UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI
MESTRADO EM PSICOLOGIA

JOSIENE DOS SANTOS FERREIRA

PROFISSIONAIS DO SCFV E A IDENTIDADE DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE EM TERMOS DE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2021

JOSIENE DOS SANTOS FERREIRA

PROFISSIONAIS DO SCFV E A IDENTIDADE DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE EM TERMOS DE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Linha de Pesquisa: Processos Sociais e Relações Intergrupais.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Dalila Xavier de França.

Coorientador: Dr. Khalil da Costa Silva.

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2021

COMISSÃO JULGADORA

Dissertação de mestrado da discente **JOSIENE DOS SANTOS FERREIRA**, intitulada **PROFISSIONAIS DO SCFV E A IDENTIDADE DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE EM TERMOS DE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**, defendida em 31 de agosto de 2021, às 09h45 horas, pela banca examinadora formada pelos seguintes professores:

_____

Prof.ª Dr.ª Dalila Xavier de França
(Orientadora – Universidade Federal de Sergipe)

_____

Dr. Khalil da Costa Silva
(Coorientador – Universidade Federal de Sergipe)

_____

Prof. Dr. Marcus Eugênio de Oliveira Lima
(Membro Interno - Universidade Federal de Sergipe)

_____

Prof.ª Dr.ª Patrícia da Silva
(Membro Externo – Universidade Federal do Acre)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças em situação de vulnerabilidade social, bem como a todos(as) os(as) profissionais – em especial educadores(as) sociais – que tentam fazer a diferença em suas vidas.

AGRADECIMENTOS

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação.”
Simone de Beauvoir

À Força Maior que me concedeu esta jornada neste tempo e cercada das pessoas que eu necessitava para aprender um pouco mais.

Às mulheres da minha vida – Beliene e Elizabethe (mãe e irmãs amadas) – que são as mais fortes que eu já conheci ao longo de muitas jornadas trilhadas.

A Roger, meu companheiro amado e apoio há 12 anos (agora eu juro que a gente casa, Amor!).

À minha orientadora, a Prof.ª Dr.ª Dalila Xavier de França, uma pesquisadora admirável e que acreditou em mim quando nem eu acreditei, bem como me acolheu no Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo, no qual recebi de todos(as) apoio, incentivo e conhecimento que me tornaram uma pesquisadora e uma profissional um pouco melhor para as crianças com quem trabalho. De modo especial, expresso minha gratidão ao Dr. Khalil Silva pela coorientação que me deu muito mais confiança, a Israel Jairo por toda a tutoria e apoio constantes na parte metodológica, chegando ao ponto de se deslocar ao meu encontro em meio à pandemia, bem como aos colegas Patrícia Matos e Ueliton Lima, pelo importante incentivo. Vocês são incríveis!

Às pessoas que me ajudaram a fazer malabarismos no trabalho para que eu pudesse conseguir assistir aulas e participar do grupo de pesquisa, de modo especial Reginaldo Vieira, Roselene Araújo e Betânia Andrade. Sem vocês, o que foi tão difícil teria sido impossível!

Ao querido Luiz Henrique Quintela por ter me indicado a querida professora Dalila para me ajudar a compreender como eu poderia fazer a diferença para as crianças com quem trabalho em minha profissão de educadora social.

Aos(às) amigos(as) e familiares, bem como aos(às) companheiros(as) do SINTS/SE que me apoiaram e compreenderam cada ausência (ou não)!

À pessoa que dividiu comigo muito mais que aulas, trabalhos e cafés: Deisiane Albuquerque, muito obrigada por estar sempre comigo!

À querida amiga Shey Graça, obrigada por ser a maior incentivadora de todos os tempos!

À minha professora de dança, Flavia Kahyna, pelos momentos de saúde física e mental que me proporcionou com sua arte, conselhos e gentileza!

Às crianças, educadores(as) sociais e demais profissionais dos CRAS, sobretudo do CRAS Dr. Carlos Fernandes de Melo, por todos os dias me darem um motivo para não desistir, mesmo quando tudo parecia tão impossível!

“Meu sonho de sociedade ultrapassa os limites do sonhar que aí estão.”

Paulo Freire, 1985

RESUMO

Este trabalho tenciona investigar a identidade social, sobretudo no nível étnico-racial, através de mensagens transmitidas a crianças em situação de vulnerabilidade social por profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) durante a socialização oportunizada pelo mesmo. A identidade consiste de um processo que dura tanto quanto a vida do indivíduo e quando tratamos da social, lidamos com níveis, sentimentos e valorações que nos identificam ou desidentificam com os demais indivíduos e seus respectivos grupos. Já a vulnerabilidade social remete a uma convergência de supressões no pleno acesso a direitos básicos que podem enfraquecer a identidade, minimizando oportunidades e esvaziando o sentimento de pertença a grupos. Agrava-se sobremaneira quando relacionada a crianças, em razão dos seus estágios de desenvolvimento. Espera-se que a socialização, remetendo a um processo-guia de adaptação e integração com os demais indivíduos e seus comportamentos sociais, afete positivamente o fortalecimento dessa identidade. A estrutura deste trabalho está organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro o referencial teórico acerca da identidade no nível social; o segundo capítulo aborda a identidade em seu nível étnico-racial; o terceiro é um descritivo do que é o SCFV, seu percurso histórico, sua operacionalização e o quarto capítulo corresponde a um estudo empírico que analisa as percepções de profissionais do SCFV acerca do seu papel na identidade social das crianças, ao longo dos processos de socialização no referido serviço. O instrumento utilizado para tal consiste de questionário autoaplicável e os dados obtidos foram analisados através dos *softwares* estatísticos IBM SPSS *Statistics* 20 e IRAMUTEQ (Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

Palavras-chave: Socialização. Identidade Social. Crianças. Vulnerabilidade Social. Profissionais do SCFV.

ABSTRACT

This work intends to investigate the social identity, especially at the ethnic-racial level, through messages conveyed to children in social vulnerability situations by SCFV professionals during the socialization provided by this Brazilian service of coexistence and strengthening of bonds. Identity consists of a process that lasts as long as the individual's life and when it comes to the social identity, we deal with levels, feelings and valuations that identify or misidentify us with other individuals and their respective groups. Social vulnerability refers to a convergence of suppressions in full access to basic rights that undermines identity, minimizing opportunities and emptying the feeling of belonging to groups. It is greatly aggravated when related to children, due to their stages of development. It is expected that socialization, as referring to a guiding process of adaptation and integration with other individuals and their social behaviors, may positively affect the strengthening of this identity. The structure of this work is organized into four chapters, the first being the theoretical framework about identity at the social level; the second chapter approaches the ethnic-racial identity; the third chapter is a description of what the SCFV is, its historical path, its operationalization and the fourth chapter corresponds to an empirical study that analyzes the perceptions of professionals about the social identity of children throughout the socialization processes in that service. The instrument used for it consists of a self-administered questionnaire and the data obtained was analyzed by means of the statistical softwares IBM SPSS Statistics 20 and IRAMUTEQ (R Interface pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).

Keywords: Socialization. Social Identity. Children. Social Vulnerability. SCFV Professionals.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS 12

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS 14

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1 22

Da Identidade a Identidade Social 22
Identidade Social 25
Teoria da Identidade Social - TIS 27

CAPÍTULO 2 31

Identidade étnico-racial e infância: uma construção 31
Processos de socialização e identidade étnico-racial 37

CAPÍTULO 3 43

Fortalecimento de Vínculos e Vulnerabilidade Social 43
O que é o SCFV? 43
Percurso histórico 48
Operacionalização do SCFV 56
Lacunas entre a preconização e a concretização do SCFV 70

CAPÍTULO 4 74

Percepção de Profissionais do SCFV acerca da Identidade Social de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social 74
Participantes 74
Procedimentos 75
Instrumentos 75
Análise de dados 77
Resultados 77
Resultados I 78
Discussão (I-a) 83

Discussão (I-b) 89
Resultados (II) 91
Discussão (II) 95
Considerações Finais 99

REFERÊNCIAS 103

APÊNDICES 117

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 118
Apêndice 2 – Questionário aplicado no estudo via plataforma Google Forms 120
Apêndice 3 – Tabela de médias obtidas através do IBM SPSS Statistics 20 123

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

CAPÍTULO 3 – Fortalecimento de vínculos e vulnerabilidade social

Figura 1. Formas de acesso ao SCFV 60

CAPÍTULO 4 – Percepção de Profissionais do SCFV acerca da Identidade Social de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social

Figura 1. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) decorrente das percepções sobre o racismo na sociedade brasileira 79

Quadro prototípico 1. Exemplos de discursos da Classe 3 (Diferenças de Oportunidades entre brancos e negros) 81

Quadro prototípico 2. Exemplos de discursos da Classe 2 (Racismo presente em atitudes e comportamentos do dia a dia) 81

Quadro prototípico 3. Exemplos de discursos da Classe 4 (Racismo é um fenômeno estrutural da sociedade brasileira) 82

Quadro prototípico 4. Exemplos de discursos da Classe 5 (A cor da pele negra implica em tratamento negativo) 82

Quadro prototípico 5. Exemplos de discursos da Classe 1 (A cor da pele branca garante privilégios sociais) 83

Figura 2. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) decorrente da transmissão de mensagens para o fortalecimento étnico-racial 85

Quadro prototípico 6. Exemplos de discursos da Classe 1 (Discussão do racismo como parte do trabalho do SCFV) 86

Quadro prototípico 7. Exemplos de discursos da Classe 5 (Todos(as) têm o direito de ser respeitados(as)) 87

Quadro prototípico 8. Exemplos de discursos da Classe 4 (Cor da pele não deve ser razão para preconceito) 87

Quadro prototípico 9. Exemplos de discursos da Classe 3 (O diálogo como ferramenta de valoração das diferenças) 88

Quadro prototípico 10. Exemplos de discursos da Classe 2 (Valorar o fenótipo do negro e a diversidade racial) 89

Tabela 11. Valores relacionados à Média, Desvio Padrão e Teste de *Scheffe* dos resultados autoatribuídos acerca das variáveis “importância da identidade” e “satisfação com a identidade” 94

APÊNDICES

Tabela de médias obtidas através do IBM SPSS *Statistics 20* 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA - Análise de Variância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

CIT – Comissão Intergestores Tripartite

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil

Fórum DCA – Fórum de Direitos da Criança e do Adolescente

GESUAS – *Software* para Gestão do Sistema Único de Assistência Social

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILANUD – Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção de Delito e Tratamento do Delinquente

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnnelles de Textes et de Questionnaires

LOAS – Lei Orgânica da Assistente Social

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

NOB – Norma Operacional Básica

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAIF – serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família

PBF – Programa Bolsa Família

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PFZ – Programa Fome Zero

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PSB – Proteção Social Básica

PSE – Proteção Social Especial

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIS - Teoria da Identidade Social

TPNSS – Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais

UCE – Unidade de Contexto Elementar

UCI – Unidade de Contexto Inicial

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O processo de construção da identidade do indivíduo é contínuo, ocorrendo em diferentes níveis, em virtude de sua complexidade, seguindo modelos de identificação construídos durante os nossos processos de socialização, através do reconhecimento que fazemos do outro e que o outro faz de nós (Galinkin & Zauli, 2011), reconhecimento esse pautado na igualdade e na diferença. Esses processos começam a ser formados no primeiro grupo social – a família – e se expandem dinamica e continuamente a partir das experiências vivenciadas, permitindo que possamos nos distinguir de outras pessoas, bem como nos identificarmos com outras.

Quando há essa identificação, somos em alguma medida categorizados dentro de um grupo social comum às demais pessoas que compartilham dela. No entanto, apesar de parecer um processo simples e cotidiano, o reconhecimento dos grupos sociais enquanto parte constitutiva central da nossa identidade apenas foi efetivado em meados do século XX, quando foram considerados fundamentais para a compreensão de atitudes pautadas em processos de diferenciação (Torres & Camino, 2013), através da capacidade de reconhecimento entre indivíduos, bem como entre grupos.

Esses processos de diferenciação aprofundam em complexidade à medida que avançam os estágios de desenvolvimento do ser humano e, no que diz respeito à criança, possibilita-se que esses processos ocorram de modo cada vez mais estável, uma vez que avança também o seu desenvolvimento sociocognitivo - o modo pelo qual ela adquire conhecimento sobre o mundo e se adapta a ele ao longo da vida, de acordo com a teoria de Piaget (1976). Ainda de acordo com o mesmo, o conhecimento não procederia nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas, o que levou essa pesquisa a investigar a relação que os profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) percebe entre a convivência e o fortalecimento de vínculos, enquanto processos de socialização, com o desenvolvimento da identidade social das crianças com quem trabalham, sobremaneira em seu nível étnico-racial.

Esse foco na identidade social, principalmente no que concerne ao nível étnico-racial, ainda na infância teve ainda a ver com a recorrência, nessa fase da vida, de uma fragilização da identidade social relacionada ao modo pelo qual a sociedade lida com o pertencimento étnico-

racial (França & Monteiro, 2002), bem como dos impactos decorrentes dele. Na identidade étnico-racial, nos deparamos com uma composição de fatores que não são simples, entre eles, o senso de pertencimento a um grupo étnico-racial associado à importância que esse pertencimento adquire para o indivíduo, as atitudes endogrupais, o conhecimento relativo a esse grupo, a participação e o orgulho das tradições culturais, a apreciação dos membros do grupo e até mesmo os estereótipos perpetuados por membros de fora do grupo (Corenblum, 2014).

