Assistente Social 12 critica justamente essa forma de se escutar as crianças sem um preparo, uma escuta que considere as suas especificidades:

“Não do que seria o essencial para poder fazer uma escuta da forma como está preconizada. O aprimoramento daria as condições necessárias para a gente ou para alguém na minha condição se sentir tranquilo profissionalmente, tecnicamente, para realizar uma boa escuta. A escuta que ocorre hoje é praticamente alinhada com o conhecimento que a gente aplica pra figura adulta, então é como se eu vestisse uma criança com a roupa de um adulto e aí eu posso dizer, está vestida, a pessoa está vestida, só que você vai ver os braços estão grandes, O pé está perdido dentro do sapato. Desculpa a analogia, mas acho que é a mais apropriada para descrever. O tipo de escuta que a gente faz é aquela escuta da figura do adulto que a gente aplica numa criança. [...] Isso acaba dando um prejuízo muito grande para a própria finalidade da escuta. Como é que eu aplico e traduzo o resultado daquilo se a fórmula que eu uso é para figura de um indivíduo adulto e não de uma criança?” (Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).

Essa é uma visão que nenhum outro profissional apresentou, que não basta ouvir as crianças, mas é preciso saber ouvi-las. O Assistente Social 12 não realiza a escuta, porque tem essa compreensão que precisa aprender a falar suas linguagens e que a escuta que ainda é realizada hoje em dia nos CREAS é muito baseada no que se faz com os adultos. O atendimento com adultos se dá por meio de perguntas e respostas, mas as crianças se comunicam por meio das suas brincadeiras, desenhos, comportamentos, necessitando do adulto essa sensibilidade para entender suas formas de expressão.

Percebe-se por essas falas que não há um padrão para atendimento e realização da escuta das crianças nos CREAS, que cada profissional faz como julga melhor, isso quando faz. Isso fica mais evidente na fala da Psicóloga 04 abaixo:

“Aí acaba sendo um julgamento profissional também, né? Profissional e pessoal mesmo, de quem é referência do caso. Não tem uma diretriz assim, não tem um padrão, um procedimento de atendimento, né? Isso eu acho que deveria ter, enquanto secretaria ou não sei. Olha, sempre faça, sempre tem que ter uma escuta, sempre tem que ter o registro do atendimento obrigatoriamente ali à vítima, que no caso a criança ou adolescente, não tem padrão.” (Entrevista Psicóloga 04, 2025, grifo nosso).

A psicóloga demonstra que gostaria de uma orientação da secretaria que tornasse mais formal que é necessário realizar uma escuta da criança ou do adolescente, mas que não havia até o momento. Dessa forma, o julgamento se a escuta é necessária ou não fica a cargo do especialista e se ele não sentir que tem capacidade, treinamento ou mesmo afinidade com crianças, ele tende a não realizar.

Isso fica mais explícito no código “não realiza a escuta hoje”, em que há a identificação de forma clara de que os profissionais não a realizam. A Assistente Social 04 afirma que “*Não. Nunca realizei. É porque eu sou meio insegura para realizar esse tipo de escuta*” (Assistente Social 04, 2025). O medo vem pela ausência de saberes de como ouvir as crianças, pois é preciso saber entendê-las. O quanto esse receio também é pelo medo da revitimização que essa profissional fez menção algumas vezes durante a entrevista.

O Assistente Social 12 também fala sobre o porquê não realiza a escuta:

“Não, nos últimos anos não, porque praticamente não houve necessidade. Já fiz vários atendimentos de adultos acompanhados de crianças. Mas não com a necessidade de captar ou precisar ouvir algum elemento vindo da criança ou do adolescente. A maior parte do tempo, a necessidade maior ainda foi sempre recaída na figura adulta.” (Entrevista Assistente Social 12, 2025).

Percebe-se que ele não vê a necessidade de realizar a escuta, porque não a considera como um direito, como a possibilidade da criança se manifestar nas questões que lhe dizem respeito. A escuta fica centrada na figura do adulto, mesmo que a criança esteja presente. Mais uma vez em que a criança é invisibilizada no CREAS, reproduzindo o que já ocorre na sociedade em geral, em que raras ocasiões é permitido que elas se expressem.

Já a Assistente Social 04 afirma que: “*Realizar a escuta, sim. Sim. Talvez fazer a intervenção que não. Eu não saberia.*” (Assistente Social 04, 2025). Na perspectiva dela, ouvir é mais fácil pois não exigiria um planejamento, seria mais fácil que intervir, pois poderia ser feita de uma maneira mais natural. Contudo, dessa forma, ela está pensando numa escuta que poderia ser realizada com um adulto, mas aplicada à criança, o que não necessariamente poderia ser efetivo.

Em relação ao código “realiza ou já realizou a escuta”, o que foi selecionado já foi apresentado em outros códigos também, mas duas falas serão apresentadas das Psicólogas 04 e 05 para reforçar o entendimento sobre a escuta:

“Sim, eu acho que quando você está atendendo... Bom, de várias formas. Eu acho que tanto atendimento em grupo, a gente necessariamente está para realizar escuta da criança. Esse é o objetivo da... Do subgrupo, de que eles saiam do espaço da família para que eles possam ter um ambiente seguro para falar. Então, sim, a gente faz a escuta ali.” (Entrevista

Psicóloga 05, 2025).

“Mas eu sempre procurei fazer lá, na escuta lá, de uma forma mais informal mesmo, brincando, com a mediação mesmo de brincadeira dos próprios brinquedos ali, ou de uma maneira mais informal, chamar a criança para a sala enquanto ela está brincando e fazer algumas perguntas indiretas, sempre indiretas. Você está aqui com a sua mãe, como é que está na sua casa, como é que é a família, né? E o fulano? Às vezes quando a gente tem informações assim mais precisas da violência, mas quem mora na sua casa? Isso para saber se o agressor está ou não, né? Como é que é na escola? Em que ano que você está? Quem é que você gosta? Quem é que são seus amigos? Sempre perguntas indiretas, tentando saber principalmente a relação com o agressor, o contexto familiar, contexto de aprendizagem, que muitos refletem sempre na escola o que está acontecendo, tentando ver essa questão das relações por essas perguntas. Quem você gosta, com quem você mora, como é que é a sua rotina? O que você faz no dia a dia? O que você gosta de fazer? Então, sempre pegando um gancho e trazendo alguma coisa assim, Ah, pegou um brinquedo? Ah, você gosta muito de brincar? Ah, diz, o que você brinca em casa? Com quem você brinca e tal? Você sabe por que você está aqui no CREAS? Sua mãe te trouxe? Ou o fulano te trouxe? Você sabe por que, né? E sempre assim, de uma maneira mais indireta mesmo, né? E a própria interação da criança diz muito, né? Se ela conversa mais ou não, se ela já tem aquele comportamento mais... Arredio ou um medo muito claro com você que é uma pessoa estranha. Observar muito o comportamento deles é muito importante. Se elas ainda têm esses comportamentos saudáveis, de interagir, de pegar um brinquedo, de sair. Pode ser agitada demais, né?” (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).

Essas duas formas apresentadas demonstram como as crianças podem ser ouvidas em um contexto de CREAS. Novamente a Psicóloga 04 cita o subgrupo de crianças como espaço seguro para elas se manifestarem, em que fica claro que elas estão em um ambiente seguro para falarem. A Psicóloga 05 deixa mais claro também que embora ela tenha afirmado anteriormente que prefere não planejar atividades, ela conversa com as crianças separadamente, quando elas estão brincando com algum brinquedo em uma sala apropriada, fazendo perguntas de forma indireta, tentando avaliar o risco e as intervenções necessárias por meio do que ela traz, garantindo também que ela compreenda o motivo que está no CREAS de uma forma mais natural. Dessa forma, ela tenta avaliar o que a criança precisa por meio do que a própria criança apresenta e não do que outros adultos dizem sobre ela.

No código “contribuição dos CREAS para as crianças”, é identificado o que os especialistas acreditam que o atendimento vai mudar na vida das crianças. Os especialistas identificaram que o CREAS contribui para que as crianças e adolescentes sejam atendidos por toda a rede de proteção, promovendo o atendimento pelas mais diversas políticas públicas voltadas para esse público:

“A gente procura mobilizar não só a assistência, mas todos os órgãos que são cabíveis para aquele caso. Dentro da rede, a gente conhece muita gente, a gente conhece formas de trabalho também. Então eu vejo que a rede potencializa bastante o atendimento da criança e do adolescente.”

(Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).

“Ele contribui para além daqueles que são os atendimentos realizados mesmo, no trabalho de rede, na articulação com os serviços nos territórios, com a discussão mesmo da implementação das políticas públicas, é nisso que realmente a contribuição maior do CREAS, porque isso não é possível apenas com o resultado do trabalho desenvolvido pelo equipamento CREAS, ele vai se materializar de uma forma mais significativa no conjunto de todos os atendimentos que acontecem em todos os serviços no território, englobando todas as políticas setoriais, seja de execução direta do estado, seja de execução pelas organizações da sociedade civil.” (Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).

Essa percepção se deve ao fato de que o CREAS realiza os encaminhamentos necessários para que os direitos das crianças e dos adolescentes possam ser efetivados, pois não executa todas as políticas públicas destinadas a eles. Essa questão de efetivação de direitos fica mais evidente nas próximas falas:

*“Eu acho que o nosso principal papel hoje é de **conscientização das famílias sobre esses direitos**. É de orientar como as famílias podem garantir, ou quais são os direitos que as crianças e adolescentes têm, como elas podem garantir esses direitos. Porque falta muito esse conhecimento mesmo de como funciona no Brasil. É uma coisa bem básica mesmo. E aí até direito à saúde, né, que às vezes eu falei: já levou o filho lá no posto de saúde? Ah, mas eu não tenho dinheiro. A pessoa entender que a saúde é pública. Então eu acho que o nosso principal papel hoje é de informação, é de orientação, mas a gente também faz intervenções mais diretas, né, fazendo **encaminhamentos para, para outra instituição**, então... Regional de Ensino...”* (Entrevista Assistente Social 13, 2025, grifo nosso).

*“Olha, eu acho que em tudo, na medida em que **o CREAS reconhece que a criança e adolescente, é uma parte importante da sociedade, que está em construção e que é sujeito de direito**, ela contribui muito na escuta, no acolhimento, no trabalho com as famílias, **na inserção de outras políticas públicas**.”* (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

*“A ideia do CREAS é **atuar para que os direitos da criança sejam efetivados**. Então, a gente vai não só atuar aqui, como vai **contar com uma rede de proteção para que esses direitos sejam efetivados**, a gente vai intervir com a família, para que a família entenda como é que é essa proteção, o que pode ser feito para essa proteção. Caso a família não dê conta, seja o violador mesmo, a gente vai contar com outras instituições, então a gente vai efetivar, mas eu de fato, **eu acho que os atendendo isso seria mais efetivo**.”* (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).

É interessante como os discursos são reproduzidos quase que em uníssono: O CREAS é visto como um órgão que garante direitos das crianças e adolescentes. Contudo, não efetiva o direito em suas práticas, pois em muitos momentos ainda invisibiliza as crianças, não promove espaços de escuta de suas vozes e busca compreendê-la por discursos de outros adultos. Os discursos algumas vezes não condizem com a prática. Somente a Psicóloga 05 menciona que atendendo diretamente às crianças haveria mais efetividade na garantia de seus direitos.

Outro direito que é promovido pelo CREAS é a superação da vulnerabilidade socioeconômica que a Assistente Social 04 menciona:

“Ele contribui justamente com relação às intervenções que a gente faz, por exemplo, conselho tutelar, quando ele envia para nós, a situação da criança só foi agravada porque a situação da mãe está em extrema vulnerabilidade. Por exemplo, uma mãe que não recebe os benefícios, a mãe que tem que trabalhar logo, o dia todo, deixar os filhos sozinhos, na efetivação desses direitos da família, com relação à Bolsa Família, com relação aos benefícios eventuais, e seria estratégias para poder auxiliar essas famílias a sair dessa extrema vulnerabilidade e as crianças poderem fazer papel de criança mesmo, adolescente.” (Entrevista Assistente Social 04, 2025, grifo nosso).

Ela fala sobre a possibilidade das crianças e dos adolescentes poderem exercer o seu papel, trazendo aquela visão de que só existe um tipo de infância, como se eles deixassem de viver a infância por conta das vulnerabilidades que estão expostas. Existe uma variedade de maneiras de se viver a infância (Qvortrup, 2014) e buscar compreendê-las também é importante para se fazer uma intervenção mais adequada no CREAS.

As crianças também têm suas estratégias de sobrevivência e de proteção dentro de suas realidades vividas e nem por isso elas deixam de serem crianças. Vivem a infância naquele contexto produzindo culturas nas relações com seus pares e buscar compreender melhor isso, sem reduzi-las às vulnerabilidades socioeconômicas, poderia promover um atendimento respeitando mais suas capacidades.

Por outro lado, a Assistente Social 07 apresenta um contraponto, de que a sociedade reduz o CREAS a concessão de benefícios para superação da vulnerabilidade socioeconômica, mas seu trabalho vai muito além:

“O CREAS contribui na medida que recebe os familiares, atende os familiares, presta aquela escuta. Faz aquele acolhimento, porque muitas vezes as pessoas reduzem o CREAS, não só o CREAS, como outros aparelhos da assistência social, a somente concessão de benefício. Se a gente tiver consciência de que o acolhimento muitas vezes tem muita relevância para o nosso trabalho, Os benefícios vêm lá para segundo plano.” (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

Ou seja, essa profissional vê a importância do acolhimento, de ouvir as famílias, mas é uma das que não realiza o atendimento e a escuta de crianças. Há a compreensão da importância do CREAS, mas não vê a criança como parte integrante dessa família, que também tem voz e que também deveria ser acolhida.

Já outras duas profissionais indicam que o atendimento no CREAS só contribui indiretamente para as crianças:

“Indiretamente sim, porque o atendimento, como é vinculado aos pais, a gente fala com os pais, mas faz mediações para as crianças, como a inclusão em creche, escola, atendimento em saúde, atendimento

socioeducativo, então elas tem o benefício sim.” (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

*“Não, eles diretamente não. Eles diretamente eu acho que não. **Eu acho que o CREAS é um equipamento muito mais para o público adulto do que para o público infantil e juvenil.** Isso aí sem sombra de dúvida. Não é um equipamento para eles. [...]Precisaria de toda uma adaptação. Toda uma adaptação. E eu acho que nisso a legislação acertou, né? De realmente priorizar, de olhar a infância como uma especificidade, e garantir mesmo, trazer realmente, garantir e... Como que é a palavra, que sempre usam? Integralidade, né? E... Como que é quando você chega? Prioridade. A integralidade e a prioridade. Isso o CREAS não tem. **CREAS não é integral pra criança e adolescente e não é prioritário pra eles.** Então, se a gente for pensar nos dois pilares da proteção, que é a integralidade e essa prioridade, a gente não tem, Infelizmente. (Entrevista Psicóloga 04, 2025, grifo nosso).*

Tanto a Pedagoga 03 quanto a Psicóloga 04 reconhecem que as contribuições do CREAS para as crianças ainda são muito limitadas, pois de certa forma as intervenções irão alcançá-las, seja por meio de encaminhamentos para rede, seja por meio da inserção em serviços, como a creche em que ela será atendida diretamente. O atendimento em si no CREAS, ainda é muito vinculado aos pais, em raríssimas ocasiões o atendimento é diretamente com elas. Além disso, a prioridade e integralidade do atendimento não é garantido no CREAS. As crianças muitas vezes aguardam anos por um atendimento e quando chega sua vez, não é nem escutada, é encaminhada para outro Serviço e não se tem a continuidade ou monitoramento dos atendimentos da rede.