No entanto, também consideramos neste trabalho que a construção dessa identidade em uma criança que vive em um contexto social apropriado ao seu pleno desenvolvimento não seja igual a de uma criança que vive em situação de vulnerabilidade social. Esta possui um conceito em permanente construção, pois as suas características estão sendo continuamente questionadas e reapresentadas, sendo consenso que ela não diz respeito apenas à fragilização de vínculos – tais como afetivos, relacionais – ou à fragilização de pertencimento social (Janczura, 2012) – discriminações de gênero, etárias ou étnicas, por exemplo.

A vulnerabilidade social também diz respeito ao fato de que a pessoa que nela se encontra entrou em uma zona de fragilidade no que concerne ao acesso pleno aos seus direitos fundamentais. Nessa zona, a representatividade social da pessoa é negligenciada, levando-a a atravessar um processo de invisibilização que abarca múltiplos aspectos, incluindo o risco social - privação de renda, falta de acesso a serviços públicos essenciais, condições precárias de vida – limitando sensivelmente as suas oportunidades de deixar essa condição (Souza, Panúncio-Pinto & Fiorati, 2019).

Na Psicologia Social, podemos encontrar outros olhares sobre a vulnerabilidade social que variam de acordo com a perspectiva abordada. Ao perscrutar várias produções – a exemplo de Tarachuque e Souza (2013) e Navarro, *et al.* (2011) que apresentam a vulnerabilidade social relacionada à exposição a riscos que afetam diretamente o bem-estar da pessoa em situação de vulnerabilidade – podemos perceber que o enfoque desses trabalhos se localiza na exposição exacerbada a situações tais como desfavorecimento político e social, e de doenças infectocontagiosas.

Outra perspectiva observada remete a aspectos demográficos e/ou socioeconômicos e nessa perspectiva o enfoque está ajustado à escassez de acesso a direitos sociais, bem como às condições gerais de saúde – por exemplo, Areco, Matias, Carvalho e Simon (2011); Farias e Moré (2011). Foi encontrado ainda um olhar mais abrangente, multidimensional – por exemplo,

em trabalhos como os de Morais, Raffaelli e Koller (2012); Muramoto e Mângia (2011) – que conceituam a vulnerabilidade social considerando múltiplas variáveis, todas convergindo para a afetação do bem-estar das pessoas, bem como dos grupos sociais que vivenciam a situação de vulnerabilidade social em planos, formas e intensidades diferentes, considerando entre as variáveis a capacidade de administrar recursos para aproveitamento de possíveis oportunidades surgidas via mercado, Estado ou sociedade como um todo (Macedo & Kublikowski, 2009).

Todos esses fatores em conjunto são importantes para este trabalho porque podem em algum momento incidir no enfraquecimento da identidade social do indivíduo e, nesse caso, impactaria de um modo ainda mais acentuado se o indivíduo em questão for uma criança, pois a fragilidade que a capacidade cognitiva dessa fase de desenvolvimento, aliada ao contexto, podem oferecer à autoestima, aos vínculos familiares e comunitários, e aos sentimentos de pertença e coletividade expressam uma necessidade de intervenção (Souza, Panúncio-Pinto & Fiorati, 2019). Sob essa ótica, dentro das políticas públicas brasileiras foram desenvolvidos serviços socioassistenciais como mecanismos para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais e a prevenção desse possível enfraquecimento da identidade. Um desses mecanismos é o SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Brasil, 2017b).

Pensado para a prevenção da violação de direitos fundamentais através da afirmação dos mesmos, para estimular a proatividade da população em situação de vulnerabilidade social, através do aprimoramento das capacidades e potencialidades dessas pessoas (Brasil, 2017a), podemos situar o SCFV socialmente como um serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Suas atividades socioeducativas também estimulam espaços participativos em tomadas de decisão coletivas, favorecendo e estimulando a amplificação e a diversificação dos vínculos através do desenvolvimento e do aprofundamento dos seus usuários enquanto membros pertencentes aos grupos primários – agentes de socialização – como a família e a comunidade em que vivem, por exemplo, além de visar a desconstrução de prováveis crenças negativas em relação às suas pertenças grupais.

Tendo em vista a utilização dessas ferramentas cotidianamente no SCFV, em associação com as diversas experiências que as crianças compartilham de suas vivências fora do CRAS – Centro de Referência de Assistência Social (local onde o SCFV é ofertado à comunidade), surgiu a aspiração de buscar referenciais que pudessem de alguma forma mostrar alguns dos resultados positivos que esse serviço pode oferecer à construção da identidade social dessas crianças, bem como mostrar a percepção de profissionais do SCFV acerca de sua participação

ativa nesses resultados.

Essa pesquisa foi motivada por uma situação de discriminação vivenciada por uma criança de um SCFV por parte de uma profissional da escola em que estudava e que afetou o seu comportamento e autoestima para além do seu ambiente escolar. Sua afetação foi perceptível a profissionais e usuários(as) do SCFV, os(as) quais buscaram através de conversas em grupo e individuais descobrir o que aconteceu e como. Por conta do vínculo estar fortalecido ao ponto da criança ter me confidenciado que sua professora o ridicularizou diante dos(das) colegas de turma – os(as) quais alguns também eram colegas no SCFV – ao anunciar perante todos a sua transferência de turma porque ele estaria "atrapalhando" o rendimento da turma.

Com toda a indignação que o caso me proporcionou, busquei dar apoio e conversar sobre os diferentes tipos de inteligência, além do quanto a escola convencional encontra-se defasada por considerar apenas a inteligência mnemônica, quando esta não é a que constrói significados para os conteúdos, sendo apenas o caminho para uma educação bancária (Freire, 2005). Procurando auxiliar essa criança, veio a indicação por um amigo psicólogo de um grupo de pesquisa na UFS que estuda a socialização das atitudes intergrupais, além do racismo (o GPSAIR), e foi neste grupo que uma possibilidade que ninguém ainda havia pensado no CRAS foi levantada: havia aquela criança sofrido racismo na escola?

A partir desse ponto, uma série de outras questões vieram à tona, bem como possibilidades de trabalhá-las com as crianças de modo mais efetivo, para que finalmente um questionamento ainda mais motivador para essa pesquisa aparecesse: haveria efeitos positivos da socialização na identidade social de crianças em situação de vulnerabilidade social, sobretudo em seu nível étnico-racial – considerando as experiências vivenciadas no SCFV, na perspectiva dos(as) profissionais envolvidos(as) diretamente com essas crianças, especialmente dos(as) educadores(as) sociais que as acompanham e auxiliam nessa jornada direta e cotidianamente?

Assim, o objetivo deste trabalho é conduzir uma análise da percepção de profissionais do SCFV no que concerne ao fortalecimento da identidade social, sobretudo em seu nível étnico-racial, de crianças em situação de vulnerabilidade social promovido durante as atividades realizadas através do trabalho socioeducativo e de socialização realizado por esses(as) profissionais e, para tanto, utilizamos principalmente o aporte teórico referente à apreensão de informações do indivíduo acerca de si mesmo, de suas pertenças a grupos sociais, do significado

emocional e do valor associado a essas pertenças (Tajfel, 1981) – características concernentes à dimensão social da identidade.

Ao ajustar nossas lentes para a identidade social, abre-se uma infinidade de possibilidades de trabalhar outros níveis identitários uma vez que, partindo da perspectiva de Augoustinos e Walker (1966), todas as formas de identidade são sociais. Isso inclui a já mencionada identidade étnico-racial, que terá um papel fundamental neste trabalho, entre os motivos já apresentados, por conta das relações de poder nela implicadas convergirem com as relações que perpassam as comunidades assistidas pelos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, não por acaso sendo a população negra o público majoritário na busca pelos serviços oferecidos pela assistência social do Brasil (Costa, 2017).

O pertencimento étnico-racial pode ser motivo para interferência nas oportunidades de mobilidade social numa sociedade racista através de barreiras impostas pelas características físicas dos indivíduos e esse reconhecimento, associado ao fato de que a raça é imutável contribuem para uma crescente resignação das crianças de grupos minoritários acerca da sua identidade racial na última infância (Nesdale & Flesser, 2001). Porém, para que essa resignação se torne uma autoidentificação imbuída de orgulho do seu pertencimento, faz-se necessário um trabalho direcionado à realidade enfrentada por essas crianças, realidade essa que se manifesta através de seus comportamentos ou ainda que as mesmas confiam em partilhar com outras crianças, com os(as) educadores(as) sociais com quem realizam as atividades do grupo diárias, ou com demais profissionais do CRAS, à medida em que a convivência e o fortalecimento de vínculos se tornam mais fortes.

Este trabalho está divido em quatro capítulos: os três primeiros consistem em revisões teóricas, sendo o primeiro capítulo sobre a identidade, priorizando o nível social desta, além da TIS - Teoria da Identidade Social. O segundo capítulo, corresponde à dimensão da identidade étnico-racial no desenvolvimento infantil, bem como à socialização étnico-racial e o terceiro capítulo, sobre o SCFV, apresenta uma descrição histórica e operacional do contexto da pesquisa. Por fim, o quarto capítulo remete a um estudo empírico que foi reestruturado após diversas análises, discussões e orientações, levando o que inicialmente seriam entrevistas com as crianças que participam do SCFV a tomar uma forma mais coerente com a realidade pandêmica que passamos a enfrentar em meio às pesquisas – um recorte exploratório da percepção dos(as) profissionais do SCFV acerca de suas práticas relacionadas ao tema da pesquisa, de modo totalmente virtual para garantir a saúde de todas as pessoas implicadas na

pesquisa.

Apesar dessas reestruturações, a reunião de informações acerca dos processos identitários das crianças a partir das experiências vivenciadas por elas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, ainda que mediadas pela percepção de profissionais da área, continuam sendo um campo fértil, o qual acreditamos nos fornecer – em associação ao aporte teórico, histórico e operacional – o necessário para alcançar o intuito de contribuir para a difusão e reconhecimento dos trabalhos do SCFV, bem como da Teoria da Identidade Social, da perspectiva da Psicologia Social e Cognitiva.

- CAPÍTULO 1 –

Da identidade a identidade social

A identidade, enquanto fenômeno, se apresenta de modo bastante complexo, pois se constitui de diversas dimensões que se inter-relacionam, abarcando múltiplos âmbitos que se coadunam – como o pessoal e o social. Esse fenômeno é multifacetado e seus vários conceitos têm elementos provenientes das mais diversas áreas de conhecimento. A sua origem etimológica vem do latim identitas que significa "a mesma coisa" e é uma derivação da palavra idem, que quer dizer "o mesmo", sendo já uma redução da expressão *idem et idem* – que era a forma intensificadora de idem.

Semanticamente, a palavra identidade é apresentada em vários dicionários como sendo desde um simples documento de identificação, passando pela relação de conformidade, similaridade, qualidade ou particularidade do que é idêntico, até chegar ao conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la.

Na Linguística, a identidade é dada como a igualdade de um elemento em relação a ele próprio, ainda que em situações distintas, e é intrinsicamente dependente da linguagem (Saussure, 1964). Em Filosofia, o conceito de identidade varia muito, mas o destaque é para a qualidade através da qual um ou mais objetos de pensamento possuem propriedades iguais, mesmo quando designados distintamente (Mora, 2001). Para a Sociologia, a identidade é o conjunto de características inerentes a um indivíduo, adquiridas através da interação social (Mannheim, 1952). Já para a Antropologia, a identidade consiste no que é específico de uma cultura e a torna diferente das demais (Gomes, 2009).

Temos assim, uma ideia gradativa acerca de identidade que abarca desde um elemento generalizado, passando pelo objeto de pensamento, seguido pelo indivíduo e sua interação social, chegando em maior amplitude à escala cultural. Para além de todos os conceitos semânticos, Ricoeur (1990) defende que a identidade deve ser abordada do ponto de vista pragmático da linguagem, visão mais condizente com a da Psicologia, posto que é importante observar que ela é relacional, na medida em que se constitui a partir da interlocução entre o eu e o outro.

Em Psicologia, a identidade é designada através do desenvolvimento do sentido do que se é e nas primeiras abordagens da área, ela era pensada epistemologicamente em nível

individual, em separado do seu contexto. Diversos autores analisaram a identidade do ponto de vista cognitivo, a exemplo de David e Gandy (1999), que afirmam que uma das formas de entender identidade é a partir de uma perspectiva cognitiva e que o mundo social nos oferece um quadro de referências que utilizamos para nós mesmos e para o próprio mundo social.

Outro exemplo importante desse ponto de vista cognitivo de análise da identidade é o de Augoustinos e Walker (1996), que em seu livro *Social cognition: an integrated introduction* – Cognição social: uma introdução integrada – introduzem o tema da identidade com a desconcertante pergunta: *Who are you*? – Quem é você? – e, conforme eles mesmos afirmam, as respostas a essa questão são quase infinitas. Dessa perspectiva, temos o conceito de identidade como algo complexo e em constante (trans)formação para cada indivíduo.

Erikson (1972) postulou que a espécie humana funciona em unidades sociais e apresentou a identidade integradamente como um processo de âmbitos biológico, de vivência pessoal das experiências e do meio cultural, os quais seriam doadores de sentido da vida. Saindo da esfera geral da Psicologia e adentrando a Psicologia Social, Neisser (1993) simplifica o entendimento desse processo tão denso nomeando como identidade aquilo que nos vêm à mente quando pensamos sobre nós mesmos.

No entanto, aquilo que pensamos ao nosso respeito sofre modificações ao longo da nossa vida e dos contextos nos quais nos inserimos e, assim, podemos presumir que não se nasce com uma identidade definida *a priori*, mas que ela é desenvolvida durante o processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações que, a partir dessa inserção, são formadas (Oyserman, 2001). Surge, assim, a possibilidade de pensar a identidade como um grande prisma acerca do qual podemos, metodologicamente, ajustar nosso enfoque em seus vários lados, separadamente. Esses lados podem ser, entre tantas outras possibilidades, o da identidade pessoal, o da social, o da étnico-racial e muitos outros mais que, ainda sendo eles diferentes, não deixam de estar inter-relacionados.

Ao partir de uma visão geral acerca do objeto de estudo da Psicologia, nos deparamos com os processos mentais e com o comportamento humano, sendo esses geralmente analisados a princípio em nível individual. Torna-se razoável pensar, assim, que um estudo psicológico parta da compreensão do indivíduo – num primeiro momento – e para reforçar essa ideia, Aguiar (2000) afirma que a tarefa da Psicologia reside, não por acaso, na tentativa de compreender o indivíduo em sua particularidade e que esta contém tanto a internalização, como a expressão de

sua condição sócio-histórica, ideológica e de relações vividas. Dessa forma, seria importante o constante resgate da particularidade do indivíduo que consistiria, em última instância, na apreensão do processo particular através do qual se dá a construção de sua identidade.

No âmbito dos estudos identitários, Wolton (2016) no Guia Mundo em Foco Especial: Racismo, trata da identidade como sendo o caráter do que permanece idêntico a si próprio, enquanto característica de continuidade que o ser mantém consigo mesmo, podendo ser considerada um sistema de representações que permitem a construção do "eu", tornando possível que a pessoa se torne diferente de todas as outras. Segundo Lipiansky (1998), podemos separar os conceitos da identidade em objetivo – entendendo-a como o fato de cada indivíduo ser único e diferente de todos os outros; e em subjetivo – compreendendo-a enquanto sentimento da individualidade, da particularidade e da continuidade do indivíduo no espaço e no tempo.

Erikson (1972), descreve o sentimento consciente de se possuir uma identidade pessoal, baseando-se em duas observações simultâneas: a primeira coincide com a que Lipiansky (1998) usaria mais tarde, ou seja, a percepção da uniformidade e da continuidade da existência pessoal no tempo e no espaço. A segunda é a percepção do fato de que não apenas o indivíduo, como também os outros reconheceriam essa uniformidade e essa continuidade da pessoa, reconhecimento esse que seria refletido pela forma como cada indivíduo se autoconceitua.

Essa autoconceituação definiria as características próprias do indivíduo através do processo de comparação com outros indivíduos (Ting-Toomey, 1998) – ou seja, eu sou eu porque eu não sou você. Pode parecer a princípio uma noção muito óbvia, mas, retomando Lipiansky (1998), revela-se na análise um fenômeno complexo e multidimensional. Além disso, o fenômeno de construção da identidade traz consigo processos subjacentes à sua constituição, tais como os processos identitários egocentrados (Deschamps & Moliner, 2009) que reúnem informações acerca do indivíduo e, consequentemente, um acervo de conhecimento considerável sobre si próprio. Segundo esses autores, essa reunião de dados se daria a partir de comparações com os outros fazendo com que o sentimento de unicidade entre esses indivíduos seja reforçado ou repelido.

Para complementar melhor essa ideia de construção da identidade através de processos subjacentes, Mead (1981) aborda o self como sendo simbólico e interativamente constituído na relação com os outros e na comunicação, sendo a socialização determinante para a sua construção. A identidade pode ser considerada como um dos princípios organizadores mais

importantes das nossas relações simbólicas com os outros agentes sociais (Doise, 1999), uma vez que ela é formada através da relação dialética entre o indivíduo e esses agentes.

Para corroborar com essa linha de pensamento, recorremos a outro material de Mead (1992) onde ele reforça a ideia de que um sujeito tem que ser membro de uma comunidade para ser ele mesmo. Desse modo, Augoustinos e Walker (1966) afirmam, muito pertinentemente, que todas as formas de identidade são sociais – uma vez que toda identidade diz respeito ao indivíduo e que todo indivíduo ocupa um lugar em um grupo – e que a distinção entre pessoal e social é forçada e ficcional, pois o social está sempre sendo reproduzido dentro do individual (*ibid.*, p. 99). Partindo desse princípio, considerando o pensamento de que toda identidade é, por assim dizer, social, encontramos um ponto de convergência com nosso trabalho e com o seu intento de trazer uma explanação geral acerca do que seria esse nível identitário e de como os indivíduos continuamente o influenciam e são por ele influenciados.

Identidade social

Quando alguém nos pergunta quem somos, uma variedade sem fim de respostas é formulada em nossa mente. Essa variedade de respostas compõe um discurso acerca da nossa identidade que não pode ser expresso em sua integralidade por abranger vários níveis. Um desses níveis, como vimos na seção acima, é o pessoal – por exemplo, sou alegre, inteligente, alta, *etc*. Um outro nível, o social, se refere a nós enquanto participantes ativos de determinados grupos – sou educadora social, membro da diretoria de um sindicato, mulher, *etc*. Decidir que resposta vamos utilizar é uma tarefa complexa, mas percebemos que ao responder utilizando o nível social, damos uma resposta mais significativa por nos referirmos a uma sobreposição percebida entre os grupos sociais com os quais nos identificamos (Knifsend & Juvonen, 2014), dentro do contexto em que fomos questionados.

Assim, a identidade social diz respeito ao que o indivíduo apreende sobre si mesmo e sobre a sua pertença a grupos sociais, juntamente com o significado emocional e de valor associado a essa pertença (Tajfel, 1981). Esse significado e esse valor são conotados positiva ou negativamente e não são algo individual, pois o valor atribuído a um grupo depende do valor que a sociedade como um todo atribui ao mesmo, interferindo no valor que a ele atribuímos individualmente e, consequentemente, na emoção associada a ele, numa relação dialética.

Esses fatores influenciam a formação do autoconceito, o qual consiste em uma atitude valorativa (Sanchéz & Escribano, 1999), um conjunto de conceitos, representações e avaliações

que um indivíduo tem em relação a si próprio – imagens acerca do que pensamos que somos, do que pensamos que conseguimos realizar, do que pensamos que os outros pensam de nós, de como gostaríamos de ser, enfim.

Essa perspectiva é construída através de um processo cotidiano de comparação com outros indivíduos e abrange os impactos da natureza do comportamento desses mesmos indivíduos e sua importância subjetiva para as relações interpessoais que eles mantêm, além de, segundo Burns (1986), poder ser utilizado para – em alguma medida – explicar o comportamento, explicitar a interpretação da experiência e prover um certo grau de previsão, tanto pessoal, quanto social. Não por acaso é um consenso que os grupos nos quais o indivíduo está inserido influenciam diretamente na formação do autoconceito.

Outra característica da identidade social é o seu caráter de constante construção. Ela está sendo reelaborada todos os dias, desde o início da vida do indivíduo e só termina de ser produzida quando da sua morte. Nós buscamos o tempo todo formar uma autoimagem positiva, que condiga com as nossas crenças e valores e, para isso, buscamos nos inserir em grupos que nos tragam esse reforço positivo e que, principalmente, sejam socialmente valorizados, pois é na comparação entre os grupos internos e externos que se encontra o mecanismo causal que determina as relações entre grupos (Álvaro & Garrido, 2006).

À medida que um grupo não atenda às nossas aspirações individuais – que, precisamos continuar reforçando, são construídas socialmente – existe uma tendência a que o abandonemos. Entretanto, nem sempre é possível abandonar um grupo, como no caso do grupo étnico-racial, e para um contexto desse tipo, Tajfel (1983) fala sobre possíveis alternativas, em termos de ressignificar individualmente os atributos do grupo, de modo que estes nos pareçam representados de forma mais aceitável, ou de lançar mão de um esforço social que possa acarretar em mudanças sociais desejadas frente à situação em que o grupo se encontra.

Temos, assim, dois tipos de crença que moverá as relações sociais dentro de um possível contexto de insatisfação: a crença na mobilidade social e a crença na mudança social (Tajfel, 1981). No âmbito da mobilidade social, Tajfel diz haver um movimento dos indivíduos, famílias e grupos de uma posição social para outra, resultando em uma mudança, um deslocamento individual de um grupo social para outro. Já na crença na mudança social, há um movimento social que representa um esforço de certo número de pessoas, no sentido de resolver coletivamente um problema sentido como comum. O anseio na mudança social não seria de que

se mudasse o grupo social de pertencimento e sim a percepção – e consequentemente a forma de valoração – da sociedade acerca desse grupo.

Um mesmo indivíduo carrega múltiplas identidades sociais que coexistem dentro de si (Brewer, 1991) e é o caráter subjetivo dessas identidades o que faz com que a identidade social seja uma componente relacional que vai muito além de somente a pertença a um grupo ou categoria social, pois essa pertença – voluntária ou imposta – só se concretiza na medida em que o indivíduo se volva ao autorreconhecimento como membro do grupo social em questão e ainda assim, isso não significa que esse indivíduo realmente se identifica com ele.

Por exemplo, duas pessoas se encaixam no grupo social "professores de inglês", sendo ambas graduadas em Letras – Inglês. No entanto, apenas uma delas exerce a função em sala de aula, faz constantemente cursos de atualização e reciclagem profissional e ouve de alunos(as) diariamente o vocativo "Professor(a)!". Já a outra pessoa trabalha em uma área administrativa, diariamente confeccionando documentos em seu computador e quase não tem contato com os objetos de sua formação. Seria pertinente afirmar que uma dessas pessoas se reconhece mais como membro pertencente do grupo de professores de inglês do que a outra ou que, ao menos, desenvolvesse mais o sentimento de pertença ao referido grupo.

Teoria da identidade Social – TIS

A Teoria da Identidade Social – TIS (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979) é uma teoria voltada para como o contexto social afeta as relações intergrupais e abarca uma verdadeira multiplicidade de fenômenos psicossociológicos, sobremaneira por conta da inovação conceitual que apresentou em relação a outras teorias nesses âmbitos, já que geralmente essas tratavam cada fenômeno em separado. Essencialmente, a TIS é uma teoria das relações intergrupais que postula um contínuo dialético entre a identidade pessoal e a social.

Esse contínuo seria resultante da imensa variedade de grupos através dos quais os indivíduos se autocategorizam e atribuem valorações de acordo com os seus padrões socioculturais, demonstrando que a identidade social é, para além de relacional, comparativa, e que a sua existência acarreta em níveis de oscilação no grau de pertença a um grupo – como no exemplo dos professores de inglês, retratado na seção acima. Assim, de acordo com a TIS, a interação humana varia em um espectro entre ser puramente interpessoal por um lado a puramente intergrupal por outro (Hornsey, 2008), abrangendo tanto processos cognitivos e motivacionais a nível individual, quanto a nível sociológico, em uma estrutura social mais ampla.

O principal teórico da TIS, Henri Tajfel (1982), apresenta uma perspectiva sobre os grupos sociais situando-os nos indivíduos, diferente do entendimento reconhecido até então, no qual os indivíduos se inseriam ou eram inseridos em grupos de acordo com suas percepções da realidade, as quais direcionariam a compreensão dos seus comportamentos. Um exemplo desse entendimento anterior é o pensamento de Lewin (1970), segundo o qual o interesse de cada indivíduo corresponde a uma força (interna) e o próprio ambiente está imbuído de outras forças (externas) – como nos estudos de Física que consideram como força interna a força exercida entre objetos que compõem um determinado sistema ou campo de forças, e como forças externas as que atuam de fora para dentro desse sistema – sendo que a resultante dessas forças é o que definiria a dinâmica do grupo (ou do movimento, na Física).

Deste modo, para Lewin, a atuação do indivíduo sobre o ambiente era movida pelas resultantes desse campo de forças, que seria diferente para cada indivíduo, justamente por causa da percepção de cada um. Nessa perspectiva, o aspecto fundamental dos indivíduos seria o grupo (Torres & Camino, 2013), e se os indivíduos não estiverem de acordo com os ideais do grupo a que pertencem, produziriam através da frustração um desequilíbrio das forças que resultaria em seu abandono ou até mesmo em sua própria destruição. Essa explicação serviu a muitos fenômenos quando Lewin a apresentou, porém hoje percebemos que ela não abarca toda a complexidade desses fenômenos sociais, uma vez que limitaria o grupo a um ambiente no qual o indivíduo pode se inserir, ou ser inserido, junto às consequências dessas dinâmicas, sem considerar a possibilidade do processo inverso como veremos a seguir.

Para melhor lidar com essa complexidade, Tajfel construiu sua teoria fundamentada em procedimentos experimentais e um deles foi o Paradigma do Grupo Mínimo (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971) que foi pensado, a princípio, como um experimento de pesquisa sobre discriminação, sendo posteriormente utilizado de modo amplo em estudos psicossociológicos com diversas outras temáticas, além de oferecer uma outra compreensão de grupo, a qual não mais está limitada às condições anteriores, podendo residir inclusive apenas no âmbito cognitivo.