Segundo o relato dos participantes, apresentados logo abaixo, o acompanhamento familiar tem uma duração média de seis meses a um ano e em alguns poucos casos chegam a dois ou três anos. Antes do acompanhamento, geralmente a família passa por uma acolhida, que tem duração de 30 a 60 dias, em que se realiza uma escuta qualificada, se realiza encaminhamentos e busca sanar vulnerabilidades socioeconômicas com a solicitação de benefícios. Se a família, nesse curto período, não tem sua situação de risco minimizada, o que é mais comum, ela é inserida no acompanhamento sistemático que tem duração maior e mais intervenções são realizadas:

*“Uma média de **seis meses**. Pode ser que existam acompanhamentos que a gente termine em um mês, um mês e meio. Mas geralmente, como eu trabalho em cima das seguranças afiançadas, então eu planejo para cada segurança uma atividade.” (Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).*

*“Mas assim, via de regra, as pessoas ficam aqui em torno de **seis meses a um ano aqui**, porque não é só o atendimento, é outra coisa. É importante para lembrar é que no atendimento de criança e adolescente, na assistência eles também está atrelado a questão da vulnerabilidade social, né, dessas famílias.” (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).*

*A gente faz um planejamento com eles de atender **de 6 a 1 ano, 12 meses.***

*Assim como eu faço com o meu tema, que é a situação de rua. Porém, tem fatos novos, tem muitas vezes dificuldade das famílias se desligarem do CREAS. Então, **tem uns que vão até dois anos, três anos**". (Entrevista Assistente Social 04, 2025, grifo nosso).*

*"A gente tem uma **média de seis meses, tem algumas famílias há um ano**. Tem algumas famílias, mas geralmente seis meses, porque é isso, elas chegam, elas não conhecem ninguém, elas não falam português, elas não estão inseridas em nenhuma política, e aí a gente faz esse acompanhamento até que elas, de alguma forma, consigam alguma autonomia para se estabelecer no país." (Entrevista Assistente Social 13, 2025, grifo nosso).*

*"No CREAS que eu estou oferece o serviço de acolhida, que é um acolhimento inicial, que vai se fazer nas intervenções iniciais, nos casos que são mais moderados, que não são graves, que vai durar até **45 dias**. E o acompanhamento sistemático, que dura de **seis meses a um ano, ou mais**, a depender da complexidade. Mas tem famílias que são atendidas e depois vão ser atendidas de novo." (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).*

*"O atendimento inicial, que é uma área do setor de atendimento mais breve, ela pode acontecer entre **30 a 60 dias**, entre o início e a conclusão desse tipo de acompanhamento E o outro é o do acompanhamento sistemático, que aí esse pode ter em média uma duração de **dois anos, três anos**. Aí depende do caso. Não raramente um acompanhamento médio vai variar entre um ano e dois. Mas não vai acontecer em menos de seis meses." (Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).*

*"Então depende da família, né? **30 dias, 40, 60?** Depende muito. [...] Olha, nesse sentido aí, bem **seis meses**, já teve família da gente acompanhar por aí. **Seis meses, um ano...** eu, eu desliguei uma recentemente do acompanhamento. Quando eu fui ver o histórico ficava em torno de um ano e dois meses justamente por essa questão." (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).*

*"É uma acolhida de **45 dias**. E aí o número de atendimentos vai depender daquela necessidade inicial." (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).*

Algumas famílias ficam mais tempo ou são desligadas e depois retornam a serem atendidas no CREAS, porque passaram por uma nova situação, especialmente as que possuem crianças e adolescentes, pois por mais que se tenha minimizado a situação de risco, algumas problemáticas são crônicas e intergeracionais, em que as crianças são submetidas a situações degradantes em várias gerações, em que a família possui comportamentos nocivos para seus direitos e que por mais que em algum momento essa situação parece ter sido vencida, ela volta a acontecer e os direitos dessas crianças voltam a ser violados.

É preocupante pensar que de todo esse tempo em acompanhamento, mesmo que as crianças sejam vítimas, algumas não são nem vistas pelos especialistas e quando são, não são ouvidas no geral. Percebe-se pelos relatos que as situações de escuta são muito pontuais, o que gera a reflexão do quanto essa falha de não as ouvir impacta na efetividade desse acompanhamento e nessa situação das famílias retornarem a serem atendidas porque estão

sofrendo violações de direitos novamente.

Ainda existe uma configuração adultocêntrica das sociedades contemporâneas, como o hábito de pensar a infância preferencialmente em um contexto familiar (Rosemberg; Mariano, 2010), que ainda impactam na criação de políticas públicas, mesmo que voltadas para as crianças e adolescente, e, conseqüentemente, nas práticas institucionais. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a generosidade de pais e mães pelo(a) filho(a) seria natural, o que justificaria o atendimento somente deles e a falta de escuta. Contudo, a Convenção, ao conferir um estatuto jurídico à criança, abre-lhe a possibilidade de pleitear sem ser representada por seu responsável, ou seja, ela sai do lugar de apenas tutelada para ser um sujeito de direitos (Rosemberg; Mariano, 2010).

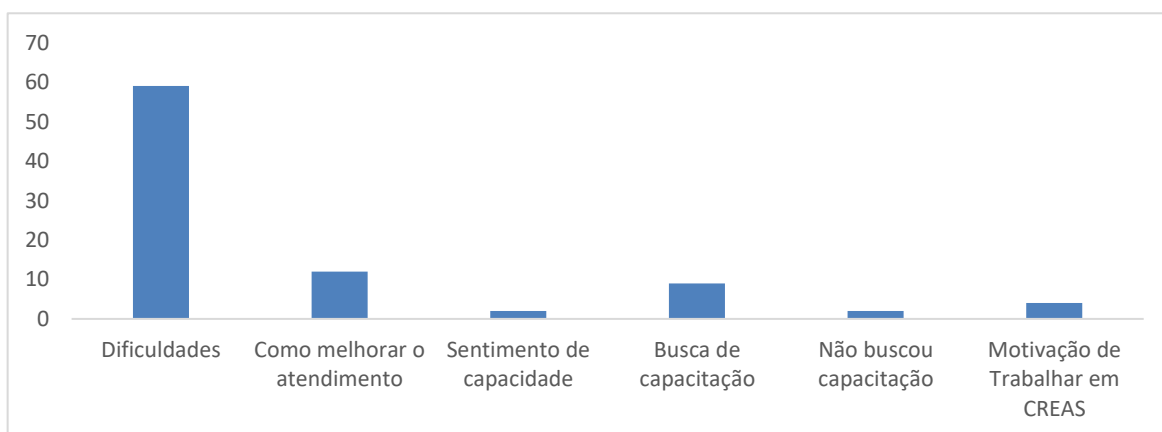
Percebe-se por meio dos atendimentos no CREAS, uma postura ainda muito voltada ao protecionismo das crianças e pouco de sua participação, o que reflete as incongruências da própria CDC que prevê os direitos de proteção e os de liberdade (Rosemberg; Mariano, 2010), marcada por tensões na prática social e institucional.

Nessa categoria pudemos entender como se dá os atendimentos das crianças e adolescentes e sua escuta, isto é, quando ela ocorre. Observou-se que as crianças são contempladas mais indiretamente pelas ações do CREAS do que diretamente, visto que elas são vistas em poucas situações e ouvidas menos ainda.

Percebe-se que a escuta ainda está muito vinculada a uma necessidade técnica, diagnóstica, para se pensar em intervenções possíveis e não vinculada a um direito que as crianças e adolescentes tem de se expressarem nos assuntos que lhe dizem respeito.

3.5.3 Desafios

Figura 5: Frequência dos Códigos da Categoria Desafios



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A categoria desafios compreende o quanto os especialistas se sentem capazes de atender crianças e adolescentes, realizar a escuta, se já buscaram ou buscam se qualificar nesse sentido, buscando entender as lacunas na formação e dificuldades que eles encontram na prática. Fazem parte desta categoria seis códigos que foram criados por meio da leitura das entrevistas, a saber: Dificuldades, Como melhorar o atendimento, Sentimento de capacidade, Busca de capacitação, Não buscou capacitação e Motivação de trabalhar em CREAS. Pode-se observar a frequência de suas ocorrências no gráfico acima (Figura 5).

O código Dificuldades diz respeito a várias problemáticas relacionadas a execução do trabalho que prejudicam o atendimento e a escuta de crianças e adolescentes em algum grau. A primeira questão levantada diz respeito a infraestrutura e investimento na Política Pública de Assistência Social no DF. Alguns pontos foram levantados pelos participantes que evidenciam essas lacunas, em que os profissionais por vezes precisam investir seu próprio dinheiro em compra de material para executar seu trabalho: *“eu tiro muito dinheiro do bolso porque a secretaria, assim, ela não se interessa em adquirir material pedagógico para que a gente possa desenvolver mais esse lado técnico-cooperativo, né* (Assistente Social 05, 2025). A falta de material pode ser recorrente e, quando se diz respeito ao atendimento de crianças e adolescentes que necessitam de material lúdico e pedagógico para uma intervenção mais adequada, é mais prejudicial ainda.

A falta de investimento público afeta não somente na compra de materiais, mas na infraestrutura das unidades, faltando espaço físico adequado:

*“É não ter os recursos suficientes para fazer a diferença para essas pessoas, que muitas vezes a gente quer fazer, mas não tem. Não tem um orçamento público para fazer um grupo, por exemplo, para ter um **espaço adequado**. Não tem uma cesta básica porque a política de segurança alimentar não funciona assim, então a família está em situação de insegurança, não tem nada, está com fome, mas você não tem nada para fazer, você vai pedir uma cesta que vai demorar 30, 45 dias. Então você não tem nada de imediato para proporcionar a essas pessoas. Tudo é muito demorado e preocupa também o atendimento da saúde, que é muito moroso, falta muito. Então, as crianças ficam muito prejudicadas, muitas delas precisam de terapia, de acompanhamento psicológico e não tem. Então, isso preocupa também porque um trabalho é vinculado a outro e a gente não consegue evoluir se não tiver os outros parceiros.”* (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

A Pedagoga 03 levanta que além do espaço físico, falta o essencial na Política Pública de Assistência Social do DF. A família que está passando por uma situação de insegurança alimentar, assim permanece por um bom tempo, porque não há cestas básicas para serem entregues imediatamente. A morosidade de todo o sistema dificulta o atendimento imediato que as crianças e adolescentes necessitam naquele momento e isso afeta diversas políticas

públicas, como a de saúde, que ela cita como exemplo. Essa demora para o atendimento dificulta efetivação dos direitos das crianças.

Além da infraestrutura, a falta da mobília necessária e a quantidade de trabalhadores também são mencionadas como dificuldades que impactam diretamente nos atendimentos:

“São questões institucionais de infraestrutura, mas também de capital humano. Tem espaço, mas não tem gente. Tem espaço, mas não tem imobiliário. Historicamente, na assistência, a grande ausência sempre foi da humana. Não tem gente para operacionalizar a política de assistência. Mas aí, no geral, a gente vai considerar as condições estruturais do sistema, que é espaço físico, paramentação, mobiliário, enfim... e gente.” (Entrevista Assistente Social 12, 2025).

Quando o problema de espaço é finalmente resolvido por uma reforma ou uma adequação, ainda assim a problemática não é resolvida, porque faltam mobiliários ergonômicos para os profissionais ou número de pessoas adequadas para execução do trabalho. A título de exemplo, o CREAS Jiboia na época da pesquisa, possuía em seu quadro de especialistas, apenas uma psicóloga com carga horária de 40 horas semanais e duas Assistentes Sociais, uma de 40 horas e outra de 30 horas, para atender um território de aproximadamente 300.000 habitantes. Essa falta de profissionais não está de acordo com as normativas do CREAS, conforme o quadro 02 apresentado anteriormente. No mínimo, ainda seria preciso um advogado e um psicólogo, como técnicos de ensino superior, mas ainda assim, não seria suficiente para suprir as altas demandas dos CREAS do DF.

Essa realidade acontece em todos os CREAS atualmente, nem todas as crianças que necessitam são atendidas com prioridade devido à falta de profissionais, conforme a fala da Pedagoga 03 que explica o porquê uma criança demorou quatro anos para ser atendida:

*“Se eu não me engano foi três ou quatro. O que acontece? A unidade na época não tinha profissionais suficientes. Muitos tinham saído, licença, enfim. Quem ficou? **Tinha só uma profissional, quando eu cheguei eram duas, então tinha uma demanda reprimida, que a gente chama, que são os casos que aguardam, muito grande. Eu cheguei em 2020 e tinha demanda de 2017. Então era três anos, que ela estava esperando, não, era quatro. Então falta mesmo de profissional, falta profissional, falta recurso, falta infraestrutura e essa demora ia acontecendo. E acontece hoje menos, mas na época era entre três e quatro anos de demora para o primeiro atendimento.**”* (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

Embora tanta espera para ser atendida não ocorra com frequência no CREAS que ela atende, ainda assim, o atendimento não é imediato, no mínimo a criança vai esperar um ano ou dois nos melhores cenários dos CREAS que possuem uma equipe mais completa. Apenas alguns poucos casos mais urgentes são atendidos com prioridade. Isso é muito prejudicial, porque é no momento que seu direito foi violado que ela precisa de atendimento. Além do que, quando se espera quatro anos para atender uma criança de 10 anos, quando ela for

atendida aos 14 anos, será uma adolescente, tendo necessidades bem diferentes do momento que foi vítima. Assim, a criança foi vítima de uma violação de direito por uma pessoa, grupo ou instituição que foi seu agressor, e pelo Estado ao negar seu direito de atendimento prioritário, conforme prevê o ECA (1990).

Essa demora no atendimento também é uma preocupação de outra participante:

*“O número de demandas me preocupa demais porque a gente vê entrando demanda, entrando demanda e... Porque eu já passei por isso, de precisar da assistência social, não ter um bom atendimento, não ter uma boa escuta. Então, tipo assim, **a minha preocupação maior é o número de demandas para poucos servidores, porque se nós tivéssemos muitos servidores, nossa, seria um sonho as demandas chegarem, por exemplo, no ano de 2025, e você está atendendo, de fato, às demandas de 2025, não de 2022, 2021. Porque a demanda reprimida é demais.**” (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo).*

Percebe-se que essa questão da demanda reprimida, que são os casos que ficam esperando atendimento, não é uma situação pontual, mas uma problemática estrutural da Assistência Social no Distrito Federal, que é a quarta maior região metropolitana no Brasil, com população de 4.465.006, levando em consideração os municípios que fazem parte da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE-DF (IBGE, 2023), que mesmo com quatorze unidades de CREAS, ainda é muito abaixo do necessário. Para se ter uma noção do déficit dessas unidades no território, apresentamos abaixo um quadro apresentado pelo CENSO SUAS 2024 com a quantidade de CREAS existentes em cada estado brasileiro:

Quadro 8: Quantidade de CREAS por Unidade da Federação

UF	Quantidade de CREAS	Coluna 3
Acre	13	0,5%
Alagoas	96	3,4%
Amazonas	59	2,1%
Amapá	10	0,4%
Bahia	257	9,0%
Ceará	116	4,1%
Distrito Federal	13	0,5%
Espírito Santo	78	2,7%
Goiás	103	3,6%
Maranhão	121	4,3%
Minas Gerais	289	10,2%
Mato Grosso do Sul	74	2,6%
Mato Grosso	46	1,6%
Pará	133	4,7%
Paraíba	77	2,7%
Pernambuco	195	6,8%
Piauí	75	2,6%
Paraná	201	7,1%
Rio de Janeiro	117	4,1%

Rio Grande do Norte	73	2,6%
Rondônia	20	0,7%
Roraima	13	0,5%
Rio Grande do Sul	129	4,5%
Santa Catarina	107	3,8%
Sergipe	80	2,8%
São Paulo	329	11,6%
Tocantins	23	23 0,8%
Total	2847	100%

Fonte: Adaptação realizada pela autora do quadro apresentado no CENSO SUAS 2024 (Brasil, 2025, p. 8).

Nota-se que o Distrito Federal só fica atrás do Amapá e empata com Acre e Roraima em número de CREAS. Se comparado com outros estados que possuem as maiores regiões metropolitanas, está bem atrás (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais). Mesmo se comparado a Sergipe, o menor estado brasileiro, ainda assim, fica muito aquém. Esse cenário é estarrecedor se levarmos em consideração que no Distrito Federal se localiza Brasília, a capital federal, centro do poder, das decisões políticas e de onde saem os investimentos federais. Haveria de se pensar que a região teria acesso mais facilmente à recursos que possibilitaria a operação de mais unidades com infraestrutura adequada e número de profissionais necessários, mas não é o que ocorre. O DF poderia e deveria ser exemplo e referência para outros estados se inspirarem, contudo, ainda dá passos lentos nesse sentido.

Outra problemática apresentada é a falta de um espaço destinado às crianças, principalmente para que os atendimentos possam ser realizados:

“Então lá a gente tem uma sala de brinquedos, já foi uma brinquedoteca, uma ludoteca, mas sempre vai estragando as coisas, a sala não vai ficando mais daquele jeito, como sempre falta também, falta a sala. Então a primeira coisa que desmancha é a sala infantil. Então nunca tem um ambiente. Quando eu cheguei lá, alguns meses atrás, eu refiz a sala todinha de brinquedos, porque eu ganhei um monte de doação e tudo. E aí a sala tava toda estragada, tava só os brinquedos assim no canto tudo. Aí eu peguei, botei um monte pra doação, tirei, deixei lá fora para as próprias famílias pegarem, aí eu ganhei um monte de brinquedos e aí refiz a sala todinha de brinquedos e tal.” (Entrevista Psicóloga 04, 2025, grifo nosso).

A Psicóloga 04 traz a questão de que mesmo quando se tem uma sala para as crianças, na falta de salas destinadas a outras atividades, devido à falta de espaço, ela é a primeira a ser desfeita. Além disso, reforça a falta de brinquedos, que se deteriora com o tempo e com a utilização e que é repostado somente mediante doação, pois não há uma verba destinada a isso frequentemente. Fazer um atendimento sem material, sem brinquedos, sem espaço adequado, tem sido um desafio para as especialistas que ainda se propõe a atender e ouvir às crianças.

Se as crianças não são vistas na sociedade, no macro, o investimento para atendimento de demandas relacionadas a elas é baixo e impacta diretamente nas ações no micro (Qvortrup, 2014). Havendo pouco investimento em estrutura para atendê-las, elas vão cada vez menos

sendo ouvidas e consideradas nos órgãos públicos, reforçando cada vez mais esse lugar de invisibilidade que é reforçado pela estrutura social de desigualdade de poder geracional.

Para outros, a dificuldade para escuta e atendimento de crianças está relacionada à falta de capacitação e formação adequada para dar uma base metodológica e técnico-operativa, conforme as falas abaixo:

*“Acho que **dificuldade intelectual e a forma de abordar**. A abordagem, como você vai falar com uma criança sobre abuso sexual. Eu me sinto extremamente desconfortável. Eu sei que a secretaria tem a formação SEDES, eu sei que a gente tem escola de governo, mas eu vejo que, é minha opinião, você pode buscar com outros colegas... Tem gente que acha que está tudo perfeito, eu acredito que não. [...] **Eu vejo assim que a gente tem uma lacuna muito grande na questão metodológica e na questão técnico-operativa**. [...] Porque assim, eu não sei nada. Eu tenho quase 17 anos de secretaria, porque o conhecimento é uma busca constante, né? Então eu vejo que a secretaria precisa contratar, procurar pessoas que realmente entendam do tema. Então pode ir à universidade. Está lotado de gente competente suficiente para poder capacitar a gente. **E essa capacitação tem que ser continuada**.”* (Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).

*“E, olha, como eu já tô algum tempo fora. Então eu te confesso que eu até tô um pouco desatualizada. **Eu acho que se eu fosse trabalhar só com criança e adolescente, eu precisaria fazer uma reciclagem**. Agora, se eu precisar fazer um atendimento, eu já tenho algumas percepções por todas as minhas vivências aqui dentro, eu creio... e fora dela, eu me sinto em condições de atender.”* (Entrevista Assistente Social 02, 2025, grifo nosso).

*“Eu acho que adolescentes um pouco mais... tendem a se expressar um pouco mais. A gente tem capacidade de expressar o que está sentindo, o que está acontecendo. **Acho que falta para a gente uma capacitação mais específica para atendimento a crianças**”* (Entrevista Assistente Social 13, 2025, grifo nosso).

*“Sim, mas com uma observação de que o aprimoramento ainda é deficitário por conta das condições de trabalho. **As condições de trabalho obrigam os profissionais e aí eu me incluo nessa situação, a viabilizar uma prática em detrimento do aprimoramento**. Então assim, nós precisamos atender. A gente não tem tempo para se aprimorar.* (Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).

Percebe-se por essas falas, que há alguns cursos ofertados em plataformas online, mas sente-se a necessidade de um curso mais específico, com uma pessoa mais capacitada, que possa trabalhar numa perspectiva de formação continuada, que não seja apenas um curso rápido e pontual. Contudo, para que isso realmente tenha impacto nos atendimentos, é necessário o incentivo pela gestão da participação de todos, bem como haja um tempo destinado especificamente para a capacitação. O Assistente Social 12 pontua essa questão, de que nunca há tempo para se aprimorar, pois precisam estar executando o trabalho.

Mesmo aqueles que realizam a escuta, como é o caso da Assistente Social 02, ainda necessitam se atualizar, pois as leis mudam, novas estratégias de atendimento podem ser

levantadas, o que reforça a necessidade de uma formação continuada. Assim como para aqueles que realizam a escuta de adolescentes, como é o caso da Assistente Social 13, também necessitam se aprimorar para atender crianças e ter um espaço de reflexão, se a escuta com adolescentes poderia ser realizada de outra maneira, considerando suas particularidades e seu modo de se expressar que são diferentes dos adultos.

Além disso, outro fator que dificulta o atendimento e a escuta é não saber como fazer se fosse necessário, seja por não saber lidar com as crianças, pela insegurança ou pela falta de lucidez quanto ao objetivo da escuta especializada em um CREAS. Algumas falas trouxeram essas dificuldades:

*“Para mim é muito complicado, **porque as crianças têm um lado de muita ilusão**, e eu não consigo adentrar nesse lado. Às vezes eles... Eu falo da minha experiência de CREAS, não falo nem de CRAS, mas eles são muito... tem vezes que eles são muito criativos eu não tenho essa capacidade de fazer um julgamento ali, ah, não, aconteceu... até porque não é papel da assistência, porém... Eu me sinto com bastante dificuldade.”* (Entrevista Assistente Social 04, 2025, grifo nosso).

*“Eu acho que em termos de metodologia mesmo, de **como abordar a violação sem revitimizar**. Eu acho que a gente já tem esse cuidado enquanto, no meu caso, assistente social, mas enquanto especialista, de não revitimizar, de não forçar com que, enfim, a criança, a pessoa fale se não quer, né? Mas, eu acho que talvez **seria importante ter uma metodologia mesmo, até mais lúdica**, dependendo da idade, da criança, e não tão direta para tratar isso. (Entrevista Assistente Social 13, 2025, grifo nosso).*

*“Então, ainda assim eu preciso de me capacitar mais pra ter esse cuidado, pra **não revitimizar essas crianças**. Então, **eu prefiro a facilidade de conversar com os adultos sobre o assunto** do que com as crianças e adolescentes. Eu tenho mais aquele zelo, aquele cuidado. Prefiro nem falar, somente aplicar atividades pra levantar a autoestima delas, né? Não, não. Não tocar no assunto justamente por esse cuidado. Porque de repente você pode abrir feridas que você não pode curar, Então é melhor evitar, né? Eu me sinto mais assim, um pouco, com um pouco ainda de insegurança. **Eu ainda sou insegura**. Não, não tô dizendo que eu não sou capaz. Eu sou capaz de ouvir, Mas eu preferia, tipo, ter mais segurança.”* (Entrevista Assistente Social 07, 2025, grifo nosso).

Observa-se uma dificuldade apresentada pela Assistente Social 04 relacionada ao mundo das crianças e suas linguagens, que ela considera como um lado de muita ilusão, atribuindo que elas são muito criativas, que ela não saberia discernir o que é verdade ou não. Todavia, ela contraditoriamente reconhece que esse não é o papel da Assistência Social. Importante frisar que as crianças constroem suas relações e significados da sua existência por meio da ludicidade, brincadeiras, fantasia, mas que isso não equivale a dizer que é uma ilusão, algo sem sentido, que justificaria não as ouvir. A sua maneira, as crianças por meio de suas brincadeiras, elaboram a constituição sujeito-criança, como pessoa produtora de cultura, que tem o brinquedo como objeto mediador entre um mundo adulto e um mundo infantil, e tendo

nele a possibilidade dela poder projetar suas vivências. Estar junto das crianças nas suas brincadeiras é importante no processo para escutá-las. Para tanto, é necessário se atentar para que o adulto não recaia no erro de estabelecer uma relação não simétrica, é preciso se colocar “na altura” da criança, buscando estar junto nos seus universos, na sua imaginação, respeitando sua singularidade e seu direito a ter espaço e tempo livres para descobrir o mundo, o outro e a si mesma (Friedmann, 2019).

Por outro lado, as Assistentes Sociais 13 e 07 demonstram uma preocupação novamente com a revitimização e da necessidade de ter uma metodologia lúdica para atendimento. É importante lembrar que a Escuta Especializada não possui o foco da responsabilização e levantamento de provas, sendo limitada ao relato estritamente do que é necessário para o cumprimento da Assistência Social (Brasil, 2017). A impressão que se passa nesses relatos, é um receio de se colocar numa posição de ficar inquirindo a criança a respeito da situação de violência, mas não é esse o objetivo em um CREAS, mas escutar com o foco em minimizar os riscos decorrentes da situação de violação de direito e contribuir para o fortalecimento da função protetiva da família, por meio da garantia de direitos e inserção na rede protetiva (Brasil, 2011b). A escuta deveria estar focada nisso, mas ainda parece faltar clareza nos objetivos de cada tipo de escuta.

No CREAS, deveria haver uma escuta na perspectiva do atendimento protetivo de acolhida e proteção sem nenhum caráter impositivo, de investigação, de confirmação da ocorrência ou não de violência. É, portanto, uma escuta totalmente vinculada aos objetivos da Proteção Social, previstos na Lei Orgânica de Assistência Social (Egas, Carvalho e Pessoa, 2020). É necessário que, na relação com os profissionais, as crianças ou adolescentes vítimas ou testemunhas de violência e suas famílias sintam-se seguros para explicitar suas demandas, suas dúvidas e inseguranças, e suas expectativas em relação ao enfrentamento da situação de violência vivenciada. Nessa relação, os usuários devem ser protegidos de qualquer constrangimento, intimidação, cerceamento e culpabilização, a partir de uma escuta respeitosa por parte dos profissionais da PSE – inclusive respeitando o seu desejo de não falar, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes em situação de violência. Além disso, deve ser preservada a privacidade e o sigilo dos usuários atendidos. É importante ressaltar que essa acolhida não se limita ao atendimento inicial ou ao momento em que há a revelação espontânea, mas perpassa todo o acompanhamento especializado ofertado no CREAS (Egas, Carvalho e Pessoa, 2020).

Devido a uma insegurança de não saber o que se tratar no atendimento, no receio de revitimizá-la, os atendimentos são feitos com adultos por preferência, segundo a Assistente

Social 07 (vide p. 135), devido a facilidade de conversar com eles. Escutar as crianças envolve um esforço para entendê-las por meio de suas linguagens e nem todos os profissionais estão dispostos a isso, algumas vezes por desconhecer como deveriam agir. Devido a isso, a Assistente Social 13 (vide p. 135) aponta a necessidade de uma metodologia lúdica para tratar a violação de uma forma não tão direta, que recaí novamente na necessidade de capacitação.

A escuta especializada poderá coincidir com o momento da revelação da violência pela vítima ou testemunha, mas não se confunde com ela. A “revelação espontânea da violência” pela vítima ou testemunha, nos moldes do previsto pelo art. 4º, §2º, da Lei nº 13.431/2017, a rigor, poderá ocorrer em qualquer local, na família, entre amigos, na escola, durante um atendimento da assistência social, geralmente no ambiente onde a criança ou o adolescente se sinta seguro para relatar a violação de direito (Egas, Carvalho e Pessoa, 2020). O que fazer com a informação que as crianças podem trazer no atendimento também foi uma preocupação apresentada:

“Aí, então, a minha dificuldade maior é como conversar com os responsáveis sem perder a confiança delas. Então, a minha dificuldade maior é essa, é ouvir e tomar alguma atitude que vá perder a confiança que ela depositou em mim. Essa dificuldade eu ainda tenho. Porque como é que você ouve uma criança que... Como é que você ouve uma criança que sofreu abuso sexual? E você fica naquela angústia de querer fazer alguma coisa por ela sem violar aquele direito, aquela confiança que ela passou pra você, né? De repente, se ela perder essa confiança, você não souber passar pro responsável, pras autoridade o que ela te trouxe, de repente ela perde a confiança em você e talvez não consiga confiar em mais ninguém. Porque se ela for desabafar de novo com outro profissional, ela vai achar assim: Ah, mas eu desabafei com a assistente social, exemplo do CREAS, e ela disse que não iria contar e acabou contando. Então, tipo assim, esse momento é que é difícil.” (Entrevista Assistente Social 07, 2025).

Esse dilema ético é uma questão importante de ser refletida. As crianças podem depositar sua confiança em um especialista e fazer uma revelação de uma situação de violação de direitos, mas pedir segredo. Como lidar com essa situação pode ser um desafio a qualquer profissional. Por um lado, a lei diz que qualquer pessoa que tenha conhecimento ou presenciado ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que constitua violência contra criança ou adolescente tem o dever de comunicar o fato imediatamente ao serviço de recebimento e monitoramento de denúncias, ao conselho tutelar ou à autoridade policial (Brasil, 2017). Por outro lado, o sigilo profissional é uma preocupação que os profissionais devem ter. Contudo, nestes casos, o sigilo pode ser rompido em favor do Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente e do dever de notificação. Essa situação pode ser conversada com a criança, a informando que precisará compartilhar o segredo com algumas pessoas que poderão ajudá-la e protegê-la, procurando ser ético com ela, buscando informá-la dentro da sua possibilidade

de entendimento.

Embora o sigilo seja um princípio ético fundamental, ele não se sustenta quando há risco iminente à vida ou integridade física/psíquica da criança. A revelação de maus-tratos, negligência ou violência configura a exceção que exige a comunicação. Todavia, a preservação do sigilo fica prejudicada quando há a falta de uma sala que o garanta. Este foi um ponto levantado por uma especialista:

*“Eu acho que a maior dificuldade que a gente tem é de ter um ambiente sigiloso, porque no equipamento que a gente está, **não tem um ambiente que possa garantir o sigilo**. E nem que seja lúdico o suficiente que não dá pra só chegar e falar, né? A criança teria que ter acesso a um desenho, os livros, alguma dramatização, a outros recursos que a gente não tem. É claro que mais formação profissional, porque eu não sou, por exemplo, da área da psicologia, que já tem toda uma formação pra isso. Então acho que teria que ter mais formações e orientações, principalmente no caso de violência, a depender do tipo da violência. Mas, pensando no que a lei fala, que todos devem ouvir e fazer o mínimo de intervenção possível, eu acho que sim, que é possível todo mundo ouvir. O que falta mesmo é infraestrutura e recurso.”* (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

Novamente essa questão da falta de infraestrutura e recurso são mencionados, dessa vez, fazendo referência a falta de sigilo nos atendimentos, as salas não são adequadas e não possuem isolamento acústico, além das outras problemáticas que já foram apresentadas pelas falas de outros participantes, como a falta de uma formação profissional que te dê uma base para auxiliar na escuta, como a psicologia.

Outra dificuldade que prejudica o atendimento e a escuta das crianças e adolescentes tem relação com o tempo destinado a realização dos atendimentos. A Psicóloga 05 discorre a respeito disso:

*“É isso, **tem que dar respostas muito rápidas e eu acho que trabalhar com criança é um pouco mais desafiador**. Fico até receosa de trazer uma criança para escuta, já fiz com adolescentes na acolhida, mas trazer uma criança para escuta e fazer aberturas que eu não vou conseguir trabalhar ali, entendeu? Não que o nosso objetivo seja psicoterapêutico, mas vão aparecer ali questões que são importantes de serem trabalhadas e essa não é bem a dinâmica da acolhida.”* (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).

A Psicóloga 05 traz a dinâmica de um atendimento na Acolhida, que é preciso ser rápida para avaliação do caso e confecção e envio de relatório informativo nos casos que foram encaminhados por outros órgãos. Atender criança exige um tempo de preparação e um tempo para que a própria criança consiga estabelecer uma relação de confiança com quem lhe atende. Além disso, trabalhar com essa pressão do tempo é um problema, segundo ela, pois podem surgir questões que ela não conseguirá trabalhar ali dentro daquele espaço tão curto de tempo. Lembrando que anteriormente foi informado que essa acolhida tem uma duração de 30 a 60

dias. Depois disso, a família, geralmente aguarda novamente ser contemplada com uma vaga de acompanhamento ou é desligada, caso não haja mais necessidade de intervenção do CREAS. Não necessariamente o acompanhamento se dará com o mesmo profissional que realizou a acolhida.

Outro fator levantado como dificuldade tem relação com o fato de algumas profissionais se afetarem com as histórias vividas pelas crianças, especialmente as que são mães, segundo uma participante: *“Eu era a única que era solteira e não tinha filhos, então as meninas tinham mais dificuldade de atender algumas demandas de criança adolescente. Eu não tinha essa dificuldade porque não se misturava assim com a minha vida pessoal, então também continuei sendo referência”* (Psicóloga 04, 2025). Percebe-se que nesse CREAS específico, havia uma profissional de referência para atender somente crianças e adolescentes. Essa é uma alternativa para que o atendimento e a escuta possam ocorrer, pois nesse caso, a as pessoas que já tinham uma dificuldade de lidar com a temática, não precisavam atendê-las.

As histórias de vida das crianças podem conter muito sofrimento e, de fato, não é fácil ouvir e não se afetar. Há casos de adoecimento de profissionais que acabam ficando psicologicamente fragilizados diante de situações tão difíceis. Às vezes, a situação sofrida já foi algo que ele mesmo passou na sua infância, então, nem todos os profissionais estão prontos para lidar com essa demanda.

Todas essas dificuldades apresentadas podem contribuir para a não realização da escuta e esse é um quadro preocupante da conjuntura da Assistência Social no DF. A Pedagoga 03 apresenta essa preocupação com mais nitidez:

“E me preocupa a gente não ouvi-las, não deixá-las ter espaço. E elas serem sempre... o personagem principal é o adulto, e elas ficam ali de coadjuvantes, sendo que quem sofreu foi elas, né? Isso me preocupa, mas é um desafio muito grande que a maioria dos profissionais não se sente capacitados nem para ouvi-las, quem dirá pra fazer uma intervenção, alguma coisa, então é um longo caminho que eu não sei se vai ser percorrido tão cedo.” (Entrevista Pedagoga 03, 2025).

Os desafios parecem muito grandes e difíceis de serem superados devido todas as dificuldades apresentadas. As dificuldades perpassam desde problemas estruturais, de infraestrutura, falta de materiais adequados e profissionais até falta de uma capacitação mais específica e continuada voltada para escuta e atendimento de crianças e adolescentes.

Em relação ao código “como melhorar o atendimento”, algumas sugestões foram identificadas, como a necessidade de contratação de mais pessoas para o atendimento:

*“Basicamente hoje, pensando no equipamento da proteção social na média complexidade, É **ter mais capital humano para poder viabilizar o atendimento**. Isso praticamente é a principal demanda hoje, é ter gente para poder atender. Se não tiver uns profissionais aí, especializados para*

viabilizar esse atendimento, a gente não consegue atender com a celeridade necessária, crianças e adolescentes. No CREAS, basicamente, todo mundo que busca atendimento está em uma situação de violação. É absurdo a ideia de espera para alguém que está passando ou já passou por violação. Tem essa ideia de atendimento imediato.” (Entrevista Assistente Social 12, 2025, grifo nosso).