O experimento do Paradigma do Grupo Mínimo, quando primeiro foi conduzido, consistiu meramente em categorizar os seus participantes, levando-os a acreditar pertencerem a um de dois grupos, de modo aleatório. No entanto, eles foram levados a acreditar que havia um critério de classificação – no caso desse primeiro experimento conduzido por Tajfel *et al*. (1971), preferências estéticas por pinturas de dois renomados pintores abstratos – e o experimento consistia em que os participantes atribuíssem recompensas que simbolizavam quantias em

dinheiro a outros dois indivíduos, sendo um deles também pertencente ao grupo do participante, enquanto o outro, não.

Nesse contexto, torna-se importante reforçar que não existia conflito prévio algum entre esses indivíduos, nem interação social anterior ao experimento, sendo esses grupos puramente cognitivos. Ainda assim, os resultados mostraram que houve um superávit das recompensas para os membros do endogrupo e outros pesquisadores, ao realizarem o mesmo tipo de experiência, chegaram a resultados muito semelhantes. Essa frequente homogeneidade nos desfechos foi o que possibilitou concluir que a simples consciência do pertencimento a um grupo arbitrário em detrimento de outro – ainda que esse grupo seja puramente cognitivo – converte-se em um fator forte o suficiente para causar discriminação (Tajfel, 1982).

Esses experimentos tiveram ainda como consequência uma ampliação do olhar sobre o grupo, que passa a abarcar situações que resultem de uma categorização social, expandindo a ideia que se tinha de que os indivíduos seriam inseridos nos grupos, permitindo considerarmos também a perspectiva de que os grupos sejam inseridos nos indivíduos, não se limitando apenas a estruturas objetivas, mas englobando também – e principalmente - estruturas cognitivas. O Paradigma do Grupo Mínimo também amplia as fronteiras entre o endo e o exogrupo tornando-as aparentemente mais flexíveis.

O favorecimento do endogrupo constatado pelo Paradigma do Grupo Mínimo forneceu uma explicação motivacional para a TIS, uma vez que a identidade social – ainda que artificialmente criada nesse experimento – é o que determina a distribuição das recompensas, uma vez que elas foram mais direcionadas aos indivíduos de mesmo pertencimento grupal. Como, de acordo com a TIS, os grupos definem seu lugar no mundo social através de comparações com outros grupos relevantes e o resultado dessa comparação social importará para que os membros do grupo tentem alcançar uma identidade social positiva, diferenciada e que persevere (Tajfel & Turner, 1979), torna-se perceptível o quanto o sentimento de pertença é um componente afetivo poderoso.

E mesmo quando o elemento afetivo não advém de um processo de construção social e histórico, como é o caso dos experimentos do Paradigma do Grupo Mínimo, ainda assim ele orienta as disposições morais, as estratégias e o comportamento de indivíduos que nada tem verdadeiramente em comum. Foi suscitado um tipo de lealdade pressuposto quando entrou em cena o sentimento de pertencimento a um grupo social – ou como diria Del Prette e Del Prette

(2003), a crença na pertença – que "força" o comportamento desigual, criando situações de diferenciação de uma categoria em detrimento de outras. É nesse sentido que sustentamos que a construção da TIS redefiniu o modo como pensamos inúmeros fenômenos grupais (Hornsey, 2008).

Junto à teoria da autocategorização, a TIS forma a abordagem da identidade social (Hornsey, 2008), uma vez que em associação ambas possibilitam elucidar de modo ainda mais profundo os fenômenos que atravessam as relações e processos intergrupais. Na teoria da autocategorização (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987), ocorre a análise de como os indivíduos se percebem, ressaltando de que modo e em que ocasião é construída uma situação pessoal ou social. Na medida em que as pessoas interagem com as outras baseadas em uma identidade que elas compartilham ou não – por exemplo, ao identificarem-se como "nós", quando pertencem todas elas ao endogrupo ou como "eles" quando consideram que as outras pessoas na interação pertencem a um exogrupo (Jetten, Reicher, Haslam, & Cruwys, 2020) – a autocategorização influencia diretamente na identidade social.

De acordo com a TIS, a crença no pertencimento a um grupo social é nutrida basicamente pela necessidade de uma autoidentificação positiva no processo de comparação com outros indivíduos e essa autoidentificação é engendrada a partir do pertencimento a grupos sociais tidos como valorizados (Galinki & Zauli, 2011). Nessa circunstância, a identidade social passa a dizer respeito a uma associação internalizada a um grupo, definindo a percepção de quem o indivíduo é em um contexto social específico (Jetten, *et al.*, 2020). Esse indivíduo tende a valorizar o seu pertencimento a esse grupo se essa experiência de associação for positiva, construindo uma autoidentificação ainda mais forte.

Entretanto, a valoração de um grupo está imbricada com a construção das relações de poder que se estabelecem entre os diversos grupos que formam as sociedades, podendo ser positiva ou negativa e se tornando a força motriz para a performatividade dos membros do grupo. Por sua vez, esses membros se engajam em comportamentos que possam promover uma percepção positiva em relação ao seu grupo (Tajfel, 1981). Se o grupo é visto de um modo positivo, torna-se muito mais fácil a produção da autoidentificação com ele, bem como mais ele influenciará a nossa personalidade e mais nítida será a nossa percepção de não pertença a um outro grupo, nos ajudando a construir uma imagem cada vez mais nítida acerca da nossa identidade.

- CAPÍTULO 2 –

Identidade étnico-racial e socialização identitária na infância

O desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças de grupos minoritários étnico-raciais é um processo dinâmico e carregado de afetos que envolve a integração de fatores de desenvolvimento sociais e contextuais em uma compreensão do que significa ser membro de um grupo minoritário étnico-racial (Corenblum & Armstrong, 2012). A própria identidade étnico-racial, enquanto dimensão da identidade social, pode ser vista como um construto composto por múltiplos fatores como o senso de pertença ao grupo étnico-racial, a importância desse pertencimento, as atitudes endogrupais, o conhecimento, a participação e o orgulho das tradições culturais, a apreciação dos membros do grupo, bem como os estereótipos mantidos pelos de fora do grupo (Corenblum, 2014).

Etimologicamente, o termo estereótipo significa impressão sólida e realmente diz respeito a um tipo de impressão criada com o advento da imprensa para auxiliar as impressões em massa. O termo foi utilizado no livro *Public Opinion* – Opinião Pública – do jornalista Walter Lippmann (1922/1961) com o sentido de categorizar coisas e pessoas através de imagens mentais rígidas – como as próprias chapas de metal utilizadas para impressão tipográfica. Autores como Marques e Paéz (2000) consideram Lippmann como uma espécie de pioneiro em conceitualizar os estereótipos de uma maneira que pode ser vista como psicossocial.

Na Psicologia Social, os estereótipos estão associados a adjetivos ou qualidades e são ficções públicas, nascidas de influências geralmente preconceituosas com raras bases factuais (Oakes, Haslam & Turner, 1994). Ainda sob a perspectiva dos mesmos autores, os estereótipos estariam relacionados às condições sob as quais categorizamos indivíduos como membros de grupos em vez de caracterizá-los como pessoas. Podemos, assim, pensar os estereótipos enquanto uma espécie de simplificadores da realidade com o objetivo de diminuir o volume de informações a serem processadas pela mente do indivíduo. Porém, essa facilidade tem um alto preço, uma vez que quanto mais simplificadas as informações e menor o critério utilizado para essa simplificação, maior a probabilidade de erro de julgamento.

Partindo dessa visão geral dos estereótipos, podemos perceber que o conceito de identidade étnico-racial que Corenblum nos apresenta dialoga com o aspecto estereotípico

trazido por Appiah, quando ao falar sobre identidade e identificação racial traz-nos que

> (...) nós esperamos que as pessoas de uma certa raça se comportem de um certo modo não simplesmente porque elas estão em conformidade com o script daquela identidade, executando aquele papel, mas porque elas têm certo antecedente de propriedades que são consequências da apropriação do rótulo aplicado a elas. (Appiah, 2010, p. 131)

Apesar desse aspecto dos estereótipos cultivados por membros do exogrupo integrarem o conceito de identidade étnico-racial adotado neste trabalho, o desenvolvimento desta também está associado à percepção do endogrupo, e de resultados psicossociais positivos, tais como o aumento de autoestima, sucesso acadêmico, entre outros. Para além desses resultados, o desenvolvimento dessa identidade está ainda relacionado ao enfrentamento dos efeitos do preconceito, da discriminação e dos próprios estereótipos experienciados por membros de grupos minoritários, como exemplifica trabalhos como os de Cokley (2007), de Neblett, Terzian e Harriot (2010) ou de Quintana (2007).

Assim, fica perceptível a dualidade que o desenvolvimento da identidade étnico-racial imputa sobre as pessoas que pertencem à minorias étnico-raciais, visto que junto aos resultados psicossociais positivos, a raça ainda é uma representação cultural que estrutura relações de poder e que pode ser utilizada para a legitimar normas arbitrárias ou invisibilizar essas pessoas em sociedades de privilégios raciais sistemáticos mantenedores de hierarquias entre negros e brancos (Moreira, 2020, p. 44). Assim, "por ser uma construção cultural, a raça pertence ao mundo simbólico, expressando sentidos que são criados com o propósito específico de dominação" (*Ibidem*).

Tomando a infância como recorte da vida do ser humano, desde cedo as crianças já apresentam sentimentos tais como orgulho, apego e compromisso com uma identidade étnico-racial (Phinney & Ong 2007; Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, & Guimon, 2009). Outrossim, no desenvolvimento dessa mesma identidade, Ruble, *et al*. (2004) reforça a ideia da positividade psicossocial quando demonstram por seus estudos que as relações positivas entre centralidade étnico-racial e identidade étnico-racial aumentam significativamente no estágio operacional concreto, ou seja, por volta dos sete aos onze anos – que é o estágio em que se encontram as crianças citadas por profissionais do SCFV na parte empírica dessa pesquisa (Capítulo 4).

Aboud e Doyle (1993), por sua vez, preconizam que os modelos cognitivos de desenvolvimento da identidade étnico-racial estão alicerçados em pressupostos que entendem

as crianças enquanto construtoras ativas de seu próprio mundo social. Essas autoras, assim como Bussey e Bandura (1999), defendem ainda que tanto os fatores internos quanto os externos influenciam no desenvolvimento dessa dimensão identitária das crianças, sendo a capacidade de diferenciação entre as distintas raças das pessoas – consciência – a primeira etapa desse desenvolvimento. A capacidade de diferenciação – ou consciência da distinção – das raças direciona o olhar dos pequenos às diferenças físicas das pessoas, entre as quais a cor da pele, os olhos, a cor e o tipo de cabelo sendo as características que mais os chamam atenção (Byrd, 2012).

Essa capacidade de diferenciação desenvolvida pelas crianças já atua como um protótipo bem ensaiado de categorização, a qual segundo Brown (2000), é um componente essencial da cognição e consiste – assim como os estereótipos – em uma tentativa simplificadora de organizar social e cognitivamente os objetos de relações interpessoais. França, Silva, Lima e Oliveira (2020) observam que as crianças percebem condições de desigualdade entre brancos e negros, por exemplo, nos oferecendo uma amostra dessa categorização. Esses autores apontam ainda que crianças em torno dos seus três anos de idade parecem já manifestar uma compreensão primária acerca das diferenças entre grupos étnico-raciais.

A categorização social, tanto quanto a autocategorização e a comparação social são noções complementares à identidade social. Essas noções foram organizadas em dimensões contínuas, pois fariam parte do processo cognitivo normal do ser humano e seriam considerados até mesmo necessários mediante o volume de informações que temos que processar diariamente. Esse processo cognitivo visto como normal e necessário, para Tajfel (1982) decorre da classificação que fazemos continuamente dos indivíduos em grupos, constantemente organizando informações sobre eles, ainda que de forma discreta. Considerando esse postulado, essa classificação muito provavelmente traria consequências, efeitos colaterais que se refletiriam nas atitudes intergrupais, tais como o preconceito.

Tajfel (1978) apresentou a categorização social revestida por 3 componentes psicológicos: o cognitivo, que tem a ver com o fato de o indivíduo reconhecer a sua pertença a uma categoria social; o avaliativo, que se refere à organização das categorias sociais levando em consideração as suas posições em relação a uma dimensão valorativa; e o emocional, que está ligado às consequências dos outros componentes já citados. Corenblum e Armstrong (2012) reforçam este último componente quando, o relacionando à identidade étnico-racial, dizem que há bem mais envolvido em seu desenvolvimento do que apenas perceber

semelhanças entre si e os outros ou a compreensão de que o self é parte de um coletivo maior. As cognições podem até orientar o comportamento, mas é a motivação e as emoções que lhe dão sentido e direção.

É no convívio com o outro que o categorizamos, bem como a nós mesmos - autocategorização - criando preferências pelos grupos de pertença e antipatias pelos grupos de não pertença (Brewer, 1999). Um exemplo disso é que ao sermos apresentados a uma pessoa, automaticamente processamos essa pessoa como um estímulo e entramos na fase da identificação, na qual a classificamos – categorizamos – de acordo com a nossa percepção. Cada pessoa categorizada pertence a determinados grupos, bem como a pessoa que a categoriza e elas desempenharão seus papéis, enquanto representantes dos seus respectivos grupos. Ora, esses grupos em dado momento se encontrarão e esses encontros acarretarão em situações grupais que evocarão atitudes concretas que corroboram essa ideia das preferências e das antipatias de Brewer (1999).