Outro ponto mencionado é que a padronização de fluxos e a busca por protocolos poderiam ajudar a orientar a escuta e o atendimento:

*“Eu vejo assim que a gente tem uma lacuna muito grande na questão metodológica e na questão técnico-cooperativa. A minha opinião, é o que eu vejo, aliás, eu não acho, não acredito nem que seja uma questão de opinião, é uma questão de constatação. Eu vejo que para você ter uma, essa unicidade, que você, eu acredito que você esteja buscando, unicidade não é a mesma coisa que uniformidade, não é isso. **A gente precisa padronizar alguns fluxos pra que a gente possa começar a conversar.**”* (Entrevista Assistente Social 05, 2025, grifo nosso).

*“Eu acho que é buscar informação mesmo, né? **Eu tenho certeza que já devem ter protocolos, alguma coisa de como atender essas crianças, de como realizar essa escuta.** Acho que a gente vai ter que fazer isso agora nesse caso novo que chegou e que a gente ainda não atendeu. Então é se capacitar, se qualificar para atender as demandas, né? E eventualmente superar a violação de direitos com essa criança.”* (Entrevista Assistente Social 13, 2025, grifo nosso).

Percebe-se a importância de uma orientação ou capacitação que pudessem promover o aumento do conhecimento das especialistas, especialmente sobre como atender e escutar as crianças e sobre os fluxos já existentes. Nesse sentido, a Assistente Social 04 e a Pedagoga 03 também reforçam a necessidade de capacitação:

*“Seria justamente através dessas capacitações, que **essas capacitações teriam que ser muito mais profundas, não tão rápidas, porém, e não tão superficiais, mas profundas,** Com pessoas com conhecimento de causa, a gente podendo fazer oficinas, aprendendo como lidar, como não lidar com aquilo. Eu acredito que **oficinas, capacitações dariam para a gente ter uma estratégia de ação para esses atendimentos.**”* (Entrevista Assistente Social 04, 2025, grifo nosso)

*“Buscando a capacitação e estando também disposta a ouvir, porque **como não é uma obrigação, acaba sendo uma intenção do profissional.** Se o profissional disser que não vai ouvir, não vai, que está lá dizendo que o atendimento é familiar, o responsável, pronto. Então eu acho que tem que ser a capacitação mesmo, **a formação continuada e a disponibilidade.**”* (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

Segundo as profissionais, somente uma capacitação não seria suficiente para mudanças, é necessário pensar em quem ministrará as atividades e que tenham parte prática como oficinas, que forneçam um espaço de se pensar possibilidades de estratégias para serem utilizadas com as crianças. Além disso, a capacitação não será suficiente, se o profissional não se disponibilizar a ouvir as crianças. Será necessária uma mudança a nível individual também

para que as crianças e adolescentes possam ser ouvidos. Por meio da prática, os medos podem ser vencidos e a escuta poderá ser feita cada vez com mais frequência:

“acho que atendendo mais. E com a experiência a gente vai melhorando mesmo. E pelo menos eu tenho o hábito de fazer mais leituras daquilo que eu estou atuando. Então quando a gente deixa de atuar com público, certamente eu vou dar mais atenção a leituras de outros públicos. Então, acho que atendendo mais seria um início, um pontapé, para poder melhorar de outras formas. E é isso, e capacitando, e buscando...” (Entrevista Psicóloga 05, 2025, grifo nosso).

A Psicóloga 05 traz a perspectiva dela, de que quanto mais ela atende um público, mais ela busca se capacitar e encontrar informações a respeito. Por meio da prática pode-se aprimorar a escuta e os atendimentos. Outro ponto indicado é a necessidade de seguir o que a legislação já preconiza:

“Bom, ele (CREAS) deveria contribuir muito, até porque nós somos a unidade especializada em atender vítimas de violência em especial crianças e adolescentes. Eu acho que ele poderia contribuir mais, cumprindo a prioridade absoluta, tendo condições de atender a pessoa assim que ela chegasse, que não esperasse tanto tempo, porque o tempo da criança é diferente, né? Porque um ano pra gente, pra criança, ela muda muito, ela tem um desenvolvimento muito mais rápido. Então, acho que tinha que garantir o atendimento imediato, tinha que melhorar a articulação com a rede, porque o CREAS Sozinho não vai fazer milagre, né? Ele tinha que ter um fluxo definido na rede dos territórios para que essa criança passasse em todas as políticas públicas que falharam, porque se ela foi vítima, todo mundo falhou até chegar nesse ponto. E que pudesse atender não só ela, como a família. Eu acho que ele é uma unidade chave e precisava estar unida com as demais. E precisava ter mais profissionais, mais recursos e cumprir a lei.” (Entrevista Pedagoga 03, 2025, grifo nosso).

Mais uma vez aparece o incômodo de um profissional com essa situação da demora para o atendimento ocorrer. O ECA (1990) que prevê a prioridade absoluta não é seguido pela falta de pessoas suficientes para a alta demanda no território. Além disso, é necessário um fluxo bem estabelecido com a rede de proteção para se garantir o atendimento integral para essa criança ou adolescente.

Por fim, neste código, a Psicóloga 04 traz várias reflexões importantes:

“Eu acho que melhoraria se a gente tivesse uma questão mais institucional do que pessoal. Porque eu acho que ficar a cargo pessoal, esse julgamento do próprio profissional, eu acho que não é o caminho. Eu acho a gente deveria ter algo institucional mesmo, formalizado. Ou capacitações que viessem da própria secretaria, ou realmente essa... Não sei, essa importância, que a secretaria desse uma importância. Por exemplo, estabelecesse que todo CREAS tenha um espaço apropriado para isso, que tenha um profissional com essa capacitação, com esse foco. E a gente saísse um pouco dessa generalização que eu acho que a gente tem muito ainda na política, né? Essa coisa tem que atender tudo, tem que dar conta de tudo, porque a assistência é isso, ela tem que dar conta de coisa demais e aí acaba não tendo o olhar específico para algumas questões. Isso é uma forma de precarização de trabalho. Dentro do CREAS a gente vê muito isso. Na hora de compor equipe, por que não pensa nisso? Vamos compor equipe e dentro da equipe tem que ter

*peessoas com tais e tais perfis ou tais e tais capacitações. Porque não adianta achar que o profissional atende bem de A a Z, que não atende. [...] Porque eu já assisti o movimento da Secretaria da Justiça, que antes era a Secretaria da Criança tentar fazer isso e não deu certo. Porque eles eram Secretaria da Criança, primeiro a Secretaria da Criança foi criada para isso, com esse discurso. Vamos criar uma secretaria só para criança e adolescente, porque aí vai ter um trabalho melhor, mais específico. Aí já não segurou, porque é uma questão também política de governo. Já esses últimos anos de governo já não existe mais, já voltou a ser SEJUS (Secretaria da Justiça). E aí criaram o 18 de maio só pra isso, como um centro específico pra fazer a escuta desse público. Não tá vingando. Acho que não vai demorar fechar o 18 de maio. Porque começou com atribuição, espaço, tudo muito bem delimitado e hoje já tá se perdendo, né? E aí é sempre isso também, **O governo sempre pensa em atendimentos pontuais, em escuta e avaliação, mas e o acompanhamento desse público, o atendimento ali de médio e longo prazo? Quem é que faz? Ninguém faz.** (Entrevista Psicóloga 04, 2025, grifo nosso).*

A Psicóloga 04 critica a forma como a gestão lida com algumas questões, por exemplo, de não ter necessariamente em cada unidade de CREAS uma pessoa com uma capacitação específica para atender crianças e adolescentes, deixando a cargo dos profissionais se querem atender ou não. Assim, também, vê a necessidade que fosse estabelecido que todo CREAS deveria ter um espaço adequado para o atendimento. Além disso, critica o fato de o CREAS atender todos os públicos e todas as violações de direito, que na prática, isso pode prejudicar a eficácia do atendimento, precarizando o trabalho.

Também fica evidente por meio da fala dela que o Estado tenta de diversas formas efetivar políticas para as crianças, mas que não são dadas continuidade, que na prática mesmo, as crianças estão sem um acompanhamento efetivo de longo prazo.

Em relação ao “sentimento de capacidade” foram identificados apenas dois comentários feitos pela Psicóloga 04. O primeiro referente ao atendimento e segundo referente a escuta:

“De 0 a 10, diria que 7, por iniciativa própria. Mas eu gostaria de melhorar demais, de me aperfeiçoar mais. Essa parte da terapia, de diagnósticos, de dificuldade de aprendizagem”. (Entrevista Psicóloga 04, 2025).

“Também eu daria uma nota 7. Também acho que eu poderia melhorar, com certeza. Melhorar, assim, em técnica, sabe? Em cuidado, em metodologia, sem dúvida.” (Entrevista Psicóloga 04, 2025).

Mesmo sendo uma profissional que faz atendimento e escuta de crianças e adolescentes, ela tem a percepção de que há muito a melhorar ainda. Por ser uma profissional que busca conhecimentos por iniciativa própria, que não espera somente pela iniciativa da secretaria responsável, consegue ter uma percepção que faz um bom trabalho, mas que poderia melhorar ainda mais, obtendo alguns conhecimentos que não são utilizados tão diretamente

em CREAS, por não ter um trabalho voltado à psicologia clínica, mas conhecimentos que poderiam ajudar na sua avaliação. Percebe-se que essa é uma profissional que tem sua atuação mais tecnicista nos atendimentos.

Em relação ao código “Busca de capacitação”, alguns profissionais falaram a respeito das suas experiências na procura de conhecimentos que orientassem a sua prática com crianças e adolescentes:

“Sim, dentro da escola de governo e até nas intervenções que a gente tem com a DISEFI. Eu fiz uns dois, eu fiz três cursos, mas foi online. Mas eu gosto muito do presencial.” (Entrevista Assistente Social 04, 2025).

“Ultimamente, estava olhando muito curso de escuta especializada, porque depois da lei nova que teve, apareceu muitos cursos, tem uns cursos bem legais de escuta especializada versus depoimento especial. Eu até ia fazer um agora, mas acabei com mudar de área e nem fiz. Eu fiz um de depoimento especial alguns anos atrás.” (Entrevista Psicóloga 04, 2025).

“Olha, tanto da especialização que eu fiz, tanto em direitos humanos, em educação, em diversidade, inclusão, a temática de criança e adolescente está sempre permeando esses currículos todos dessas especializações, desses cursos.” (Entrevista Assistente Social 12, 2025).

Por algum tempo, a Diretoria de Serviços Especializados a Famílias e Indivíduos (DISEFI), responsável pela gestão dos CREAS no DF, promovia encontros online para discutir temáticas de atendimento, promovendo uma formação continuada, mas durou pouco tempo e os assuntos eram tratados de maneira mais generalista, sem aprofundamento. Os encontros da temática de criança e adolescente ocorriam por volta de uma vez no mês e tinham uma duração média de 3 horas. Essa iniciativa não durou muito tempo, apenas pouco mais de um ano. A Assistente Social 04 menciona que participou desses encontros, mas que preferiria que fossem presenciais.

A Psicóloga 04 também buscou alguns cursos para se capacitar, mas cursos rápidos e de forma online, conforme apresentado na primeira categoria, que foi apresentado a fonte dos conhecimentos para atender as crianças e adolescentes. Já a Assistente Social 12 buscou várias formações, mas nenhuma exclusivamente sobre crianças e adolescentes, a temática perpassa pelos diversos assuntos, mas não é o foco.

Por outro lado, outras participantes trazem a experiência de participação em atividades formativas direcionadas à temática, quer tenham sido buscadas por conta própria ou ofertadas pela própria Secretaria:

“Então, no decorrer da minha carreira, eu fui fazer cursos, fiz pós-graduação, fiz curso de extensão, fiz outras formações que me capacitassem e continuo fazendo leituras e cursos para lidar com essa temática. Porque, de fato, uma formação obrigatória não tem” (Entrevista Pedagoga 03, 2025).

“Sim. Bom, eu falei que a gente não tem uma formação específica para atendimento infantil, mas nós fizemos por mais de um ano, eu acho. Nós fizemos grupos de supervisão com a Liana Fortunato. Nós conseguimos através de Uma parceria mesmo com servidores antigas e ela. E aí nós tínhamos semanalmente. Primeiro foi semanalmente, acho que depois isso passou para quinzenalmente, uma coisa assim. Não, quinzenalmente, desculpa. Uma semana era o grupo, outra semana era a supervisão. Então nós tivemos essa... Foi como uma formação, né? Tivemos algumas pela secretaria, coisas mais curtas, coisas de meses. Há uns anos atrás eu fiz uma formação em relação à violência sexual, acho que era proteção na escola, alguma coisa assim, não lembro o nome, mas que tratava disso, então a gente teve... não era uma formação de longo prazo, não era uma especialização, mas são formações mais curtas, que de alguma forma nos prepara, nos ajuda... e muita leitura.” (Entrevista Psicóloga 05, 2025).

“Já foi proposto pela própria sedes um curso de capacitação para trabalhos em grupo com crianças adolescentes lá do CRAS Tamanduá. Eu fiz o curso até a parte das aulas, mas quando foi para o trabalho em grupo eu não consegui por causa da alta demanda lá no CREAS, mas dois colegas conseguiram ir participar diretamente lá no grupo. Então, como aconteceu lá no grupo com as crianças e adolescentes, infelizmente não deu certo. Ficou incompleto.” (Entrevista Assistente Social 07, 2025).

A Pedagoga 03 já buscou se qualificar nessa área de criança e adolescente por conta própria, ocasião em que chegou a fazer uma pós-graduação à nível de mestrado. Ela continua fazendo cursos e leituras, o que é importante, pois sempre há atualizações sejam na legislação, seja no fluxo de atendimento de crianças e adolescentes que impactam diretamente no trabalho.

Já a Psicóloga 05 apresenta sua experiência de supervisão com uma profissional da área que contribuiu para o seu processo formativo. Contudo, buscar essa ajuda também foi uma iniciativa das especialistas que estavam com dificuldade de atender crianças e adolescentes, não foi uma iniciativa institucional. Mesmo depois da finalização dessa atividade mais intensa, que envolvia a parte prática e parte teórica, a Psicóloga 05 continuou estudando a temática por meio de cursos mais breves ou leituras a respeito. A continuidade da busca de formação e atualização, demonstra ser um fator importante para uma prática consistente, visto que a profissional realiza a escuta de crianças e adolescentes.

A Assistente Social 07 apresentou uma atividade formativa proposta pela Secretaria que envolvia parte teórica e parte prática, que foi realizada em um CREAS específico e os profissionais deviam se deslocar até lá para participação nos grupos com as crianças e adolescentes. É a primeira vez que é feita menção de uma atividade formativa nesse nível oferecida pela gestão, o que leva a refletir se as formações existem, mas são pouco divulgadas. Ou como a própria Assistente Social 07 disse, não conseguiu completar a capacitação pois tinha muita demanda de trabalho no seu CREAS e não pôde se ausentar da unidade, quantos

profissionais estão na mesma situação e não conseguem também.

No código “Não buscou capacitação”, apenas a Assistente Social 02 e a Assistente Social 13 responderam que não procuraram. A Assistente Social 02 apenas identificou que: *“Eu participei de temas, por exemplo, transversais.”* (Assistente Social 02, 2025), que nunca fez nada direcionado diretamente para crianças e adolescentes, dessa forma, ela não considerou que as atividades que fez poderiam ser consideradas capacitações. Da mesma forma a Assistente Social 13, que apenas disse: *“É só essa cartilha de atendimento a crianças e adolescentes imigrantes. Não é capacitação.”* (Assistente Social 13, 2025), que também não considerou essa leitura suficiente para ser considerada capacitação.

Por fim, o último código de análise diz respeito a “Motivação de Trabalhar em CREAS” que identifica por que os profissionais estão lotados em uma unidade de média complexidade da Assistência Social que trabalha com situações de vida tão delicadas, que dentro de seu público de atendimento estão as crianças e adolescentes vítimas de violações de direitos. Os motivos mais diversos foram levantados e serão apresentados a seguir:

“Eu tive problema de assédio, todas essas coisas que você sabe também que acontecem na secretaria [...] E a diretora que conversou comigo falou assim, olha, não tem vaga para canto nenhum. Falei, tudo bem, eu vou fazer o quê? O que eu posso fazer? dias depois surgiu essa vaga no CREAS Murici. (Entrevista Assistente Social 05, 2025).

A Assistente Social 05 afirma que o fator que a levou a trabalhar no CREAS foi devido a necessidade de sair de uma unidade de CRAS em que estava lotada devido a vivência de assédio moral que vinha sofrendo. Ao surgir uma vaga no CREAS ela aceitou a mudança de lotação. Dessa forma, a motivação dela estar ali se deu por uma necessidade de vivência muito negativa em relação ao trabalho, não por afinidade com o serviço executado ou por preferência.

Outra profissional, também menciona que não escolheu trabalhar em CREAS:

“Eu não escolhi, não. Acho que alguma luz, alguma coisa, Alguma coisa disse que não tem um lugar, é aqui, porque eu adoro brigar, adoro ficar revoltada quando as coisas não dá certo, quando as famílias não são atendidas, eu fico indignada, então eu sou movida por essa raiva, por essa revolta. Então é isso, eu acho que não escolhi não, acho que é porque já é a minha natureza mesmo de ser brigona, de ficar revoltada, indignada.” (Entrevista Assistente Social 07, 2025).

Embora ela afirme que não escolheu o CREAS, nota-se que no fim ela criou uma identificação com o lugar que trabalha, muito por ter tido uma vivência como público da assistência social. Agora como profissional, luta pelo direito das pessoas que atende.

Por outro lado, a Psicóloga 05 apresenta outra vivência e motivação:

“Então, minhas pesquisas de campo eram em relação a tanto a área social

quanto a violência. Eu trabalhei muito com violência. Meu TCC foi a respeito de violência. Então, é uma temática que sempre brilhou meus olhos. É uma temática muito difícil de atuar. Mas eu gosto muito de intervenção nessa área, então eu não me vejo em outro espaço. E aí quando eu passei no concurso, nós fomos chamados para uma reunião e cada um falou um pouquinho da sua experiência. E aí quando eu falei... E aí eu fiz estágio na área também, enfim. E aí quando eu falei do que eu tinha feito, aí eles me colocaram para CREAS e eu me encontrei. (Entrevista Psicóloga 05, 2025).

Nota-se, nesse caso, uma escolha baseada no seu interesse pessoal e histórico de experiências, que mesmo reconhecendo que é muito difícil atuar nesse contexto, ainda assim é onde quer estar. Também é possível observar, que no caso dela, ela foi lotada pela gestão em uma unidade que pudesse contribuir, que nesse momento houve esse cuidado. Esse tipo de cuidado é importante para otimização do trabalho, porque a experiência anterior pode ajudar a desempenhar as funções atuais, além do que pode evitar um adoecimento psicológico de quem não está tão preparado para lidar com temáticas tão difíceis.

Algo semelhante ocorreu com a Psicóloga 04:

“Acho que foi uma continuidade na minha vida de facilidade, de interesse pela temática. Foi indo, foi acontecendo. Eu nunca me questioneei se era realmente aquilo que eu queria. Se realmente era pra ser, né? Eu acho que esse questionamento eu passei a ter mais agora no final. Quando eu já entrei numa parte da vida assim, mais família, sabe? De casar, de pensar em ter filhos. Acho que agora eu comecei a me questionar mais sobre estar tão imersa nesse contexto, assim. Acho que agora eu teria dificuldade, sabe? (Entrevista Psicóloga 04, 2025).

Essa profissional teve como primeiro lugar de lotação uma unidade de acolhimento de adolescentes. Com o passar dos anos, conseguiu mudar de lotação para um CREAS. Ela é uma das especialistas que relata fazer a escuta, muito por entender todo o percurso de atendimento que uma criança ou adolescente passa nos diversos níveis de Proteção Social da Assistência Social. Ela apresenta a possibilidade de não ficar no CREAS, que lida com um contexto de tanto sofrimento, agora que ela estava se casando e pensando em ter filhos. Na época da entrevista, ela foi nomeada em outro concurso público e já estava deixando o trabalho na assistência social.

A rotatividade profissional em CREAS pode ser constante, devido as dificuldades institucionais, mas principalmente por lidar com questões de violência e abusos diversos. Não é incomum o afastamento dos profissionais devido uma questão psicológica. Também é preciso que a gestão tenha uma política de qualidade de vida no trabalho, com acompanhamento psicológico aos profissionais, que dê condições dignas de trabalho, que combata o assédio moral, que ouça as dificuldades dos servidores, caso contrário, essa rotatividade poderá persistir em todas as unidades.

Por meio da análise dessa categoria, foi possível observar várias dificuldades que influenciam diretamente na execução do trabalho no CREAS e no atendimento e escuta de crianças e adolescentes. A falta de infraestrutura adequada, investimento em melhora de salas, materiais, contratação e qualificação de profissionais, a falta de orientação formal e tempo destinado para o atendimento, a rotatividade dos especialistas e a falta de um planejamento mais adequado sobre a lotação dos profissionais nas unidades são alguns dos fatores levantados.

Embora tenha tido atividades formativas promovidas pela Secretaria responsável, demonstraram que ainda foram insuficientes e superficiais. Alguns dos profissionais sentem a necessidade de uma capacitação que envolva parte teórica e prática, em uma perspectiva de formação continuada, com orientações mais diretivas sobre a necessidade de escuta das crianças, tirando um pouco da responsabilidade do profissional a decisão de ouvi-la ou não, com ênfase em metodologias adequadas de atendimento.

Se percebe que algumas tentativas de ações específicas do Estado voltadas para crianças e adolescentes foram implementadas, mas que não tem uma continuidade. A própria Secretaria responsável pela Assistência Social tenta algumas práticas positivas que poderiam otimizar o trabalho, mas não há continuação, como é o exemplo das escolhas de lotação, em que alguns foram para o CREAS porque já tinham uma expertise a respeito, mas essa prática não ocorreu em todas as gestões. Cada Secretário de Estado tem uma forma de gerir diferente, colocando prioridades diferentes a depender de cada governo, o que pode influenciar em como esses direitos são acessados durante o passar dos anos. Isso não deveria ocorrer, pois a legislação deveria ser colocada em prática como Política Pública de Estado independente de Governo, mas que na prática é muito difícil ocorrer de uma forma contínua. Alguns programas acabam sendo instituídos para propiciar que direitos sejam efetivados, mas não são dado continuidade.

As crianças não têm sido ouvidas porque a escuta ainda não é vista como um direito. Em ocasiões em que ainda são ouvidas, geralmente, é para contribuir com uma avaliação que ainda não está finalizada. A confusão entre os objetivos de cada tipo de escuta ainda dificulta mais ainda na realização da Escuta Especializada pelo CREAS, pois alguns especialistas ainda vinculam o ato de escutar com o levantamento de provas.

O fator tempo também afeta, pois são tantos atendimentos que precisam ser realizados, além dos relatórios que precisam ser enviados, que o especialista escolhe atender os adultos pela agilidade. E, quando optam por escutar as crianças ou adolescentes, o fazem nos moldes que fariam com um adulto, são raros os que se atentam para suas formas diversas de linguagens.

Além do tempo destinado ao atendimento, o tempo de espera também é algo

preocupante. Com CREAS insuficientes para a quantidade de população do território, a alta demanda de crianças e adolescentes em um território muito diverso dentro do DF, com regiões em que ainda há pouco investimento do Estado, associado ao baixo número de profissionais lotados em CREAS, contribuem para que esse retrato apresentado ainda persista por muito tempo, caso não haja mudanças.

É necessário um olhar dos gestores para essas questões institucionais, pois como pensar em melhorar o atendimento de crianças e adolescentes e proporcionar uma escuta em busca de garantir seus direitos, se nem o básico de estrutura e equipe existe para que seja possível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, recupera-se algumas discussões centrais que buscaram contemplar os objetivos da pesquisa, assim como indicativos que surgiram e que ampliam nossa discussão. Em busca de compreender a escuta de crianças e adolescentes vítimas de violações de direitos por meio do atendimento dos especialistas nos CREAS do DF, pôde-se apresentar os diferentes tipos de escuta que a legislação apresenta, a saber, a Escuta Especializada e o Depoimento Especial.

Diferente do Depoimento Especial, que se refere a oitiva no contexto judiciário ou policial que tem por objetivo o levantamento de provas e a responsabilização, a Escuta Especializada tem relação com a atuação dos órgãos de atendimento e proteção, que tem por objetivo o atendimento do sujeito criança, enquanto cidadã.

Além disso, compreendeu-se alguns saberes que os especialistas possuem para atuar no CREAS no atendimento a crianças e adolescentes, identificando os principais direitos que buscam ser contemplados por meio desta unidade de atendimento da Assistência social. A escuta é pouco realizada ainda nos CREAS do DF e não é vista como um direito da criança cidadã se manifestar como sujeito de direitos que é. Os atendimentos ainda são muito centrados na figura do adulto e a participação infantil ainda é muito incipiente ou até mesmo inexistente em algumas unidades. Alguns profissionais não realizam a escuta por medo, falta de afinidade com as crianças, dificuldade de compreensão de suas linguagens e confusão na compreensão dos tipos de escuta e suas finalidades.

Os pontos de destaque na categoria nomeada como saberes sobre a escuta são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 9: Principais pontos da categoria saberes sobre a escuta

SABERES SOBRE A ESCUTA
Crianças como Sujeitos de Direitos;
Visão desenvolvimentista, mas reducionista da infância;
Visão futuro-centrada da criança;
ECA como orientador da prática;
Conhecimentos a respeito da rede de proteção;
Própria experiência de trabalho orienta a prática;
Busca de conhecimentos por contra própria;
Cursos rápidos como forma de buscar conhecimento;
Escuta não é vista como um direito constituído.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Embora a visão das crianças como sujeitos de direitos tenha aparecido com certa

frequência, elas ainda são muitas vezes identificadas pela sua incompletude por serem pessoas em desenvolvimento ou para se manifestarem apenas quando forem adultas. O ECA é a legislação mais mencionada como orientadora da prática dos profissionais, assim como a necessidade de se conhecer a rede de proteção das crianças e adolescentes. A experiência de trabalho dos profissionais contribui para sua prática, assim como a busca da realização de cursos rápidos por conta própria. A escuta é vista como um processo de trabalho, mas não como um direito adquirido.

Ainda existe lacunas na formação dos especialistas responsáveis pelos atendimentos, necessitando de formação continuada para melhor entendimento das crianças, suas formas de se comunicar com o mundo e, principalmente, como escutá-las. Elas são vistas como sujeitos de direitos, mas nem sempre tratadas como tais, sendo muitas vezes invisibilizadas dentro do sistema. Uma formação com Instituições ou profissionais que tenham experiência com os direitos das crianças e suas linguagens é recomendada para uma melhor capacitação dos especialistas.

Em relação a categoria escuta nos atendimentos, os principais ponto que merecem destaque são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 10: Principais pontos da categoria escuta nos atendimentos

ESCUTA NOS ATENDIMENTOS
Escuta para construção do Plano de Acompanhamento Familiar;
Escuta centrada na figura do adulto na família;
Invisibilidade das crianças (Qvortrup, 2011);
Atendimento acompanhado ou individual;
O receio da revitimização;
Falta de uma clareza do objetivo da escuta especializada da criança ou adolescente pelo CREAS;
Falta de afinidade, desconhecimento de suas linguagens ou interesse em ouvir as crianças;
Participação das crianças migrantes;
Participação das crianças nas visitas familiares;
Adolescentes são mais ouvidos se comparados a crianças menores;
Experiência de atendimento em grupo de crianças e adolescentes;
Escuta avaliativa a depender da avaliação do especialista;
Contribuição do CREAS para preservação dos direitos: encaminhamentos e vulnerabilidade socioeconômica.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A escuta é muito realizada pensando em uma perspectiva técnica, em como contribuir para a construção do plano de acompanhamento, ficando muito mais centrada nos adultos, colaborando para uma invisibilidade das crianças nos CREAS. Ainda há muita confusão em relação aos tipos de escuta, que coopera para que as crianças não sejam ouvidas ou

consideradas, somando-se a isso, o receio dos profissionais de as revitimizarem. A falta de afinidade com as crianças aparece em alguns casos de forma tão marcante, que elas parecem de outro planeta, como se elas tivessem uma linguagem totalmente desconhecida. A decisão se elas serão ouvidas ou não tem ficado a cargo do especialista, de forma acompanhada ou sozinha, individual ou em grupo, mas dentro de uma perspectiva avaliativa. Ressalta-se a experiência positiva que um CREAS realizou ao fazer grupos com crianças e depois se reunia com outras gerações da mesma família para compartilhar o que foi trabalhado em separado. Os adolescentes tendem a serem mais ouvidos que as crianças menores. Contudo, o destaque para a participação infantil fica evidente com crianças migrantes, pois, geralmente, elas são as primeiras a aprender a língua portuguesa e ajudam a família a se comunicarem nos atendimentos. Assim, também, nas situações de visitas familiares, elas tendem a participar mais, pois estão em seu ambiente e buscam interagir com os especialistas que são como visitas para elas. Apesar da pouca participação e escuta das crianças, os CREAS ainda contribuem para garantia de direitos delas, visto que realiza encaminhamentos para a rede de proteção, bem como concede benefícios para superação da vulnerabilidade socioeconômica das famílias.

As crianças deveriam ser ouvidas como forma de acolhimento e não de burocratização, elas deveriam ter um lugar em que pudessem falar sobre as violências sofridas e serem acolhidas, pensando no que a instituição CREAS poderia fazer por ela enquanto cidadã. Poderia ser realizada uma escuta de validação, mesmo que ela não seja a vítima, para significar o que aconteceu e mostrar que o Estado se importa com elas.

São muitas as dificuldades encontradas pelos profissionais para realizar o atendimento às crianças e adolescentes, bem como a sua escuta especializada. A falta de infraestrutura, ausência de capacitação continuada com qualidade e partindo da iniciativa institucional da gestão, a rotatividade de profissionais e o déficit de especialistas, o número insuficiente de CREAS no território e a carência de políticas de valorização dos profissionais impactam diretamente na qualidade do atendimento ofertado, assim como na efetivação dos direitos das crianças e adolescentes atendidos.

Os pontos que merecem destaque na categoria desafios estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 11: Principais pontos da categoria desafios

DESAFIOS
Falta de Infraestrutura e investimento na Assistência Social;
Falta de espaço físico e material adequado;
Falta de unidades e profissionais;
Tempo de espera para atendimento é grande;
As crianças não são atendidas com a prioridade que o ECA prevê;

Falta de capacitação e formação;
Falta de entendimento sobre suas linguagens;
Adoecimento dos profissionais;
Falta de padronização de fluxos;
Rotatividade de especialistas;

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A partir da categoria desafios, ficou evidenciado que, para garantir uma escuta qualificada e respeitosa, é imprescindível investir em formação continuada, melhorias estruturais e valorização dos profissionais, bem como na implementação de práticas institucionais que assegurem a continuidade e a efetividade das políticas públicas, independentemente das mudanças de gestão. Ressalta-se, ainda, a necessidade de reconhecer a escuta como um direito fundamental da criança e do adolescente, promovendo sua participação ativa nos processos que lhes dizem respeito. É um problema institucional grave que a criança passe por uma situação de violência e só seja atendida três anos depois, pois, muitas vezes, ela já é um adolescente e não vai mais querer tocar nesse assunto novamente, não fazendo sentido o atendimento do CREAS para ela. Como falar da necessidade de ouvir crianças se os profissionais não têm condições básicas de trabalho para que isso seja realizado?

A questão da vulnerabilidade inerente e estruturante em relação as crianças (Landsdown, 1994 apud Soares, 2005) impacta na dialética da proteção e da participação, pois há um tensionamento nessa relação, visto que as crianças não são escutadas geralmente com essa justificativa baseada em sua vulnerabilidade inerente, mas não dar esse espaço para elas, aumenta sua vulnerabilidade estrutural na sociedade como um todo. Escutar também é uma ação de proteção em relação a elas, para que ações mais efetivas possam ser realizadas.

Percebe-se que o conceito de infância impacta muito as leituras sobre as crianças e considerar as contribuições do campo da SI, de modo a respeitá-las enquanto sujeitos sociais e cidadãos, se coloca como um caminho para superar a negatividade constituinte em relação a infância, bem como pode fortalecer o paradigma da competência infantil (Sarmiento, 2009). Um desafio atual se refere a compreensão das crianças e a dificuldade de romper com processos históricos que as colocaram à margem social. Quando o ECA (1990) foi implementado no Brasil inspirado na CDC (1989) as crianças eram vistas pela menoridade, assim, a proteção integral é relativamente nova na sociedade e tem demandado rever posturas adultista para estabelecer outras relações com as crianças.

De fato, até aprovação do ECA, as legislações específicas para os menores de 18 anos foram dirigidas aos segmentos pobres da população e serviram mais ao controle, estigmatização e criminalização do que para garantir-lhes direitos e no que tange ao reconhecimento da

condição de sujeitos de direitos a crianças e adolescentes, a CF (1988) conferiu-lhes os direitos fundamentais da pessoa humana, seus interesses não seriam mais identificados como fundidos nos interesses dos adultos, o que teria demarcado o rompimento com o modelo tutela do Direito do Menor que vigorava no Código de Menores (Mariano, 2010).

Outro ponto que merece destaque, é a dificuldade de se encontrar pesquisas que falam sobre adolescentes e a necessidade de sua escuta, que tem uma especificidade diferente das crianças pequenas. É necessário um olhar atento às suas vivências e como eles experienciam e lidam com a situação da violência.

Embora não tenha sido o objetivo deste trabalho, nota-se por meio desta pesquisa uma dificuldade de executar a integralidade do atendimento às crianças e adolescentes que o ECA (1990) prevê. O CREAS sozinho não é capaz de prover tudo que uma família necessita que o Estado deve ofertar. Dessa forma, os encaminhamentos são realizados e a família começa uma peregrinação entre os órgãos em busca de conseguir o atendimento cabível. Não existe hoje no DF um órgão que concentre todos os serviços de atendimento à criança e ao adolescente. Isso demonstra como o SGDCA ainda necessita olhar mais para as crianças e adolescentes em busca de garantir seus direitos de uma forma mais efetiva. Muitas famílias podem desistir de levar seus filhos e filhas para os atendimentos, pois esses deslocamentos pelo território também tem um custo que muitas não podem arcar. É preciso pensar na efetivação desses direitos a partir do âmbito do acesso e permanência.

Apesar das crianças terem direitos, ainda falta interlocução entre os órgãos do SGDCA de modo que essa agenda seja posta em prática. As crianças ainda estão em uma posição de invisibilidade, conforme Qvortrup (2014) apontava, por conta das práticas sociais que ainda não reforçam esse lugar de cidadã que ela possui e que reverberam em unidades de atendimento da Assistência Social.