Entre essas atitudes, a cooperação entre membros de um determinado grupo que prescindem de suas características pessoais em favor do grupo comum seria a referência maior em relação às preferências (Brewer, 1999). Já em relação às antipatias, a hostilidade contra não membros de um grupo é um dos referenciais de maior destaque e se deve não apenas à forte identificação com o endogrupo, como também pela assimilação inconsciente dos estereótipos. Desse modo, podemos notar que essas atitudes não se devem pura e simplesmente a quem são os membros do exogrupo, bem como podemos notar um destacamento das emoções sobre a razão nessas atitudes ligadas às relações intergrupais e suas preferências.

Trazendo essas identificações e desidentificações para o âmbito da identidade étnico-racial na infância, Byrd (2012) propõe uma sequência de desenvolvimento em que as crianças aumentam gradativamente a complexidade de sua consciência das diferenças raciais. No mesmo trabalho, Byrd propõe também que, apesar da capacidade consistente de identificar a própria raça se estabilizar em torno da idade escolar, uma compreensão dessa estabilidade só estará presente por volta do final da infância – o que não demora tanto, por exemplo, com a identidade de gênero, pois apesar de gênero e raça, enquanto dimensões da identidade social, serem semelhantes na progressão dos marcos, o tempo de desenvolvimento seria diferente entre as duas categorias.

Ora, ainda que o conceito de raça ainda se valha de características fenotípicas para se perpetuar, atualmente ele não é biológico e sim ideológico. Mesmo que o racismo insista em apontar que são essas características fenotípicas que implicam nos atributos morais e intelectuais de um grupo, a raça apenas funciona como uma espécie de cortina mal ajustada para ocultar a dominação presente nas estruturas sociais e suas relações de poder (Munanga, 2004). Já a etnia, diz respeito a "um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território" (*ibidem*, p. 12).

Para crianças de grupos étnico-raciais minoritários, a formação de uma identidade racial pode ser ainda mais complexa em comparação com crianças de grupos étnico-raciais majoritários, tendo em vista que as primeiras mostram níveis diminutos de identificação com seu grupo racial (Gaither, *et al*., 2014) – em relação às segundas. Nesse sentido, o princípio da autocategorização social (Tajfel & Turner, 1986) aparenta ser mais dinâmico, já que é dependente do contexto em que o indivíduo está inserido – norma vigente – e diz respeito à sua própria autoatribuição a um grupo, influenciada por níveis diferentes de abstração determinados pelos estímulos sociocognitivos recebidos (Turner & Reynolds, 2011).

Já na comparação social, os indivíduos se autoavaliam comparando-se com outros indivíduos ao seu redor, bem como com os grupos aos quais estes e aqueles pertencem e mantendo ou variando a autoestima por meio de processos de comparação e diferenciação entre os grupos a que pertencem e outros grupos (Tajfel & Turner, 1979). Esses grupos podem ser dominantes ou dominados e as identidades sociais daqueles que a eles pertencem podem ser estáveis ou instáveis e tudo isso contribuirá na formação do autoconceito de cada indivíduo, independentemente de sua idade – ou seja, ainda que esse indivíduo seja uma criança.

Enquanto uma atitude valorativa que temos sobre nós mesmos (Sanchéz & Escribano, 1999), o autoconceito também desempenha um papel importante nos processos e relações intergrupais. É o autoconceito que articula os fenômenos de natureza sociocognitiva, motivacional e macrossocial que permeiam a vida coletiva, e o seu processo de constante (re)construção define quais crenças sociais ou sentimentos de pertença o indivíduo carregará, interferindo diretamente nas relações entre os indivíduos e seus grupos. Assim, o autoconceito de uma criança é construído a partir das mensagens que lhe são transmitidas em associação às suas próprias experiências e a como elas se sentem a partir dessas experiências (Colaciti, 2006).

Outros componentes que interferem nessas relações são os processos subjacentes à constituição identitária, trazidos por Deschamps e Moliner (2009) sob a noção de complementaridade entre a identidade pessoal e a social construída dialeticamente através da noção de representação como forma de conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, num processo de constante busca pela semelhança e pela diferença em relação aos outros, conferindo o caráter subjetivo e dinâmico do desenvolvimento dos processos identitários.

Deschamps e Moliner (2009) defendem, ainda, que esses processos identitários nos levam a construir o conhecimento e a elaborar crenças acerca de nós mesmos e dos outros, e também acerca dos nossos grupos de pertença e não pertença. Esses processos podem ser egocentrados – circunscritos na identidade pessoal –, mas também podem ser intermediários – reunindo informações acerca do indivíduo – levando, porém, em consideração as pertenças e não pertenças desses indivíduos aos diferentes grupos sociais. Segundo os autores, esses processos podem ainda ser sociocentrados – totalmente ligados à informações acerca dos grupos sociais. Essas (des)pertenças nos direcionam a um pensamento já expresso por Allport (1954), quando este indaga se poderia existir um endogrupo sem um exogrupo, além de considerar que o self não seria o mesmo sem as pessoas que o cercam.

Allport (1954) também pontua que aos 5 anos de idade uma criança já é capaz de compreender que pertence a múltiplos grupos, como por exemplo o étnico-racial, mas que até por volta dos 10 anos não conseguirá ainda compreender ao certo o que essa pertença significa, muito embora já tenha desenvolvido uma lealdade endogrupal ferrenha. Essa lealdade está geralmente associada a preferências, porém é uma linha muito tênue, essa que divide até onde uma atitude é pautada em uma simples e inofensiva preferência e onde ela resvala para o preconceito.

No sentido de reforçar essa breve reflexão acerca da fragilidade da linha distintiva entre o que é preferência e o que é preconceito, recorremos a Lima (2013), que elenca como elementos comuns a todos os modos de preconceito a resistência social e cognitiva à desconfirmação de convicções e perspectivas negativas em relação ao grupo alvo do preconceito; a homogeneização dos indivíduos pertencentes ao referido grupo; a antipatia contra uma pessoa pelo simples fato de ela pertencer ao exogrupo e o destaque e hierarquização da alteridade entre os grupos. Se a dita preferência incorre nesses elementos, podemos estar cientes de que ela não se trata puramente de preferir, mas de preconceituar.

Tajfel (1983) nos mostra o preconceito como uma atitude que pode ser contrária ou favorável decorrente do pré-julgamento sobre um grupo ou indivíduo – uma vez que todo indivíduo pode ser relacionado a um grupo. Deste modo, os autores que embasam nossa pesquisa têm nos levado à percepção de que preferência e preconceito não estão tão distantes assim, principalmente se levarmos em consideração que há "tantos tipos de preconceito quantas pertenças a grupos minoritários na estrutura de poder" (Lima & Vala, 2004), e a linha entre uma e outro é, reiteramos, muito tênue. Essa tenuidade tem se apresentado como o principal obstáculo para o consenso na definição de determinadas situações enquanto revestidas de preconceito, mesmo quando, como vimos acima, incorre em elementos que evidenciam a sua apresentação travestida de preferência. De que lado dessa linha tão tênue nós estamos e por que estamos são reflexões válidas e importantes a serem feitas constantemente.

Processos de socialização e identidade étnico-racial

Neste trabalho, adotamos a perspectiva dos processos de socialização enquanto detentores de grande influência sobre a identidade étnico-racial. Ao longo do nosso percurso pela identidade social, de modo geral, vimos que ela está diretamente ligada ao autoconceito, ao conhecimento da pertença grupal, à valoração e à significância emocional que esse pertencimento abarca. Vimos ainda que "também podemos identificar os grupos aos quais não pertencemos (são chamados de grupos referência) e determinados indivíduos com os quais não nos identificamos" (Augoustinos & Walker, 1996, p. 98).

No entanto, há alguns grupos com os quais não podemos nos desidentificar facilmente e há outros com os quais não podemos de forma alguma, e isso não é diferente na infância. Retornando a Allport (1954, p. 29, **grifo do autor**), "os pais de uma criança, sua vizinhança, sua região, sua nação, são dadas a ela – assim como sua religião, raça e tradições sociais. Para ela, essas afiliações são tidas como certas. Como ela é parte deles e eles fazem parte dela, está tudo **certo**". Ou seja, mesmo quando é logicamente possível, nem sempre é psicologicamente viável se desligar de alguns grupos, pois muitos deles têm normas que funcionam como mecanismos bastante eficazes contra a deserção e como um modo de manter a ordem social.

A socialização é parte dos processos que perpassam as formas de manutenção da ordem social, atravessando as tentativas de ajuste do comportamento das pessoas ao contexto, assim como o próprio desenvolvimento humano, e se pauta pelas modificações que ocorrem na criança como consequência das interações com os seus vários grupos sociais ao longo da

infância e que repercutem em sua percepção dos valores da sociedade, coagindo-a a se adequar às normas mais salientes dos seus grupos sociais, sem perder a própria individualidade (França, 2013), porém remodelando a sua identidade.

Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que a socialização – ou o processo de interação social – é uma das tarefas do desenvolvimento inicial da criança mais importantes, caracterizando-se pela ampliação do seu repertório de comportamentos sociais, bem como pelo seu refinamento, ao tempo em que traz como consequência uma gradual compreensão tanto das normas reguladoras do funcionamento da vida em sociedade, como também dos seus valores. Começa na infância essa aprendizagem de comportamentos sociais e normas de convivência, e as condições encontradas pela criança em seus ambientes primários será a variável que influenciará diretamente na qualidade das relações interpessoais posteriores. E

> (...) sendo um processo de aprendizagem, está implícita na socialização a ideia de dinâmica: a pessoa que aprende também ensina. Os agentes se influenciam mutuamente e não há uma direcionalidade. São as relações estabelecidas nos contextos que determinarão quem é o agente. Em determinado momento, o agente pode ser o aprendiz. (...) as condições de agente e aprendiz podem estar se interpenetrando. (França, 2013, p. 545)

Lakatos e Musgrave (1979) dizem que o aprendizado adquirido na infância tende a perdurar muito mais do que o aprendizado adquirido durante as outras fases da vida. Além disso, Vygotsky (1988) reforça a importância de se relacionar com outras pessoas, postulando que o ser humano, enquanto ser social que passa por mudanças constantes influenciado pelos ambientes nos quais está inserido, relaciona-se consigo mesmo ao se relacionar com outras pessoas.

Deste modo, levar em conta o nível de desenvolvimento cognitivo de uma criança é importante para entender as implicações de suas preferências (Byrd, 2012) sem, contudo, esquecer a já mencionada tenuidade entre preferência e preconceito, e nem que o processo de socialização pode ser visto enquanto um processo de adaptação para o indivíduo, ao longo de toda a sua vida, já que ele o utiliza como parâmetro para se integrar com outros indivíduos em seu convívio (França, 2013), além de permitir a assimilação dos hábitos, normas e costumes do grupo (Lane, 2006).

Quando essa socialização não respeita e/ou fortalece a identidade étnico-racial as relações de poder atreladas a ela pode induzir à negação desse nível identitário. Afinal, como

desejar pertencer a um grupo social que não é o dominante e que, por uma questão de manutenção do *status quo*, é constantemente alvo de preconceito, racismo e discriminação (Tajfel, 1978)? Por isso, a raça, enquanto construção social que estrutura relações de poder, pode ser utilizada para limitar os lugares que o indivíduo pode ocupar nas hierarquias presentes em uma comunidade (Moreira, 2020, p. 54), podendo nessa circunstância ser vista como uma ameaça à identidade social desse indivíduo. A Teoria da Identidade Social lida com fenômenos intergrupais reais como ameaças à identidade social (Augoustinos & Walker, 1996) e os agentes de socialização podem contribuir para o enfrentamento dessas ameaças.

França (2013), apresenta esses agentes de socialização como os integrantes dos nossos grupos primários, particularmente a família, a escola, os pares – pessoas em torno da nossa idade, de convivência próxima e *status* semelhante – e os meios de comunicação de massa, por transmitirem normas de comportamento e valores junto com os outros agentes (Pereira, 2002). Essas normas de comportamento e valores podem mitigar ou potencializar as ameaças à identidade social e ao falar de ameaças à identidade social na dimensão étnico-racial, por contiguidade, somos impelidos a retornar nosso olhar para o preconceito.

Lima (2013, p. 591) explana que, de modo geral, "o preconceito é desses temas difíceis de abordar nas discussões cotidianas, algo indesejável, que aparece quase sempre como um problema do outro, seja o outro vítima, seja o outro autor, e raramente do sujeito que fala". O autor ainda nos dá um panorama daqui do Brasil, ao ilustrar que apenas em 1995 é produzida uma obra que trata desse tema – Preconceito, Indivíduo e Cultura, de Leon Crochík – mostrando que, apesar de sua existência evidente, muito se evitou falar sobre o assunto.

A teoria da dominância social (Sidanius et al., 2004) alega que, de um modo geral, todas as formas de violência baseadas em grupo (por exemplo, sexismo, racismo) são casos especiais da tendência humana de formar hierarquias com base na adesão ao grupo. Essas violências, no entanto, geram uma estigmatização, ou seja, uma correlação entre as vítimas dessas agressões e características negativas a elas atribuídas, as quais são um outro modo de agredir, tornando-as duplamente vítimas.

Assim, os indivíduos que foram estigmatizados passam a assumir modelos de identidade que eles sobrepõem a si mesmos, não obstante a não conformação deles a esses modelos, fazendo com que o sentimento de ambivalência no que concerne ao seu próprio eu seja inevitável (Goffman, 1980). Relacionando à identidade étnico-racial, Yip, Ehrhardt, Black e

Walker (2018) afirmam que a sua associação desenvolvimental recíproca com a discriminação é prejudicial à saúde mental e que uma identidade étnico-racial positiva pode conferir proteção contra os efeitos negativos da discriminação. Porém, quando esse nível da identidade social é submetido a um alto nível de exploração, ela acrescenta ainda mais vulnerabilidades, gerando uma ambiguidade.

Com relação ao preconceito racial contra grupos étnico-raciais minoritários, "é consenso na atualidade que existe preconceito racial no Brasil e que é importante entendê-lo para combatê-lo" (Lima, 2013, p. 590). É consenso também que, enquanto processo de exclusão social, o preconceito é um fenômeno composto por três elementos, sendo eles "o afetivo, o cognitivo e a tendência para a assunção de um tipo de conduta (...) avessos ao objeto social por eles alcançados" (Krüger, 2013, p. 301). Ademais, não retornando a exemplos desse fenômeno, visto que já foram perscrutados na seção anterior, quando ele transcende a tenuidade da preferência ou da antipatia e perpassa indivíduos de minorias étnico-raciais, fazendo com que estes percam quaisquer tipos de oportunidades, alcançamos um outro fenômeno ainda mais denso – o do racismo (Aosved, Long & Voller, 2009).

Retornamos então à infância, já dentro deste contexto racial, ao nos darmos conta de que lá em 1938, Horowitz e Horowitz já defendiam que as ideias e as atitudes dominantes em um grupo social definiriam muito mais as atitudes das crianças em relação a pessoas negras do que as suas próprias experiências em si. E ao longo do tempo, outros estudos apenas se coadunam a essa postulação, fazendo com que permaneça válida em pleno século XXI. Podemos exemplificar através do modo como o impacto da linguagem na formação e manutenção das relações intergrupais é utilizado por Nesdale e Flesser (2001) para a análise do desenvolvimento dos estereótipos e das atitudes étnicas nas crianças através de estudos que sugerem a imitação de expressões dos adultos através de suas próprias habilidades cognitivas, fomentando a aquisição de um vocabulário rico em falares racistas.

Ora, a estereotipia opera como uma espécie de ferramenta para exercer ou manter controle sobre o outro, sobre um determinado grupo e, nas palavras de Fiske (1993), poder é controle. Rotular uma pessoa – e representativamente um grupo – funciona como uma espécie de resposta cognitiva (crença) a essa pessoa, o que caracteriza o preconceito (afeto), diferenciando-o, assim, da discriminação (comportamento). E por mais cruel que o preconceito e a discriminação se mostrem, o racismo é ainda mais duro e eficiente no sentido de ferir e marcar um indivíduo – e, consequentemente, o seu grupo de pertença – por consistir o racismo

num processo hierárquico dentro do qual o indivíduo – ou o seu grupo de pertencimento – é excluído por passar a percepção de ser diferente ou por apresentar características físicas reais ou imaginadas (Lima & Vala, 2004)

Do outro lado dessas atitudes, temos crianças pertencentes a minorias étnico-raciais que precisam fortalecer especialmente essa dimensão de suas identidades sociais, afirmá-la positivamente. No entanto, a identidade étnico-racial, enquanto conjunto de processos identitários que diz respeito a como nos vemos, como nos sentimos e sobremaneira como nos posicionamos em relação a esse pertencimento, não envolve apenas autoidentificação. Na prática social, esses processos também envolvem heteroidentificação e estão para além do ser o que consideramos que somos, recaindo sobre ser também o que os outros nos consideram (Cunha, 1987).

Quando refletimos acerca de quem faz essas considerações a respeito do que somos, em termos de grupos, podemos compreender com maior nitidez o que Petruccelli e Saboia (2013, p. 52) expressam quando afirmam que "a existência de assimetria entre quem é classificado e quem classifica propicia o surgimento de dissensos no processo de reconhecimento da identidade étnico-racial". Passamos, assim, a perceber a necessidade de espaços nos quais esses dissensos sejam minimizados e a identidade étnico-racial seja plenamente reconhecida e valorizada.

É de suma importância os espaços que corroborem com uma visão mais positiva de todas as identidades, sobretudo da identidade étnico-racial, por todos os motivos acima expostos, e que mostrem posições importantes por elas ocupadas, fatos históricos por ela protagonizados e que fomentem relações e tratamento entre os pares e demais agentes de socialização de fato respeitosos.

Corroborando com o reconhecimento dessa importância, este trabalho enfatiza esse nível identitário, no contexto da socialização das crianças em situação de vulnerabilidade social, pois acredita veementemente no fortalecimento da identidade étnico-racial enquanto fator influenciador do fortalecimento da identidade social como um todo – tendo em vista a sua já mencionada amplitude. E para concluir a expressão dessa ênfase, recorremos ao pensamento de Backes (2018) sobre a relevância dos vínculos coletivos criados em torno da identidade étnico-racial, ao afirmar que são esses vínculos, bem como o fortalecimento deles, que constituem a contribuição decisiva para o processo de afirmação das identidades de um modo geral.

O objetivo deste trabalho de investigar o processo de socialização da identidade social, sobre tudo em seu nível étnico-racial, promovido por profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) entre crianças em situação de vulnerabilidade social converge com esse processo de afirmação das identidades. Outrossim, ao pensarmos a socialização para o fortalecimento da identidade étnico-racial dessas crianças, foi percebido que no contexto pandêmico que estamos atravessando, para investigar as mensagens de fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças precisaríamos de fato recorrer a essa transmissão realizada pelos(as) referidos(as) profissionais. E não apenas a essa transmissão, mas ainda à percepção da frequência e da importância dessa transmissão, bem como a influência da identidade racial dos(as) mesmos(as) nessa percepção.

Neste sentido, o próximo capítulo abordará mais detalhadamente o que é esse serviço, seu processo histórico e operacionalização, além de como trabalham seus profissionais. Outrossim, o estudo empírico apresentado no quarto capítulo desempenha um papel de abarcamento desses anseios, buscando não perder de vista a centralidade da identidade social em seu nível étnico racial, nem as pessoas mais importantes na motivação deste trabalho – as crianças em situação de vulnerabilidade social atendidas pelo SCFV.

- CAPÍTULO 3 –

Fortalecimento de vínculos e vulnerabilidade social

Para falar sobre socialização e fortalecimento de vínculos, contextualizamos essa pesquisa no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV. A partir desse contexto, consideramos de suma importância descrever o que é esse serviço e situá-lo historicamente para, enfim, explanar acerca da sua operacionalização. Importante se faz também destacar a lacuna entre aquilo que é preconizado pela legislação, pela política pública de assistência social, e aquilo que efetivamente é concretizado para as crianças em situação de vulnerabilidade social.

O que é o SCFV?

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV – é um serviço que a Proteção Social Básica do SUAS – Sistema Único de Assistência Social – oferta, de acordo com as regras das Resoluções do CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social - n. º s 109/2009 e 01/2013 (Brasil, 2017b). Seu objetivo, de modo geral, é prevenir a violação de direitos fundamentais através da afirmação dos mesmos, além de estimular a proatividade da população em situação de vulnerabilidade social, mediante o aprimoramento das capacidades e potencialidades dessas pessoas.

O SCFV visa o desenvolvimento e o aprofundamento de seus/suas usuários(as) enquanto membros pertencentes aos grupos mais intrínsecos de suas vidas, como a família e a comunidade em que vivem, por exemplo, além de visar a desconstrução de crenças negativas em relação às pertenças que compõem as suas identidades sociais. É necessário para isso que esse aprimoramento seja conduzido de modo que haja garantias do acolhimento, bem como do convívio familiar e comunitário (Brasil, 2017b), e o presente capítulo tem como objetivo fornecer um panorama geral desse serviço e do seu potencial sobre a identidade social de quem dele participa.

A referência aos resultados do SCFV sobre a identidade social se faz importante pois, para além do fortalecimento de vínculos, as reflexões alcançadas através dos temas trabalhados no referido serviço giram em torno das necessidades mais salientes no contexto de seus/suas usuários(as) como, por exemplo, a percepção das crenças depreciativas relativas a grupos minoritários étnico-raciais, sobretudo do grupo dos negros, ao qual pertence a maioria das

crianças atendidas pelos SCFVs (Costa, 2017).

As crenças depreciativas comprometem a apreciação e a valoração positiva da própria identidade e um exemplo disso é uma experiência própria, que destaca-se com relevância nesse contexto, com crianças de um SCFV do município de Aracaju/SE, as quais manifestaram durante algumas atividades descontentamento quando a etnia a qual pertencem era identificada como negra; após essa observação, como educadora social, passei a intensificar os trabalhos sobre espaços importantes ocupados, obras importantes realizadas e histórias protagonizadas por pessoas negras, acarretando no desenvolvimento de uma visão mais positiva por parte das crianças sobre suas identidades raciais, resultando em que elas espontaneamente passassem a se autoidentificar como negras com maior frequência.

Podemos observar no exemplo relatado que o trabalho com a identidade social nesse serviço tem um grande potencial para repercutir positivamente em seus níveis, como no caso da identidade étnico-racial das crianças relatado, e para fornecer um panorama geral do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e dos seus efeitos sobre a identidade social, serão apresentadas respostas a questões básicas como o que é esse serviço, qual o seu contexto de funcionamento, o seu *background* – através do percurso histórico –, bem como a sua operacionalização. Faz-se importante nos apropriarmos dessas informações após termos nos apropriado dos conceitos da Psicologia Social acerca da identidade social e do seu nível étnico-racial (nos capítulos anteriores), para que seja construído um alicerce sólido para a imbricação desses conceitos com a parte empírica do próximo capítulo.

Outrossim, há uma escassez de material acadêmico abordando o SCFV que se torna maior ainda quando se trata de uma abordagem sob uma perspectiva que não seja a do Serviço Social – no caso dessa pesquisa especificamente, parte-se da lente contextual de uma educadora social que está imersa nas atividades teóricas e práticas do SCFV e que aqui analisa o tema na perspectiva da Psicologia Social e Cognitiva. Buscas realizadas nos anos de 2019 e 2020 no Portal de Periódicos CAPES/MEC utilizando os descritores “SCFV”, “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” e “Psicologia Social” não forneceram resultados associados, apenas exibiram resultados em dissociação – somente fortalecimento de vínculos, não remetendo ao serviço em epígrafe. O mesmo ocorreu nas plataformas SciElo e PePSIC (operadores booleanos SCFV “OR” Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos “AND” Psicologia Social).

Podemos iniciar a compreensão do que é o SCFV, através do entendimento do que é a proteção social, visto que o referido serviço faz parte dela. A proteção social pode ser entendida enquanto "um conjunto de iniciativas públicas ou estatalmente reguladas para a provisão de serviços e benefícios sociais, visando enfrentar situações de risco social ou privações sociais" (Jaccoud, 2009). Já para compreender o SCFV, faz-se necessário ter uma justa medida do que consiste esse serviço.

Na compreensão de um serviço de convivência o entendimento do que seria convivência se mostra imprescindível e de acordo com vários dicionários da Língua Portuguesa, ela seria o ato ou efeito de conviver e tem a ver com rotina, com modo de vida partilhado, contato frequente. Ora, esse convívio traz à tona as diferenças entre os conviventes e não há como escapar do confronto com essas diferenças, posto que nós, seres humanos, somos seres sociais (Vygotsky, 1978), fadados a conviver uns com os outros. O que varia nessa convivência são os seus tipos, pois desempenhamos papéis diferentes em nossa família, em nosso trabalho, em nosso local de estudos, enfim, cada contexto vai fazer com que desempenhemos papéis que alteram a nossa forma de conviver com as pessoas nele inseridas e, seja qual for o contexto, o respeito e a solidariedade são valores imprescindíveis para que essa convivência seja harmoniosa (Conceito de, 2013/2019).

No contexto do SCFV, conviver ensina e estimula a convivência comunitária, num nível macro, mas atua também no nível micro, ressignificando a convivência familiar e inclusive atuando na segurança de convívio, definida pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) enquanto efetivação do direito à convivência e à proteção familiar, tendo como objetivo o enfrentamento de situações de isolamento social, de enfraquecimento ou rompimento de vínculos familiares e comunitários, e de situações discriminatórias ou estigmatizantes (Brasil, 2017a). O SCFV funciona como uma ferramenta através da qual esse direito à convivência é assegurado, atendendo às necessidades pertinentes a cada ciclo de vida e funcionando de modo otimizado quando em associação a outros serviços locais que se proponham a convivência, a socialização e a acolhida dos sujeitos cujos vínculos familiares e comunitários precisam ser protegidos.

Já o fortalecimento de vínculos, no âmbito da proteção básica da assistência social, configura-se como um desafio de extrema relevância, posto que seja a consequência esperada do trabalho no SCFV e espera-se que afete tanto as relações no âmbito da família, quanto da comunidade, uma vez que no contexto da vulnerabilidade social esses são os vínculos mais

necessários ao exercício da cidadania.