As crianças revelam competências, portanto, quando se argumenta que não se deve permitir que elas façam escolhas porque elas podem ter escolhas erradas devido à sua falta de experiência, tal não é mais do que uma tautologia, na medida em que, se as crianças nunca forem autorizadas a tomar decisões porque não têm experiência, o processo de tomada de decisão nunca se poderá iniciar (Soares, 2005). A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (Soares, 2005).

Nesse sentido, é importante resgatar o conceito de contra-direitos de Liebel (2024), que podem ser utilizados pelas crianças, tanto individualmente como coletivamente:

Têm como objetivo reforçar a posição social das crianças e contrariar qualquer tipo de desvantagem social e geracional, subordinação e discriminação. Desta forma, podem também ajudar a tornar as relações sociais mais igualitárias e democráticas e, em particular, a desafiar qualquer tipo de desigualdade de poder. Enquanto contra-direitos, os direitos da criança seriam especialmente importantes para as crianças que estão particularmente desfavorecidas, marginalizadas e oprimidas a nível social. (Liebel, 2024, p.13).

Considerando que as crianças vítimas de violação de direito estão em uma posição ainda maior de desfavorecimento social que as outras crianças, os contra-direitos são especialmente úteis. Entretanto, isso não significa dizer que os contra-direitos são dirigidos contra os adultos enquanto pessoas ou gerações, mas contra os hábitos sociais dominantes, as regras, as leis e estruturas que subordinam as crianças aos adultos e que estendem e prolongam a dependência das crianças em relação aos cuidados e à proteção para além do que é necessário (Liebel, 2024).

Os contra-direitos se manifestam de forma fluida em uma mudança nas relações de poder e emergem da comunicação e da consciência das crianças e adolescentes em espaços sociais que os possibilitem reivindicarem seus direitos, negando as características de inferioridade e imperfeição que geralmente são atribuídas às crianças (Liebel, 2024). Mas para alcançar isso elas necessitam de possibilidade de participação que muitas vezes lhe é negada devido ao que Tomás (2007) chama de obstáculos e mitos que se colocam à promoção da participação, em geral, das crianças. Dentre eles, um dos que a autora menciona e que mais tem relação com esta pesquisa é “As crianças não devem preocupar-se com responsabilidade inapropriadas e já têm muitos direitos consagrados.” (p. 52), que ela rebate argumentando que “as crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências. Ao contrário do que se pensa, as crianças não têm muitos direitos, e os que têm não são, na maioria das vezes, cumpridos e/ou garantidos.” (p. 52).

Outro mito levantado com bastante relevância para este estudo é o de que “Há falta de tempo e de recursos financeiros necessários à promoção da participação” (p. 53), em que a autora argumenta que:

O envolvimento directo e activo das crianças nas tomadas de decisão é um processo que pressupõe dificuldades a nível prático, pois complexifica e atrasa o processo da decisão. É, usualmente, um processo longo, mas só mediante a participação as crianças podem contribuir para as tomadas de decisão e, desta forma, adquirir experiência. A educação para e na participação democrática não só é importante mas também é uma exigência, porque sem ela há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico, adultonormativo, demagógico e manipulativo. Traz, contudo, vantagens de maior envolvimento e responsabilização das

crianças e aumenta o seu sentido crítico e de pertença à sociedade (Tomás, 2007, p.53).

Conclui-se dessa forma, que embora haja muitas dificuldades apontadas pelos especialistas de atender, ouvir as crianças e de promover espaços de participação para elas, como exemplo, a ausência de infraestrutura e investimento na política pública, bem como na falta de tempo para atendê-las devido a necessidade de receber muitas famílias e a demanda estar só aumentando, as crianças ainda assim seriam muito beneficiadas se ouvidas, aumentando o seu grau de participação não somente em um atendimento no CREAS, mas diante de uma sociedade que ainda é muito adultocêntrica. Seria um ato político e um pequeno passo para uma mudança estrutural. Pensar em estratégias de envolvimento das crianças e dos adolescentes neste contexto e colocá-las em prática, considerando o princípio do melhor interesse que requer a participação delas nas situações que lhes dizem respeito, preservaria o seu direito de ser considerada e, mais que isso, aumentaria seu sentimento de pertencimento à sociedade e sua comunidade ao reforçar sua capacidade de agência em um órgão público.

É difícil pensar em proteção sem a participação, dessa forma, é necessário superar um sistema adultocêntrico que tem ressoado na forma com as instituições se organizam e justificam suas ações de atendimento, voltadas a uma suposta proteção sem escutar e considerar as crianças e adolescentes. Também vale destacar aqui a urgência de se refletir na dignidade da infância considerando as infâncias plurais, pois muitos marcadores como raça, por exemplo, fazem com que as crianças não sejam consideradas sujeitos de direito de maneira velada.

As crianças cruzam com cenários de discriminação, subordinação e segregação social dentre outras situações que configuram a ação das crianças na sociedade que se distanciam da compreensão universal e ideal de infância associada à escolarização e as brincadeiras, nem sempre sendo protegidas em espaços institucionais que garantam seu desenvolvimento integral. O campo da SI tem ocasionado valiosas contribuições para trazer visibilidade para a pluralidade da infância e às diversas experiências das crianças, assim como tem problematizado tensões entre gerações, que estão postas, principalmente, ao que se refere à efetivação dos direitos das crianças, instituídos pela CDC (Voltarelli, 2022).

Para se assegurar direitos, é necessário considerar as vivências e realidades das diversas infâncias, que só poderão ser compreendidas se as crianças e adolescentes forem ouvidos, procurando entender sua realidade e de que forma o Estado pode contribuir para tornar sua vida mais digna, de forma a enfrentar efetivamente as diversas violações de direito que podem estar expostas.

Nesse sentido, torna-se essencial a atividade de formação continuada proposta neste

trabalho, para ampliar a formação profissional dos especialistas. A perspectiva educacional pode favorecer o SGDCA, de forma a potencializar o que cada especialista pode contribuir em sua área de atuação, nas intervenções com as crianças e adolescentes, na sua escuta e participação, proporcionando um ganho no exercício cívico para os profissionais e para toda a comunidade.

6 PRODUTO TÉCNICO

A partir da pesquisa realizada, com os dados levantados e resultados gerados, foi possível construir uma atividade de formação continuada para os especialistas no formato de workshop, com parte teórica e estudos de casos concretos sobre a Escuta Especializada realizada nos CREAS a crianças e adolescentes que sejam vítimas de violação de direito.

Com esta atividade, espera-se o aprimoramento do trabalho de escuta dos Especialistas em Assistência Social que atendem a esse público e pertencem a uma classe trabalhadora que merece uma valorização profissional significativa. Trabalhar no CREAS é estar na linha de frente das feridas mais profundas da sociedade. É lidar diariamente com a violência sexual, o abandono, o trabalho infantil, a negligência e tantas outras violações. A desvalorização se manifesta na falta de suporte à saúde mental do trabalhador, falta de espaços de supervisão institucional, equipes incompletas que geram sobrecarga, salário incompatível com a complexidade, o desgaste emocional e a alta responsabilidade das funções desempenhadas e a precariedade das instalações físicas, a falta de materiais básicos.

O Serviço Social e a Psicologia, que compõem grande parte das equipes do CREAS, são profissões historicamente marcadas pela predominância feminina, como pode ser observada na amostra de participantes desta pesquisa. A desvalorização salarial e profissional dessas áreas, em um contexto capitalista, muitas vezes reflete a persistência da desigualdade de gênero e a desvalorização do trabalho de cuidado e do setor social.

Valorizar o profissional do CREAS não é apenas uma questão de justiça trabalhista, mas de eficiência da política pública. Sem um especialista motivado, seguro e valorizado, o Estado falha na sua missão de proteger quem mais precisa. A valorização real exige o cumprimento da legislação, a realização de concursos públicos, salários dignos e, acima de tudo, o reconhecimento de que esses profissionais são indutores de garantias de direitos em territórios de vulnerabilidade.

É urgente que a valorização também inclua infraestrutura adequada e fornecimento de condições de trabalho seguras, investimento em Formação Continuada, espaços de supervisão, apoio à saúde mental e fortalecimento da rede de proteção e clareza nos fluxos intersetoriais. Em relação à formação continuada, ela é um pilar indispensável para a sustentação e aprimoramento da atuação dos profissionais nos CREAS. Dado o cenário de alta complexidade e desvalorização anteriormente discutido, a educação permanente emerge não apenas como uma ferramenta de aprimoramento técnico, mas como um instrumento de resistência, qualificação e suporte emocional. A Educação Permanente é uma estratégia de

Gestão do Trabalho para melhorar a qualidade dos serviços, enfrentar a precarização e garantir o direito dos usuários, a formação está ligada diretamente ao avanço da política social (Sousa; Coelho, 2020).

A formação continuada neste contexto é importante para o acompanhamento das mudanças legais e políticas, pois a área da Assistência Social, especialmente a Proteção Social Especial, é regida por um vasto arcabouço normativo que está em constante atualização. A formação contribui para que os profissionais estejam alinhados com as últimas deliberações, resoluções e alterações legislativas. Além disso, auxilia em uma aplicação ética e técnica nos atendimentos a crianças e adolescentes.

Essa atividade formativa também contribui para o fortalecimento da intersetorialidade, pois o CREAS depende criticamente da articulação com o SGDCA. A formação continuada com foco em protocolos de rede, capacita os profissionais para uma comunicação mais assertiva, a definição clara de fluxos e o compartilhamento responsável de informações, otimizando os resultados do atendimento a crianças. Dessa forma, busca-se ajudar a delimitar as competências do CREAS e a cobrar o cumprimento dos papéis das demais políticas, evitando a sobrecarga e o desvio de função.

A dificuldade de se encontrar dados institucionais sobre crianças e adolescentes em situação de violação de direitos no Distrito Federal, como quantas foram atendidas por CREAS ou Região Administrativa, é um entrave para a formulação de políticas públicas intersetoriais eficazes e para a melhoria do atendimento, e é um reflexo direto da falta de articulação da rede protetiva. Essa ausência de dados já foi apontada por Qvortrup (2014) como um silenciamento das crianças em estatísticas, tendo em vista que muitas vezes elas não são vistas como importantes para o Estado. Há uma ausência de um sistema integrado e aprofundado de coleta, processamento e análise de dados que permita uma visão panorâmica e longitudinal dos casos. A melhoria da qualidade do atendimento e dos fluxos institucionais para crianças e adolescentes no DF depende de ações integradas e de um compromisso com a produção de conhecimento institucional.

O CREAS transcende a simples execução de serviços, consolidando-se como um equipamento que exerce funções complexas dentro do SUAS. Suas funções Social, Política e Pedagógica definem a essência de sua atuação com famílias, crianças e adolescentes em situação de violação de direitos. A função social do CREAS é a mais imediatamente visível e está diretamente relacionada à sua competência técnica de ofertar a Proteção Social Especial de Média Complexidade (Brasil, 2009). A função social é a de reparar danos, promover a proteção e garantir o acesso aos direitos socioassistenciais para aqueles que mais precisam da

intervenção especializada do Estado (Brasil, 2009).

A função política do CREAS é a menos instrumental e a mais estratégica, ligada diretamente ao seu papel de agente transformador e garantidor de direitos. A função política é a de intervir na realidade, denunciar as violações, promover o controle democrático e lutar pela efetivação do direito à proteção social (Santos, 2009). Já a função pedagógica não se restringe à educação formal, mas ao processo de construção de conhecimento e reflexão crítica, tanto para os usuários quanto para a própria rede de proteção (Brasil, 2009). Dessa forma, o CREAS pode atuar como um centro que compartilha com a rede o conhecimento especializado sobre o manejo de casos complexos, especialmente com crianças e adolescentes, garantindo a qualificação contínua dos profissionais intersetoriais e dos próprios usuários do sistema. Contudo, para que essa rede de conhecimento possa se propagar, é necessário o investimento da gestão em formação continuada para seus próprios profissionais.

Sendo assim, o objetivo dos módulos desta formação é trabalhar conceitos fundamentais para o atendimento e a escuta de crianças e adolescentes no CREAS. Dessa forma, o atendimento familiar realizado nessas unidades, não ficaria focado apenas nos pais ou responsáveis pela família, mas também nas crianças, colocando-as em posição de autonomia e participação, dentro do que é esperado para sua faixa etária, possibilitando o planejamento de atividades baseado na escuta delas, para que ações posteriores dos especialistas levem em consideração as suas necessidades e direitos.

Com os conhecimentos adquiridos, os especialistas poderão ser multiplicadores desses saberes na rede protetiva de crianças e adolescentes, e não apenas poderão desenvolver melhor seu trabalho, mas também ajudar a melhorar o SGDCA, com estabelecimento de fluxos que prevejam a criança em um lugar de participação, que terá sua perspectiva considerada. Para isso, este workshop foi estruturado em três unidades temáticas interligadas para aprofundar a qualificação técnica e a reflexão crítica dos especialistas do CREAS.

A Unidade I apresenta conceitos básicos e estabelece a base teórica com três módulos focados na dimensão social do trabalho e na compreensão das crianças e adolescentes segundo a Sociologia da Infância, apresentando os tipos possíveis de escuta e as diversas linguagens da infância. Também apresenta o ECA digital para contemplar as mudanças recentes na legislação em busca de garantir a proteção de crianças e adolescentes frente aos novos desafios impostos pelo avanço das tecnologias.

Quadro 12: Unidade I- Conceitos Básicos

Módulo	Objetivo	Sugestão de Textos
Módulo 1- Conhecimentos sobre as crianças e adolescentes	Apresentar o referencial teórico da Sociologia da Infância, perpassando por conceitos como criança, infâncias, cidadania, participação, escuta e interseccionalidade no atendimento.	QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010. SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. <i>Zero-a-Seis</i>, Florianópolis, Brasil, v. 7, n. 12, 2005. TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. <i>Contexto & Educação</i>, Ijuí, v. 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007.
Módulo 2- Os tipos de escuta	Apresentar a diferenciação dos tipos de escuta, bem como seus objetivos.	Lei nº 13.431/2017
Módulo 3- Linguagens das Crianças e dos Adolescentes	Apresentar as formas de expressão das crianças e adolescentes, fornecendo estratégias para uma escuta mais qualificada.	FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. <i>Revista Eletrônica de Educação</i>, v. 2, n. 2, p. 60-91, 2008. RAMOS, Tuany Inoue Pontalti; BROSTOLIN, Marta Regina. As culturas infantis: construções por meio do brincar. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia; ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; SILVA, Camila Ferreira; BROSTOLIN, Marta Regina (Org.). <i>A sociologia</i>

		<i>da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s). Mato Grosso do Sul: Editora UFMS, 2022. p. 20-40.</i>
Módulo 4- ECA Digital	Apresentar a responsabilidade compartilhada entre Família, Sociedade, Estado e Plataformas de proteger as crianças, reforçando o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente no ambiente on-line.	Lei nº 15.211/2025

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A Unidade II está focada no fluxo de atendimento e busca confrontar os desafios práticos, como a burocracia, a dificuldade de lidar com temas difíceis, o tempo excessivo de espera por atendimentos e a fragmentação do serviço, por meio de três módulos.

Quadro 13: Unidade II- Fluxo de Atendimento

Módulo	Objetivo	Sugestão de Textos
Módulo 1- Intersetorialidade e Burocratização	Apresentar o SGDCA e buscar compreender o papel de diversos órgãos, entendendo as dificuldades de execução de cada política pública e formas de melhorar o atendimento diminuindo a burocratização com a construção de um fluxo de atendimento.	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA): Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006.
Módulo 2- Temas difíceis	Pensar em como a transdisciplinaridade pode contribuir para lidar com temas fraturantes e difíceis, como: violência, morte etc.	-
Módulo 4- Escuta dos profissionais	Proporcionar aos profissionais um espaço de fala sobre as suas dificuldades e dúvidas sobre o atendimento a	-

	crianças e adolescentes.	
--	--------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Por fim, a Unidade III foca nas mudanças nas práticas de atendimento às crianças e adolescentes, concentrado na dimensão política e ética, explorando a CDC e o ECA, utilizando a discussão de casos concretos para reforçar o entendimento da proteção integral que só é efetivada através da participação ativa e do exercício da cidadania das crianças, mobilizando os profissionais a assumirem um posicionamento ético e político inegociável em favor da garantia dos direitos infantojuvenis.

Quadro 14: Unidade III- Mudança nas Práticas de Atendimento às Crianças e Adolescentes

Módulo	Objetivo	Sugestão de Textos
Módulo 1- Participação Infantil como garantia de direitos	Buscar compreender os principais pontos que a CDC, bem como o ECA, apresenta sobre o direito à participação e como isso deveria ser colocado em prática nos CREAS.	Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança (1989). Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).
Módulo 2- Cidadania das Crianças	Pensar a respeito dos direitos das crianças e adolescentes com um posicionamento político e ético a favor delas, pois enquanto não houver espaços para elas se expressarem na sociedade em geral, são os adultos que lutam pela garantia dos direitos das crianças.	LIEBEL, Manfred. Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. <i>Ultima década.</i> , Santiago, v. 30, n. 58, p. 4-36, 2022. LIEBEL, Manfred. Dos paradoxos dos direitos aos contra-direitos da criança. <i>Educação em Foco</i> , [S. l.], v. 27, n. 53, p. 11–23, 2024. TREVISAN, Gabriela; FERNANDES, Natália (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: <i>Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y</i>

		<i>adolescência</i> . Picornell Lucas. - João Pessoa – PB : Editora da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), p. 121-139, 2018.
Módulo 3- Discussão de Casos Concretos	Possibilitar um espaço para discutir formas de se proporcionar a escuta e algumas intervenções possíveis em casos encaminhados para os CREAS.	-

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Para realização das atividades, os encontros seriam realizados presencialmente na Escola de Governo (EGOV), em que cada módulo teria a duração de 4 horas, totalizando 32 horas. O Workshop seria divulgado pela diretoria responsável pelos CREAS do DF por meio do envio de e-mail institucional. Ao final, aqueles que tiverem no mínimo 75% de presença nas aulas receberá um certificado.