A noção de exercício da cidadania aqui pensado, está pautado no conceito freireano que fala da capacidade de tomar para si o comando dos seus processos de existência (Freire, 2005) de modo a construírem formas de combate e prevenção ao isolamento social, à fragilidade de vínculos, às vulnerabilidades relacionais de um modo geral. É consenso que a educação disponibilizada à parcela mais vulnerável da nossa sociedade ainda não permite que seja exercida plenamente essa cidadania e sendo a educação uma responsabilidade pública, podemos entender que lidar com os impactos oriundos desse déficit na oferta pública de uma educação para a autonomia, também o seja.

Uma política de combate às desigualdades e de promoção do desenvolvimento humano exerce um papel central no progresso da sociedade, exigindo distanciamento da benemerência ou da caridade (Sposati, 2009), para que possa verdadeiramente ser um construto de justiça social. Dentro dessa política, o fortalecimento de vínculos é tido como a consequência do trabalho social com indicadores de resultado (Brasil, 2017a) e que intervém diretamente nas situações de vulnerabilidades relacionais. Esse fortalecimento de vínculos, porém, não se resume a essas intervenções, pois ele significa também lutar por espaços participativos em tomadas de decisão e fomentar esses espaços, favorecendo e estimulando a diversificação e a ampliação desses vínculos.

Em relação ao trabalho do SCFV, este se dá principalmente através da promoção de encontros que fortaleçam positivamente as ações dos seus usuários, impulsionando-os a enfrentar as situações de conflito que porventura possam estar vivenciando, bem como a estabelecer diálogos, a querer e buscar uma comunidade mais digna e mais justa para si e para os seus. Os grupos de trabalho são divididos com base nos ciclos de vida dos usuários, considerando que cada ciclo tem particularidades que devem ser respeitadas, e que o trabalho executado nesses grupos é em forma de percursos que visem à promoção de mudanças comportamentais, planejado coletivamente pelos(as) educadores(as) sociais e demais profissionais do SCFV que se envolvam no processo, assim como pelos(as) usuários(as) atendidos(as), sempre tendo em vista a corresponsabilidade entre as políticas sociais e esses sujeitos usuários, através da participação e da ampliação de relações.

Nesse sentido, não apenas o trabalho dos(as) assistentes sociais e dos(as) psicólogos(as) – que são os profissionais que operam como técnicos de referência do SCFV – é essencial,

como também o trabalho dos(as) facilitadores(as) de oficinas e, de modo especial, o trabalho dos(as) educadores(as) sociais configura-se no grande passo em direção ao alcance dos objetivos do trabalho executado, uma vez que esses são os profissionais responsáveis por pensar e executar a maior parte das atividades, partindo dos conhecimentos prévios dos(as) participantes do grupo, contextualizando-os, socializando outros conhecimentos além dos já apresentados, estimulando o senso crítico e a reflexão de um modo cuidadoso, zelando pelo bem-estar dessas pessoas, o que mostra-se fundamental na construção da autonomia delas e consequente desenvolvimento das comunidades nas quais estão inseridos.

De acordo com o Caderno de Perguntas Frequentes do SCFV (Brasil, 2017b), publicado pelo então MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (atualmente, renomeado como "Ministério da Cidadania"), os objetivos gerais do SCFV são a complementaridade do trabalho social com a família exercido pelo PAIF – serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, de modo a prevenir situações de risco social e a fortalecer a convivência familiar e comunitária; a prevenção à institucionalização e à segregação de crianças, de adolescentes, de jovens, de idosos e de pessoas com deficiência, para que a elas seja assegurado o direito à convivência familiar e comunitária; a promoção do acesso aos benefícios socioassistenciais, os quais ajudam a fortalecer a rede de proteção social no território.

Os demais objetivos gerais do SCFV dizem respeito à conscientização acerca do acesso a serviços setoriais, principalmente aqueles relacionados à educação, saúde, cultura, esporte e lazer no território; a oportunidade de acessar informações sobre direitos, bem como sobre participação cidadã, com vistas a estimular o desenvolvimento do protagonismo dos usuários. Além disso, o SCFV anseia pela possibilidade de acesso a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, tendo como meta desenvolver novas sociabilidades, além do favorecimento do desenvolvimento de atividades intergeracionais com o intuito de propiciar trocas de experiências e vivências, para fortalecer o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários (Brasil, 2017b).

Sendo assim, o SCFV precisa apresentar temáticas que encorajem a participação das famílias, que colaborem para a reflexão sobre suas condições de vida, considerem os saberes de cada um, proporcionem uma visão crítica do território, que possibilitem o reconhecimento do dever do estado de garantia de direitos, promovam a vivência de experiências, consolidem suas capacidades para construir alternativas de ação e que ajudem no processo de conquista da cidadania (Brasil, 2017b).

A cidadania aqui almejada, é importante reforçar, não diz respeito àquela velha cidadania de antes da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que se resumia tão somente em conhecer e exercer direitos e deveres cívicos limitados, mas sim uma concepção de cidadania que permita o acesso aos instrumentos de mediação na relação sociedade/Estado (Gohn, 2007). Muito importante ainda reiterar que essa cidadania está intrinsecamente ligada à concepção de Freire (2007) que considera a cidadania como a capacidade de reconhecer a posição que se ocupa na sociedade, quais mecanismos colocaram o sujeito nela e o que ele pode fazer para perpetuar ou modificar essa posição.

De posse dessa concepção de cidadania, o serviço busca que o sujeito usuário do SCFV desenvolva uma autonomia que o leve a questionar de onde vem a sua fragilização de vínculos e se ela tem a ver puramente com ausência de afetividade ou se está intrinsecamente ligada à falta de condições primordiais à sobrevivência ou à vida digna (Brasil, 2017a). No SCFV pode-se, também, pensar elementos fortalecedores, tais como apreciar o outro, buscar afinidades e interesses comuns, saber reconhecer, no outro, características para serem admiradas e saber também como é ser admirado por suas próprias qualidades, além de poder partilhar suas questões do cotidiano, sabendo que há legitimidade e interesse pela sua narrativa.

O alcance desses elementos fortalecedores pode atuar como indicadores que, se observados e considerados, trazem a possibilidade de instauração de uma dinâmica que permita construir um quadro geral do que de fato funciona com aquele grupo, após um período de tempo. Esse quadro geral engloba informações, tais como: quais seriam as intervenções mais adequadas, qual seria o melhor acolhimento, o que mais apropriadamente fortaleceria a confiança e a capacidade de enfrentar os problemas, o que melhor desenvolveria a capacidade de autoafirmação e de fortalecer seu caráter proativo, de acordo com as famílias dos usuários atendidos e de acordo com as suas demandas particulares. Todas essas informações funcionam em adição à mais importante de todas: a que dirá em que medida o vínculo está sendo fortalecido, provida por medidores e indicadores planejados por cada equipe de modo particular (UNICEF & ILANUD, 2004).

Percurso histórico

Os movimentos sociais populares lutam desde a chamada Era Vargas (1930 a 1945) pela interferência do Estado no reconhecimento e na ampliação dos direitos sociopolíticos para a cidadania (Albuquerque, 2008). No entanto, a concessão desses direitos, em vez de ser

alicerçada enquanto política pública, foi exercida através do tempo de forma nebulosa, como uma prática assistencialista, caritativa, mantendo-se isolada e desarticulada de outras práticas sociais (Angelim, 2002), sendo organizada de forma centralizadora e de modo que não transformava a realidade dos assistidos.

A constituição de 1934 da República dos Estados Unidos do Brasil discutia a assistência social no capítulo Ordem Econômica e Social genericamente e trazia valores politicamente condicionados. Em direção a uma descentralização e articulação mais justa da assistência social no Brasil, o passo mais consistente do Estado foi a criação de secretarias de ação e desenvolvimento social a partir da década de 1970. Uma longa trajetória foi percorrida desde então, assegurando conquistas enormes ao longo do seu percurso no que diz respeito à democratização, passando pela inclusão da assistência social no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, em 1985 (Boschetti, 2006), perpassando pela criação do Fórum DCA (Fórum Permanente de Defesa da Criança e do Adolescente) e alcançando a sua culminância quando da promulgação da Constituição Federal em 1988, a qual foi um marco na conquista de diversos direitos sociais.

Dentro dessa Constituição, o Título "Ordem Social" discorre sobre os direitos sociais relacionados ao trabalho, segurança, saúde, educação, lazer, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. Foi também através da CF de 1988 que a instituição do "Tripé da Seguridade Social" integrado pela assistência social, pela previdência social e pela saúde, serviu como mola propulsora à elevação da assistência social à categoria de política pública (Batista & Matos, 2008). A instituição da seguridade social é tão relevante por funcionar como uma espécie de garantia de que os cidadãos tenham acesso a um complexo de direitos e seguranças que

> (...) cubram, reduzam ou previnam situações de risco e de vulnerabilidades sociais. (...) Destaca-se nessa cobertura, a Assistência Social como expressão plenamente inovadora, no âmbito da Proteção Social não contributiva, pelo reconhecimento de direitos de seus usuários nos marcos jurídicos da cidadania. (Yazbek, 2012, p. 302)

Em 1990, dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi sancionada a Lei 8.069, conhecida como ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), fruto das lutas travadas pelos movimentos sociais responsáveis pela criação do Fórum DCA na década anterior e pautada no artigo 227 da CF 1988. Três anos após a homologação do ECA (que responsabiliza a família, a sociedade e o estado pela proteção à criança e ao adolescente),

foi homologada a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS n. º 8.732/93 – que regulamenta a política de assistência social (Brasil, 1993). Por conta dessa lei, passou a haver uma implementação cada vez mais sistematizada do diagnóstico das situações de violação de direitos sociais, bem como da garantia de direitos.

Uma das situações mais marcantes dessa sistematização se dá quando o governo federal brasileiro, com o apoio da OIT - Organização Internacional do Trabalho, implementou em 1996 o PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, como forma de combate a esse tipo de violação de direitos das crianças em carvoarias de uma região de Três Lagoas, no Mato Grosso do Sul. No mesmo ano, o programa foi estendido para todo o país, haja vista a necessidade de enfrentamento ao trabalho infantil não ser apenas local, mas nacional - demanda acompanhada cada vez mais de perto pela sociedade brasileira em articulação com o FNPETI (Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação ao Trabalho Infantil) e as atividades socioeducativas foram pela primeira vez ofertadas, ainda que exclusivamente para crianças e adolescentes acompanhados pelo PETI (Brasil, 2010).

Não apenas do ponto de vista social, como também do ponto de vista histórico, esse olhar para a criança e para o adolescente é motivo para acreditar em uma evolução social e mesmo humana, levando em consideração que até o século XVII a criança tinha seus pensamentos e sentimentos negligenciados, isso quando sobrevivia à alta taxa de mortalidade infantil que havia (Trindade, 1999). Apesar de não poder se expressar, nem manifestar suas vontades, era tratada como um adulto em miniatura, não se zelando pelos locais que frequentava e até mesmo trabalhos que desempenhava. No século seguinte, com a Revolução Industrial, a situação das crianças se agravou porque a partir dos 7 anos ela já era considerada apta ao trabalho e postas em fábricas para trabalhar como se fossem adultas. Essa situação só passou a ser reconsiderada após estudos sobre aspectos do desenvolvimento infanto-juvenil, por volta de 1950 (Brasil, 2010).

Ainda assim, os estudos não foram suficientes para evitar que no Brasil herdássemos do período da ditadura militar o Código do Menor – sendo “menor” um termo hoje repudiado por toda a conotação pejorativa que abarca. Esse código era regido por uma política de repressão que incidia sobre crianças e adolescentes em situação de exclusão social, vigiando-os, fiscalizando-os, por vezes torturando-os e até mesmo retirando-os de suas famílias e os colocando sob a tutela do Estado, privando-os da possibilidade de se desenvolverem dentro de uma estrutura familiar (Guia do Estudante, 2017). Esse código com sua nomenclatura e

abordagem largamente equivocadas somente deixou de vigorar quando o já referido Estatuto da Criança e Adolescente foi finalmente promulgado, ainda que a nossa sociedade ainda carregue as marcas que ele deixou na maneira como se pode perceber que crianças e adolescentes em situação de exclusão social ainda são tratados por uma parcela da sociedade.

Em 2003, foi criado pelo governo federal o Ministério da Assistência Social e o Programa Bolsa Família e em 2004, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. No entanto, a Assistência Social brasileira apenas foi consolidada enquanto política pública quando em 2004 foi publicada a PNAS – Política Nacional de Assistência Social – que explicita quais são os objetivos, as diretrizes e os princípios que orientam o trabalho na Assistência Social, sempre pontuando que para o seu êxito pleno faz-se necessário articular-se com outras políticas públicas imbricadas no enfrentamento às vulnerabilidades sociais. Importante destacar que por Política Pública está compreendida aqui uma série de ações coletivas que visem a garantia dos direitos sociais, caracterizando compromisso público com o objetivo de atender uma demanda (Piana, 2009).

Marcante para a população socialmente mais vulnerável, o ano de 2004 foi ainda o ano da implementação do SUAS – Sistema Único de Assistência Social. Pensado para ser uma rede de proteção social estável e sustentável, o SUAS torna a participação do Estado mais efetiva, dando um caráter mais emancipatório às ações socioassistenciais locais, uma vez que o seu principal objetivo é a gestão integrada de ações descentralizadas e participativas de assistência social no Brasil (Yazbek, 2012). Para garantir a sua consolidação, o SUAS ganha a sua própria NOB – Norma Operacional Básica – em 2005, a qual deixa expressa a organização deste enquanto um sistema público participativo, descentralizado e, sobretudo, não contributivo (Brasil, 2009a).