Para checagem da efetividade do workshop, será aplicada uma Avaliação de Reação e Suporte (Imediata) que será realizada ao final de cada unidade (I, II, III). O foco será medir o impacto emocional e a aplicabilidade imediata, por meio de um termômetro de acolhimento, em que o participante deverá escolher em uma escala simples de 1 a 5, o quanto a formação serviu como suporte emocional para lidar com os temas difíceis de CREAS, assim como, deverá indicar se o conteúdo estava claro e se vê aplicabilidade em sua prática profissional.

Também será realizado uma avaliação em rede 60 dias após a finalização do curso, em que um breve formulário será enviado por e-mail para verificar se houve melhoria na interlocução com o SGDCA e se eles conseguiram colocar em prática o fluxo de atendimento de crianças e adolescentes estabelecido no território. Com essas checagens, será possível aprimorar o workshop para outras edições.

A estrutura em três unidades — Conceitos básicos, Fluxo de Atendimento e Mudanças nas Práticas de Atendimento às Crianças e Adolescentes — não visa apenas a transmissão de conteúdo, mas a construção de um processo dialógico e crítico. O foco não é apenas informar sobre a legislação ou teoria, mas internalizar a perspectiva de que a proteção de direitos é indissociável da participação da criança e do adolescente, transformando-os de meros objetos de intervenção em sujeitos de direitos. Assim, o desenho do workshop se encerra com a missão de qualificar a prática técnica, desburocratizar os fluxos e, principalmente, reafirmar o posicionamento político e ético de toda a rede de proteção em favor da garantia da cidadania

plena das crianças e adolescentes no território.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. A escuta das crianças e à docência na educação Infantil. *Poiésis- Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*, Tubarão, v. 12, n. 21, p.154-166, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018154-166>. Acesso em: 01 out 2024.
- ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. *Participação popular em políticas públicas: espaço de construção da democracia brasileira* – São Paulo: Instituto Pólis, 2006.
- ARENHART, Deise. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. *Revista Sociologia da Educação*, v. 2, p. 57-78, 2012.
- AVELINO, Murilo Teixeira. A simulação em dupla perspectiva: direito material e direito processual. In.: SILVA NETO, Francisco Antônio de Barros et al. (org.). *Relações e Influências Recíprocas entre Direito Material e Direito Processual* – Estudos em Homenagem ao Professor Torquato Castro. Salvador: JusPodivm, 2017. p. 379-401.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3ª reimpressão da 1ª Edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORBA, Ângela Mayer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.33-45.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.
- BRASIL. *Lei no 8.242, de 12 de outubro de 1991*. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [1993]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8242.htm. Acesso em 04 dez. 2024.
- BRASIL. *Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [1993]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. *Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004*. Aprova a Política Nacional de Assistência Social - PNAS. Brasília, DF: MDS, 2004. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS)*. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. *Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009*. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF: MDS, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011*. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112435.htm. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS*. Brasília: MDS, 2011b. Disponível em: <https://sites.usp.br/psicologianaassistenciasocial/orientacoes-tecnicas-centro-de-referencia-especializado-de-assistencia-social-creas-2011/>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.010, DE 26 DE JUNHO DE 2014*. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.431, DE 4 DE ABRIL DE 2017*. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre a forma de acolhimento de crianças e de adolescentes vítimas ou testemunhas de violência no âmbito dos órgãos do sistema de garantia de direitos. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020.

Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

BRASIL. *Lei nº 14.344, DE 24 DE MAIO DE 2022*. Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114344.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Censo SUAS 2024 – Resultados Nacionais, Centro de Referência Especializado em Assistência Social _CREAS. Brasília, Coordenação-Geral de Planejamento e Vigilância Socioassistencial. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Junho de 2025.

BRASÍLIA. A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais. Brasília - Fundação Oswaldo Cruz; Ministério do Desenvolvimento Social, 2018.

CAMPOS, Andréa Pereira Cunha; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância em Portugal. In: Leni Vieira Dornelles e Natália Fernandes (org.). *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 35-42.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CASTRO, Helga Cláudia. A criança em tribunal: interseção dos espaços da justiça e do exercício dos direitos de participação. *Educação & Formação*, v. 5, n. 13, p. 41–58, 2020.

CASTRO, Lucia Rabello. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002.

CASTRO, Lucia Rabello; Kosminsky, Ethel Volfson. Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil: An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. *Current Sociology*, v. 58, n.2, p. 206-231, 2010.

CHILDHOOD BRASIL. Educação sem violência: conheça a Lei Menino Bernardo. São Paulo, 23 jul. 2019. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/educacao-sem-violencia-conheca-a-lei-menino-bernardo/>. Acesso em: 3 out. 2025.

COLARES, Elisa Sardão. O encontro com Juan Carlos e os limites do conceito de “não acompanhado” em meio ao deslocamento forçado nas Américas. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 730-758, 2021.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Resolução Conanda nº 113 de 19/04/2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério Público. Rio Grande do Sul, 19 de abr. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view>. Acesso em: 25 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Resolução Conanda nº 169 de 13/11/2014. Dispõe sobre a proteção dos direitos de crianças e adolescentes em atendimento por órgãos e entidades do Sistema de Garantia de Direitos, em conformidade com a política nacional de atendimento da criança e do adolescente prevista nos arts. 86, 87, incisos I, III, V e VI e 88, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/2644?mode=full>. Acesso em: 25 set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). *Nota Técnica nº*

1/2018/GTEC/CG: sobre os impactos da Lei nº 13.431/2017 na atuação das psicólogas e dos psicólogos. Brasília, DF: CFP, 2018. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/NOTA-TECNICA-N%C2%BA-1_2018_GTEC_CG.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Liana Fortunato; PENSO, Maria Aparecida; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. O Grupo Multifamiliar como um método de intervenção em situações de abuso sexual infantil. *Psicologia USP [online]*. v.16, n.4, pp.121-146, 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/szB8HcStzqgwhK8QBHVbx5K/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 19 set. 2025

COSTA, Francisca Ligiane Moraes. *Sistema de garantia e a implementação da escuta especializada no Ceará*. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo e a ação social de bebês na creche. *POIÉSIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação- UNISUL*, Santa Catarina, Brasil, v. 4, n. 8, p. 221–233, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, Brasil, v. 19, n. 3, p. 762–773, 2016.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Orgânica do Distrito Federal*, de 8 de junho de 1993. Brasília,

DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, [1993]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/norma/66634/lei_org_nica__08_06_1993.html. Acesso em: 11 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES). DF terá o primeiro Creas do Brasil destinado exclusivamente a imigrantes. Brasília, 12 fev. 2022. Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/w/df-tera-o-primeiro-creas-do-brasil-destinado-exclusivamente-a-imigrantes>. Acesso em: 3 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEE/DF). Manual de Procedimentos para Atendimento: Educação Infantil – Creche. Brasília, DF: SEE, 26 ago. 2025a. Manual. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/manual-de-procedimentos-para-atendimento-educacao-infantil-creche-26ago25.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS). Centro 18 de Maio é referência no acolhimento de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no DF. Brasília, 19 maio 2025b. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/w/centro-18-de-maio-e-referencia-no-acolhimento-de-criancas-e-adolescentes-vitimas-de-violencia-sexual-no-df>. Acesso em: 3 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Saúde (SES). Atendimento às pessoas em situação de violência. Brasília, DF: SES, 2025c. Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/carta-servicos-violencia>. Acesso em: 3 out. 2025.

EGAS, Heloiza; CARVALHO, Maria de Jesus Bomfim de; PESSOA, Natália da Silva; SUAS e escuta protegida: atendimento socioassistencial e a garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos; GONÇALVES, Itamar Batista (Org.). *Escuta protegida de crianças e de adolescentes vítimas ou testemunhas de violências: aspectos teóricos e metodológicos*. Brasília: Childhood Brasil, 2020. p. 209-220. Disponível em: https://escutaespecializada.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Guia-escuta-protegida-de-criancas-e-de-adolescentes-vitimas-ou-testemunhas-de-violencias_V4_2020-08-21.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e241891, p. 01- 17, 2022.

FATYASS, Rocío; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Agencia, participación y protagonismo infantil: diálogos con los Estudios Sociales de la Infancia. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e583999, 2024.

FERNANDES, Natália. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. 2005. Tese de doutorado- Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6978>. Acesso em 01 out 2024.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 2, p. 60-91, 2008.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de

investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 102-117.

FRIEDMANN, Adriana. Escutar crianças vai muito além do que ouvir suas falas verbais. Entrevista concedida a Carolina Prestes. *Revista online Território do Brincar*, 13 mar. 2018. Disponível em https://www.academia.edu/36950433/Escutar_crian%C3%A7as_vai_muito_al%C3%A9m_do_que_ouvir_suas_falas_verbais. Acesso em: 01 out 2024.

FRIEDMANN, Adriana. Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança?. Entrevista concedida a Renata Penzani. *Revista online Lunetas*, 19 fev. 2019. Disponível em (52) [Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança | Adriana Friedmann - Academia.edu](#). Acesso em: 01 out 2024.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Cenário da infância e adolescência no Brasil 2024*. Disponível em: https://fadc.org.br/sites/default/files/2024-07/AF_ABRINQ_CIAB_2024.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.26, n.2, p. 20- 29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 abr 2024.

GONÇALVES, Itamar Batista; SANTOS, Benedito Rodrigues dos; COSTA, Patrícia de Sousa. Escuta Especializada e o Acolhimento da Criança e do Adolescente. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos; GONÇALVES, Itamar Batista (Org.). *Escuta protegida de crianças e de adolescentes vítimas ou testemunhas de violências: aspectos teóricos e metodológicos*. Brasília: Childhood Brasil, 2020. p. 191-248. Disponível em: https://escutaespecializada.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Guia-escuta-protegida-de-criancas-e-de-adolescentes-vitimas-ou-testemunhas-de-violencias_V4_2020-08-21.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990.

JOBIM E SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica*, n.9, v. 9, p. 83-115, 1998.

LIEBEL, Manfred. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: Corona Caraveo, Yolanda; Linares Pontón, María Eugenia. *Participación infantil y juvenil en América Latina*. Editorial: UAM- Childwatch International Research Network- Universidad de Valencia, 2007.

LIEBEL, Manfred. Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Ultima década*. Santiago, v. 30, n. 58, p. 4-36, 2022.

LIEBEL, Manfred. Dos paradoxos dos direitos aos contra-direitos da criança. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 11–23, 2024. DOI: 10.36704/eef.v27i53.8279.

LIMA, Andréia Paz Leonarski de Souza; SOUZA, Ricardo Henrique de Souza. O protagonismo das crianças de 0 a 3 anos nas pesquisas científicas. In: CARVALHO, Janaina Nogueira Maia; ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; SILVA, Camila Ferreira; BROSTOLIN, Marta Regina (Org.). *A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)*. Mato Grosso do Sul: Editora UFMS, 2022. p. 136-155.

MACHADO, Ralph. Entra em vigor a Lei Henry Borel, que prevê medidas protetivas a crianças vítimas de violência doméstica. *Agência Câmara de Notícias*, Brasília, 25 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/879487-ENTRA-EM-VIGOR-A-LEI-HENRY-BOREL,-QUE-PREVE-MEDIDAS-PROTETIVAS-A-CRIANCAS-VITIMAS-DE-VIOLENCIA-DOMESTICA#:~:text=A%20nova%20lei%20altera%20o,o%20aumento%20de%20sua%20vulnerabilidade>.

MARIANO, Carmem Lucia Sussel. *Direitos da criança e do adolescente: marcos legais e mídia*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16904>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MARTINS, Jessica Souza; SANTOS, Daniel Kerry dos. Atendimentos psicossociais a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual: Percepções de psicólogas de um Creas/Paei. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 42, p. 1-18, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233520>. Acesso em: 20 set 2023.

MELO, Waisenhowerk Vieira; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 8, n. 3, p.43-59, 2015.

MELO, Jaíne Mara Neves de. *Participação e escuta de crianças e adolescentes: o direito da oitiva e depoimento especial*. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Traduzido por Neide Luzia de Rezende. *Cadernos De Pesquisa*, nº 112, p. 33–60, 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. *childhood&philosophy*. v.14, n.29, pp.11-25, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30537>. Acesso em: 01 out 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

[S. l.]: ONU, 1989. Disponível em:

<https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf> Acesso em: 02 abr. 2024.

PACTO NACIONAL PELA ESCUTA PROTEGIDA (2022). Fluxo geral da lei no 13.431/2017: escuta especializada e do depoimento especial no atendimento a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência e guia para sua implementação. Brasília, DF: Pacto Nacional Pela Escuta Protegida. <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/politicas-de-justica/EJUS/biblioteca/pacto-nacional-pela-escuta-protegida.pdf>

PÉREZ, Beatriz Corsino; JARDIM, Marina Dantas. *Vamos ouvir as crianças? Caderno de Metodologias participativas do Projeto Criança Pequena em Foco*. Rio de Janeiro: CECIP, 2013.

PUERTA, Laura Simone Marim. As linguagens das crianças na creche: entre interações e brincadeiras. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia; ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; SILVA, Camila Ferreira; BROSTOLIN, Marta Regina (Org.). *A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)*. Mato Grosso do Sul: Editora UFMS, 2022. p. 20-40.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250/3892>. Acesso em: 19 nov. 2025.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, Abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbKxkYCs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2025.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti; BROSTOLIN, Marta Regina. As culturas infantis: construções por meio do brincar. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia; ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; SILVA, Camila Ferreira; BROSTOLIN, Marta Regina (Org.). *A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)*. Mato Grosso do Sul: Editora UFMS, 2022. p. 20-40.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança*. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. *Educar Em Revista*, Curitiba, n. 15, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.196>. Acesso em: 16 abr. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate

científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 43-51.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos De Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693–728, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANCHES, Natália; SILVA, Rafael Bianchi. A escuta qualificada na assistência social: Da postura diagnóstica às formas (po)éticas de escutar. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 604-622, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2024.

SANSON, Janaina Alessandra da Silva; GRUBA, Leilane Serratine; HOHENDORFF, Jean Von. Compreensões de profissionais de rede de proteção a crianças e adolescentes sobre a escuta especializada. *Psicologia Social*, v. 36, p. 1- 14. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2024v36286264>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SANTOS, Benedito dos. A dimensão ético-política do Serviço Social no SUAS. In: CFESS/ABEPSS. *Serviço Social: competências e atribuições profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, Manuel; Sarmento, Manuel Jacinto (org.). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. In: Vasconcellos, Vera Maria Ramos; Sarmento, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (In)Visível*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. *O social em questão*, ano 12, nº 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático -Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 15-30, 2020.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 79-101.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Traduzido por Neide Luzia de Rezende. *Cadernos De Pesquisa*, n. 112, p. 7–31, 2001.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, Brasil, v. 7, n. 12, 2005.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*. UNESP – Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.

SOUZA, Damiana Vania da Silva. *Depoimento especial de crianças e adolescentes: uma análise à luz da lei nº 13.431/2017*. 2018. Trabalho monográfico de Especialização em Direito Penal e Processo Penal do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais- Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2018. Disponível em <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/13468>. Acesso em 01 out 2024.

SOUZA, Daniela Menezes. *A lei nº 13.431/2017 e o depoimento acolhedor como instrumento humanizador da justiça*. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Direito) — Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru, 2019.

SOUZA, João Carlos; COELHO, Marília Tostes. Educação Permanente e Continuada no SUAS: processos e desafios no Maranhão. *Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 11-26, jul./dez. 2020.

SOUZA, Lídia de Jesus; NOBRE, Cristiane Maria. A escuta especializada no processo de trabalho dos assistentes sociais no CREAS. *IV Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos*. V Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais. IV Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental. Londrina- PR, 2022.

TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado; RETTORE, Anna Cristina de Carvalho. O princípio do melhor interesse no ambiente digital. In: LATERÇA, Priscilla Silva; FERNANDES, Elora; TEFFÉ, Chiara Spadaccini; BRANCO, Sérgio (Coord.). *Privacidade e proteção de dados de crianças e adolescentes* [E-book]. Rio de Janeiro: ITS; Obliq, 2021. Disponível em: https://somos.itsrio.org/livro-privacidade-e-protecao-de-dados-de-criancas?utm_campaign=newsletter_-_03112021&utm_medium=email&utm_source=RD+Station Acesso em: 20 jun. 2025.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065/814>. Acesso em: 22 nov. 2025.

TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. Cultura de (Não) Participação das Crianças em Contexto Escolar. In: Encontro de Sociologia da Educação, 2, 2011, Porto. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. p. 1-22.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS (TJDFT). TJDFT participa do lançamento de manual de atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência no DF. Brasília, 25 jul. 2025. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2025/julho/tjdft-participa-do-lancamento-de-manual-de-atendimento-de-criancas-e-adolescentes-vitimas-de-violencia-no-df>. Acesso em: 3 out. 2025.

Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal. (2013). *Violação dos Direitos da*

Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/colecao/situacaoRisco.pdf>. Acesso em: 20 set 2023.

VIANA, Márcia Pádua. Escuta protegida de crianças e adolescentes pelo CREAS: proteção ou revitimização?. 2020. Dissertação de Mestrado- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA, Brasília-DF, 2020. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/mestrado_profissional/dissertacoes/turma3/marcia-padua-viana.pdf. Acesso em 06 jun 2025.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças sul-americanas nos estudos da infância. *Serviço Social em Debate*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/serv-soc-debate/article/view/5496>. Acesso em: 5 ago. 2025.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 18, jan. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872022000100201&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 dez. 2025.

WALL, John. Infancismo y las políticas de empoderamiento social. *Sociedad e Infancias*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 215-225, 2024. DOI: 10.5209/soci.99146. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/97639/4564456571383>. Acesso em: 18 nov. 2025.

WARPECHOWSKI, Marisa Batista; CONTI, Luciane De. Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. *Estilos clínicos*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 322-343, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2024.

6 APÊNDICE A- LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Autor	Título	Plataforma
Fabiani Cabral Lima; Daniela Ribeiro Schneider	Características da Atuação do Psicólogo na Proteção Social Especial em Santa Catarina	scielo
Jessica Souza Martins; Daniel Kerry dos Santos	Atendimentos Psicossociais a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual: Percepções de Psicólogas de um Creas/Paefi	scielo
Fabiana Gomes de Souza Fernandes; Ricardo Dias de Castro	Atuação dos psicólogos no CREAS	google acadêmico
Nívia Arlete Souza Duarte; Silvia Virginia Coutinho Areosa	A práxis do psicólogo no contexto da assistência social	google acadêmico
Adriana Barbosa Ribeiro; Ilana Lemos de Paiva; Pablo de Sousa Seixas; Isabel Maria Farias Fernandes de Oliveira	Desafios da atuação dos psicólogos nos CREAS do Rio Grande do Norte	google acadêmico
Caroline Pöttker; Dorian Mônica Arpini; Catheline Rubim Brandolt.	O trabalho com famílias em situação de violência intrafamiliar no CREAS: O ponto de vista de profissionais psicólogos	google acadêmico
Suane Pastoriza Faraj; Aline Cardoso Siqueira; Dorian Mônica Arpini	O atendimento psicológico no Centro de Referência Especializado da Assistência Social e a visão de operadores do direito e conselheiros tutelares	google acadêmico
Caroline Pöttke; Dorian Mônica Arpini	Práticas Psicológicas nos Creas do Interior do RS: O Olhar de Trabalhadoras(es)	google acadêmico
Rafael Reis da Luz	A construção de saberes e práticas em Psicologia no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Guapimirim, Rio de Janeiro	google acadêmico

Edinamar Rezende de Oliveira	Os Significados do Atendimento Psicossocial Realizado por Psicólogos dos CREAS de Goiânia às Crianças Vítimas de Abuso Sexual	google acadêmico
Bruno Ricardo Bérghamo Florentino	Abuso sexual, crianças e adolescentes: reflexões para o psicólogo que trabalha no CREAS	google acadêmico
Danúbia Aparecida Ribeiro de Oliveira; Ana Claudia Junqueira Burd	Os psicólogos do CREAS e os desafios do atendimento de vítimas de violência sexual intrafamiliar	google acadêmico
Bianca Cássia dos Santos Campos; Isabelli Laís dos Santos, João Portes	A atuação do psicólogo no CREAS com crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual no vale do Itajaí/SC	google acadêmico
Mariana Prioli Cordeiro; Jacy Corrêa Curado	Psicologia na Assistência Social: um campo em formação	google acadêmico
Erika Leite Ramos de Luzia; Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni	CREAS: concepções de violações de direitos e os caminhos do trabalho social	google acadêmico
Paula Regina Assis Monteiro; Michelle Nunes Ferreira Cabral	A atuação profissional do assistente social no CREAS Insular: uma análise da matricialidade familiar	google acadêmico
Karina Tatiane da Costa Martins	O trabalho do assistente social nos CRAS e CREAS: um estudo das implicações do atendimento a requisições do Sistema de Justiça	google acadêmico
Edmar Galvão	Atuação Profissional do Assistente Social no Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS)	google acadêmico
Bianca Karine dos Santos Moura; Alan Pinheiro de Paula	A (in)eficiência dos órgãos de proteção da criança e do adolescente e a alienação parental no município de Monte Castelo – Santa Catarina	google acadêmico

Luci Mara Nadolny; Roseni Conceição Machado; Bruna Alexandra Nadolny Padilha	O papel do Assistente Social junto ao CREAS na rede de proteção da criança e adolescente	google acadêmico
Lídia de Jesus Souza; Cristiane Maria Nobre	A escuta especializada no processo de trabalho dos assistentes sociais no CREAS	google acadêmico
Dilma Coimbra da Silva	A atuação do serviço social no CREAS no atendimento às crianças em situação de violência doméstica: Limites, Desafios e possibilidades	google acadêmico
Danielle Mendes Vale	A violência sexual contra a criança e o adolescente: um estudo sobre o trabalho interventivo do (a) assistente social no Creas – Parauapebas	google acadêmico
Nathalia Germiniani Silva; Juliene Aglio de Oliveira	Acolhida inicial e escuta qualificada: Dimensão essencial em meio ao trabalho do CREAS	google acadêmico
Jaíne Mara Neves de Melo	Participação e escuta de crianças e adolescentes : o direito da oitiva e depoimento especial	google acadêmico
Valéria Maria Silva de Mello	Implementação da escuta especializada como garantia de direitos e proteção de crianças e adolescentes	google acadêmico
Francisca Ligiane Moraes da Costa	Sistema de garantia e a implementação da escuta especializada no Ceará	google acadêmico
Natane Cristina Trombeta; Jhainieiry Cordeiro Famelli Ferret	Da palavra ao acolhimento: A Escuta qualificada com vítimas de violência sexual	google acadêmico
Ana Carla Gomes de Oliveira	O Paradigma do trabalho Infantil a partir das ações realizadas pela equipe do CREAS de Juazeiro do Norte-CE	Google acadêmico
Denise Melo Chaves; Enelise Lino Rodrigues;	As possibilidades de enfrentamentos das situações	google acadêmico

Rosângela Ferreira	de violação de direito de crianças e adolescentes acompanhadas pelo CREAS de Caratinga-MG	
Rafaela Preto de Lima; André Viana Custódio	Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e o papel do CREAS	google acadêmico
Emanuele Maria Fonseca de Souza	As percepções das técnicas do CREAS Infantil acerca da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no município de Rolândia/PR	google acadêmico
Magna Jordão	Contribuições da Pedagogia no CREAS: enfrentamento e prevenção de violência sexual contra crianças e adolescente	google acadêmico
Marisa Batista Warpechowski; Luciane De Conti	Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social.	capes
Monique Soares Vieira	Rompendo o silêncio: o enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil no âmbito dos CREAS Tocantinenses	capes
Marlene Magnabosco Marra; Liana Fortunato Costa;	Caracterização do Abuso sexual em Clientela do CREAS	capes
Clarissa da Silva de Paula	Os desafios na materialização do atendimento às crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, no âmbito da política de assistência social	capes
Lygia de Sousa Viégas; Ludmilla Santos Souza	A queixa escolar e a atuação de psicólogos nos serviços públicos de Assistência Social da Bahia: perfil, práticas e concepções	capes
Patrícia de Moraes Lima; Pamela Cristina dos Santos; Gisely Botega	Risco e vulnerabilidade: desafios na rede de proteção à infância no município de Florianópolis	capes
Jaina Raqueli Pedersen	O corpo como mercadoria: exploração sexual	capes

	de adolescentes e vulnerabilidade social das famílias	
Priscila Arruda da Silva; Valéria Lerch Lunardi; Rodrigo Dalke Meucci; Simone Algeri	Protection of children and adolescents victims of violence: the views of the professionals of a specialized service	capex
Orlando Júnior Macêdo; Manuella Castelo Branco Pessoa; Maria de Fátima Pereira Alberto	Atuação dos Profissionais de Psicologia Junto à Infância e à Adolescência nas Políticas Públicas de Assistência Social	capex
Regiane Cota e Rocha	Condições de trabalho no SUAS : entre a precarização e o desprestígio da política de assistência social	unb
Priscilla Maia de Andrade	O que se faz quando há violência? : a política de assistência social no combate a violência intrafamiliar	UnB
Marlene Magnabosco Marra	Do espaço privado para o público : construções narrativas com famílias em situação de abuso sexual	UnB
Valeska Zanello; Aline Xavier	Ouvindo o inaudito : mal-estar da maternidade em mães ofensoras atendidas em um CREAS	UnB
Elaine Silva de Carvalho	A comunicação no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Valparaíso de Goiás: Percepções dos profissionais no atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual	google acadêmico
Raphaela Ferraz Figueiredo	A invisibilidade da violência intrafamiliar sofrida por crianças do sexo feminino atendidas pelo CREAS no município de Eunápolis-BA.	google acadêmico
Ágatha Carolyn Flexa Mota; Joelma Rodrigues Guerreiro;	O abuso sexual contra a criança e o adolescente	google acadêmico

Joyciele Vital Farias da Silva; Raquel Braga da Souza	atendidos no CREAS da zona centro-sul de Manaus	
Susana Karen Hans Sasson	Os entrecortados caminhos do atendimento de crianças e adolescentes em situação de violência sexual no município de Foz do Iguaçu: um estudo a partir do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)	google acadêmico
Ana Raquel Dantas de Azevedo; Emanuel Luiz Pereira da Silva; Maria Derivam Ribeiro Jeronimo Dias; Mayara de Fátima Martins de Souza	Avanços e desafios para a proteção social especial na média complexidade: um olhar sobre o CREAS	google acadêmico
Márcia Cristiane Ferreira Mendes; Giovanna Barroca de Moura; Tatiana de Medeiros Santos, Doutora em Educação	A atuação profissional do pedagogo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)	google acadêmico
Joana Garcia Daiane Rodrigues C. Pacheco	Entre o difuso e o oculto: o enfrentamento da Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes no âmbito do CREAS	google acadêmico

APÊNDICE B- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO UTILIZADO NA PESQUISA**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“A escuta no atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violações de direitos realizada por especialista nos CREAS do DF”**, de responsabilidade de Aline Barbosa da Silva Flores, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- Modalidade Profissional da Universidade de Brasília sob orientação da Profa. Dra. Monique Ap. Voltarelli. O objetivo desta pesquisa é “Compreender que saberes os especialistas possuem no CREAS para atender as crianças e adolescentes de forma a verificar os indicativos sobre a escuta e a compreensão dos direitos da criança e do adolescente dessas Instituições no DF”. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como os questionários, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de um questionário online a ser respondido pelos especialistas que atuam diretamente no atendimento de crianças e adolescentes no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Espera-se que com esta pesquisa seja possível uma melhor compreensão do processo de escuta das crianças e adolescentes vítimas de violações de direito que são atendidas pelos especialistas do CREAS do DF, de forma a produzir subsídios para a formulação de uma atividade de formação continuada para a Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES) que auxilie a desenvolver seu corpo técnico e o capacite a realizar a escuta.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99114XXXX ou pelo e-mail alinebarbosa.psicologa@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de trabalho final de conclusão de curso de Pós-graduação - Stricto Sensu - Mestrado Profissional, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Idade:

Gênero:

Cor/raça:

Formação profissional:

Tempo de atuação no CREAS:

Cargo ocupado:

Carga horária:

Qual CREAS você trabalha atualmente:

- 1- Como você compreende as crianças e adolescentes?
- 2- Quais conhecimentos e teorias orientam o seu atendimento a crianças e adolescentes?
- 3- O que você entende por escuta das crianças? Como ela pode ser feita?
- 4- Você já realizou alguma escuta de criança ou adolescente no CREAS?
(Em caso positivo, cite um exemplo. Em caso negativo, cite um motivo de não ter realizado)
- 5- Quais as normativas/legislações sobre os direitos das crianças e adolescentes você conhece que orientam a sua prática profissional?
- 6- Na sua atuação profissional você atua diretamente com as crianças? De quais modos?
- 7- Por quanto tempo as crianças e famílias são atendidas? E desse tempo qual o período/momentos em que você tem contato com as crianças?
- 8- Quais intervenções você já realizou com crianças ou adolescentes na sua trajetória profissional no CREAS? Cite exemplos.
- 9- Você se sente capacitado para realizar a escuta de crianças e adolescentes? Por quê?
- 10- Você já participou de alguma atividade de formação continuada sobre escuta ou direito das crianças e adolescentes promovida pela Secretaria da qual faz parte?
- 11- Quais dificuldades você apresentaria caso tivesse que realizar a escuta de uma criança ou adolescente no CREAS hoje?

- 12- Como você acha que poderia melhorar seu atendimento às crianças que chegam à instituição?
- 13- Qual é sua principal preocupação quando está atuando? Qual seu objetivo central de trabalho no CREAS?
- 14- Estaria disposto a participar de uma entrevista? Se sim, deixe um contato telefônico.

APÊNDICE D- QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

- 1- Você poderia comentar o que você entende por criança e adolescente?
- 2- Você atende crianças e adolescentes? Quais conhecimentos orientam seu trabalho? E onde você costuma buscar informação/conhecimento para realizar esse atendimento?
- 3- Como é feito o atendimento das crianças no CREAS? Há um padrão ou depende de cada caso? Poderia contar um pouco sobre esse funcionamento.
- 4- O que é escutar as crianças e adolescentes para você? Quem deve fazer a escuta das crianças e adolescentes no CREAS?
- 5- Você já realizou alguma escuta delas? Como tem sido feita? (se não realizou ou se o CREAS não realiza poderia comentar um pouco dos motivos dessa escuta não acontecer).
- 6- Quais normativas sobre os direitos das crianças você conhece? Elas orientam a sua prática de alguma maneira? De que forma? Poderia citar algum exemplo.
- 7- Você prefere atender as famílias ou você gostaria de realizar o atendimento primeiro das crianças? As crianças em algum momento são atendidas separadas das famílias? Se sim por quem? Em quais situações? E com qual frequência?
- 8- Por quanto tempo as famílias são atendidas? Você tem contato com as crianças nesse período? De que forma?
- 9- Você pode citar um exemplo de intervenção que tenha feito com crianças ou adolescentes?
- 10- Você se sente capacitado para atender as crianças e adolescentes? E realizar a escuta? Por quê?
- 11- Você já buscou se qualificar nesse sentido? A secretaria já promoveu esse tipo de formação sobre escuta e/ou direito das crianças? Você participou? Você tem interesse em atuar ou gostaria que oferecessem formação para isso?
- 12- Que tipo de dificuldade você tem ou teria em ouvir as crianças?
- 13- Como você poderia melhorar seu atendimento na demanda de crianças ou adolescentes envolvidos em violação de direito?
- 14- O que te motivou a trabalhar em CREAS? Qual é sua principal preocupação quando está atuando?

15- Como você entende acha que o CREAS contribui para efetivar os direitos das crianças? Nesta instituição você acha que as crianças têm sido beneficiadas após o atendimento? De que forma?

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCUTA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS REALIZADA POR ESPECIALISTA NOS CREAS DO DF

Pesquisador: Aline Barbosa da Silva Flores

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81779424.6.0000.5540

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.119.380

Apresentação do Projeto:

Inalterado.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com as resoluções do CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de forma clara e objetiva, de acordo com as resoluções do CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Recomendações:

Entregar os relatórios PARCIAL e FINAL no prazo estipulado no cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Enviar a folha de rosto corrigida, com o nome da instituição proponente, bem como informações básicas da instituição preenchidas (nome completo da coordenação do PPGE e

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.119.380

assinatura, CNPJ da instituição, telefone). PENDÊNCIA ATENDIDA

2. Inserir no CRONOGRAMA a data de entrega do relatório parcial e ajustar a data de coleta de dados, caso a entrega desta pendência seja inferior a 30 dias da data de coleta de dados apresentada pela pesquisadora. PENDÊNCIA ATENDIDA

3. Atualizar os currículos lattes e enviá-los (máximo 90 dias a contar da data de entrega destas pendências). PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Entregar uma CARTA DE PENDÊNCIAS com as pendências retiradas e detalhadas onde foram corrigidas. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2382920.pdf	26/09/2024 14:07:22		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	26/09/2024 14:06:47	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Outros	CARTA_DE_PENDENCIAS.pdf	26/09/2024 14:04:20	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Aline.pdf	26/09/2024 14:02:30	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Monique.pdf	26/09/2024 14:01:51	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ALTERADO.pdf	26/09/2024 13:59:34	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pesquisa_ALINE.pdf	14/07/2024 15:50:56	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Outros	Aceite___DISEFI.pdf	14/07/2024 15:48:43	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/07/2024 15:45:58	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica.pdf	14/07/2024	Aline Barbosa da	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.119.380

Outros	Carta_de_revisao_etica.pdf	15:45:08	Silva Flores	Aceito
Outros	Aceite_CPSM.pdf	14/07/2024 15:41:23	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	14/07/2024 15:32:17	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	14/07/2024 15:31:21	Aline Barbosa da Silva Flores	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 03 de Outubro de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br