Outro avanço ocorrido em 2005, foi a integração do PETI ao já citado programa de transferência de renda Bolsa Família, como forma de vincular a proteção à criança ao benefício. E ainda em 2005, avançamos mais um passo rumo à tentativa de uma diminuição das desigualdades sociais no Brasil, quando o governo federal estabeleceu políticas públicas direcionadas também ao segmento jovem e implantou no Brasil o ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação, buscando a inclusão social de jovens de 18 a 24 anos, assim como a integração do aumento da escolaridade com a qualificação profissional e a ação comunitária.

Levou mais quatro anos para que fosse aprovada a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (TNSS) através da Resolução n. º 109/2009. Essa tipificação, levando em conta que a vulnerabilidade social não diz respeito apenas à pobreza ou à privação de serviços públicos básicos – que na verdade constituem risco social e que podem levar à vulnerabilidade social –, mas também à fragilização de vínculos afetivos (relacionais) e de pertencimento social (discriminações de gênero, etárias ou étnicas, por exemplo) (Janczura, 2012), regulamenta a oferta no SUAS de níveis de proteção social direcionados a diferentes níveis de vulnerabilidade social, sendo a PSB – Proteção Social Básica – voltada principalmente à prevenção do rompimento de vínculos familiares e comunitários, enquanto a PSE – Proteção Social Especial – volta-se ao amparo aos sujeitos cujos vínculos já foram, em alguma medida, violados, ofertando serviços de média (no caso de não terem sido totalmente rompidos os vínculos familiares e comunitários) e alta complexidade (caso tenha havido o rompimento efetivo dos referidos vínculos) à população que necessite.

A aprovação da referida TNSS, se revela uma conquista de grande profundidade também por trazer à luz que o SUAS não pode ser apartado do processo histórico e político das necessidades da população socialmente mais vulnerável e, por isso mesmo, as respostas a essas necessidades também não podem ser. Assim, após a sua tipificação, o SUAS pôde - como deveria ser em um sistema de proteção social - buscar responder pelo menos a três questões: quem será protegido, como será protegido e quanto de proteção (Silva, Yazbek, & Giovanni, 2011). Outra medida de suma importância que essa tipificação estabelece é a priorização da inserção de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, beneficiários do PETI, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos ofertado pela Proteção Social Básica - PSB, reconhecendo na prática crianças e adolescentes como sujeitos de direito, tanto quanto a pessoa adulta (Brasil, 2010).

Dispondo dessas informações que nos amparam no conhecimento do percurso da assistência social no Brasil, um elemento decisivo para o contexto do SCFV precisa ainda ser apresentado: o CRAS. O Centro de Referência e Assistência Social é responsável por articular a rede de proteção social básica para atendimento da população tanto em situação de vulnerabilidade, quanto de risco social, na localidade em que ele atende. A sua implementação em todo o território foi prevista pelo SUAS e a sua importância é bem descrita pelo ex-ministro Patrus Ananias (ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil entre 2004 e 2010):

> (...) dentre os objetivos de nossa rede de proteção e promoção social, temos de fortalecer vínculos familiares e comunitários, na perspectiva de recuperar a autoestima, estabelecer identidades, referências e valores, permitir o acesso ao rol de direitos elementares da cidadania. Isso requer um extenso trabalho, atento às complexidades dos problemas que se desenvolvem no embrião de nossa histórica dívida social. Há que se prevenir, planejar ações de apoio e atenção a famílias em situação de vulnerabilidade e risco social e pessoal, fortalecer vínculos familiares e comunitários e desenvolver seus talentos e capacidades. (Brasil, 2009b, p. 8)

O CRAS é a porta de entrada para os demais serviços oferecidos pela política de assistência social. Lá, se a pessoa em situação de vulnerabilidade não puder obter o serviço de que precisa, será orientado sobre onde ter sua demanda atendida. O perfil dos usuários do CRAS engloba pessoas em situação de vulnerabilidade social ou relacional, seja por conta da escassez econômica, do acesso precário aos serviços públicos, de algum tipo de deficiência, ou mesmo da fragilização de vínculos. Pessoas que recebem benefícios assistenciais ou que estão dentro dos critérios de elegibilidade aos mesmos, mas por alguma razão ainda não os recebem, também compõem esse público.

A oferta de serviços de cada CRAS depende do tamanho da demanda populacional que ele atende (Brasil, 2015), buscando como possível a promoção da autonomia e do protagonismo da comunidade, bem como o fortalecimento de seus vínculos. Ou seja, a depender do porte da comunidade onde está implantado, os serviços que ele oferece podem variar, mas todo CRAS oferta o PAIF – serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias, o Cadastro Único e o SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

O PAIF é o trabalho social com as famílias, realizado pela equipe técnica do CRAS em caráter continuado, visando prevenir a ruptura dos vínculos familiares, garantir que essas famílias tenham acesso aos seus direitos e que desenvolvam suas potencialidades. Esse trabalho é realizado através de ações de caráter proativo, protetivo e preventivo (Brasil, 2015), que envolvem a escuta qualificada, intervenções, ações comunitárias, visitas domiciliares e outras. Já o Cadastro Único, consiste em um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza (baixa renda, como consta no site oficial da Caixa) que o Governo Federal, Estados e Municípios utilizam como parâmetro para implementar políticas públicas mais eficazes. Já o SCFV – de onde surgiu o contexto que motivou essa pesquisa e ao qual está dedicado esse capítulo – é o serviço que proporciona a educação social através da convivência e do fortalecimento de vínculos.

Além desses três serviços mencionados, o CRAS também pode ofertar serviços como programas de inclusão produtiva, projetos de enfrentamento à pobreza; serviços de fortalecimento de vínculos para crianças de 0 a 6 anos; programas de incentivo ao protagonismo juvenil e outros.

Deste modo, a equipe que trabalha no CRAS está focada em se antecipar às situações de vulnerabilidade ou de risco social que ocorrem em sua localidade de atenção e o seu trabalho ou os seus encaminhamentos se ajustam às necessidades que as famílias acompanhadas vão apresentando (Brasil, 2015). Por essa razão, dentre os pontos essenciais que fazem com que o funcionamento do CRAS seja eficiente, um é que a sua equipe conheça bem o seu território, bem como os seus usuários e suas particularidades.

Outro ponto inegável – que na verdade rege o bom funcionamento de qualquer política pública, não apenas da socioassistencial – é o projeto político dos governantes de todas as esferas e esse ponto se torna gritante apenas ao olhar para o contexto político do período de implantação do SUAS e na sequência volver esse olhar para o contexto político atual.

Desde 1988, a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 203 trouxe que

> A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
>
> I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
>
> II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
>
> III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
>
> IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
>
> V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Muitos dos sonhos de luta dos movimentos sociais há décadas se materializaram nessa constituição. No entanto, de 1988 para cá, apenas em 2003 houve uma consolidação nas políticas públicas de alguns aspectos que a CF 88 determinou como assistência social, partindo inclusive do direito mais básico: o de comer. O então presidente em 2003 prometeu em sua campanha eleitoral de 2002 acabar com a fome no Brasil e, durante o seu primeiro pronunciamento como presidente eleito, afirmou que teria cumprido a missão da vida dele, se

ao final do seu mandato cada brasileiro pudesse comer ao menos três vezes ao dia. Ele não conseguiu cumprir tal promessa e, no entanto, com todas as críticas cabíveis à referida gestão, nunca na história desse país se havia instituído um ministério exclusivamente para cuidar da fome (Nogueira, 2004).

No primeiro mês do primeiro mandato do referido presidente, foi lançado oficialmente o Programa Fome Zero - PFZ; em outubro do mesmo ano foi criado o Programa Bolsa Família – PBF e em 2004 foi implantado o SUAS – Sistema Único de Assistência Social. Já em seu segundo mandato, o seu plano de governo foi nomeado como "Desenvolvimento com Distribuição de Renda e Educação de Qualidade", dando a entender que ainda se preocupava em combater as desigualdades sociais.

Nesse plano de governo, constavam como compromissos a manutenção do PBF e a consolidação do SUAS através da expansão territorial da presença do Estado junto às famílias em situação de vulnerabilidade social (Visentini & Silva, 2010). Essa expansão se daria justamente através dos CRAS, em articulação com outros sistemas públicos, ou seja, devendo-se à luta dos movimentos sociais ou à origem mais humilde do então presidente, é inegável os passos largos que se deram na inclusão social do regime democrático pós-ditadura militar no Brasil na gestão do Partido dos Trabalhadores.

Entretanto, esses passos dados em direção à inclusão social encontram-se cada vez mais ameaçados. Em meio ao contexto da atual sociedade brasileira, defender o Sistema Único de Assistência Social é tão importante quanto defender o Sistema Único de Saúde, levando em consideração que a condição de vulnerabilidade social exerce uma enorme parcela no processo de adoecimento físico e mental dos sujeitos que a vivenciam. Outro motivo importante para a defesa do SUAS repousa na questão ética social, posto que manifestações públicas de ataques cada vez mais graves à Constituição Federal vigente, à democracia e até mesmo aos direitos humanos realçam o quanto é vital uma política pública que vá na contramão de tantos retrocessos (Carvalho & Carvalho, 2019). É importante levar em consideração que ao contrário do que muitos ainda pensam, a assistência social é uma garantia constitucional; não é caridade, mas sim,

> Antes de qualquer coisa, a assistência social se alinha como política de defesa de direitos humanos. Defender a vida, independentemente de quaisquer características do sujeito como é o caso da saúde, é também um preceito que a orienta. No contraponto da desproteção, está em questão evitar as formas de agressão à vida. Em distinção à saúde,

> a vida aqui não está restrita ao sentido biológico, mas sim ao sentido social e ético. (Sposati, 2009, p. 24 - 25)

Operacionalização do SCFV

Os serviços da Proteção Social Básica – PBS – são descritos pela Política Nacional de Assistência Social – PNAS como serviços potencializadores da família enquanto unidade de referência, buscando o fortalecimento dos seus vínculos internos e externos de solidariedade. De acordo com a mesma PNAS, esse fortalecimento se dá por meio do protagonismo dos membros dessa família, além de que seja oferecido um conjunto de serviços locais com o objetivo de estimular a convivência, o acolhimento e a socialização, prevenindo assim que seus vínculos familiares e comunitários sejam rompidos, além de facilitar o acesso ao mercado de trabalho (Brasil, 2009a).

No âmbito da PBS, a referência de prestação de serviços públicos preventivos à violação de direitos das comunidades vulneráveis é o CRAS – Centro de Referência da Assistência Social (Brasil, 2015). Sendo localizado em áreas de vulnerabilidade social, o CRAS não apenas oferece às pessoas da comunidade serviços e acesso a programas socioassistenciais, como também busca conhecer o território onde está implantado para organizar e articular a rede socioassistencial a outras redes, públicas ou não, que possam auxiliar a comunidade a se fortalecer e a ter autonomia na busca de soluções para problemas corriqueiros, tais como escassez de transporte público, ausência de acessibilidade, carência de espaços de cultura e lazer.

As equipes dos CRAS variam de acordo com o porte de cada centro, ou seja, de acordo com o número de famílias que atende. Baseado nesse número, a equipe mapeia e organiza a rede socioassistencial da comunidade, fazendo com que essas famílias passem a ter acesso a essa rede, visando que se rompa o processo sistemático de exclusão social. É com base no mapeamento de situações de risco social no território que possam tornar difícil o acesso dessas famílias aos seus direitos sociais que as equipes de cada CRAS planejam as suas ações (GESUAS, 2017a).

Essas ações ligam-se diretamente aos objetivos da nossa Constituição Federal vigente, constantes em seu artigo 3, incisos I, II, III e IV, sendo eles a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos,

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2009c).

No CRAS, as famílias são acompanhadas pelo PAIF – serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, que executa algumas ações comunitárias e intervenções em situações familiares que ameacem romper os vínculos entre os seus componentes e o serviço que torna efetiva e duradoura a intervenção do PAIF junto às famílias e amplia essa intervenção ao nível comunitário é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV. Esse serviço já teve vários outros nomes, regulamentados por portarias e instruções operacionais, como "Jornada Ampliada", "Ações Socioeducativas e de Convivência do PETI" ou "Serviço Socioeducativo", mas as Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos, publicadas em 2010 pelo governo federal atualizaram o nome que vigora desde então.

O SCFV pode, atualmente, abarcar várias faixas etárias, porém os grupos que mais recorrentemente se organizam pelos CRAS do Brasil são os grupos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, já apresentados nas mencionadas Orientações Técnicas, além dos grupos para idosos. O serviço deve ser, de acordo com a TNSS – Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, ofertado pela Proteção Social Básica e referenciado pelo CRAS em articulação com o PAIF. Deve ainda adotar práticas participativas, protetivas, incentivadoras da convivência solidária e que valorizem as diversidades.

A ideia é organizar um trabalho que parta da criação de mecanismos de proteção, mas que os transcenda, passando pelo estímulo à reflexão crítica, chegando ao desenvolvimento de ações protagônicas que contribuam com a evolução do contexto social dessas pessoas em situação de vulnerabilidade e/ou risco social (Brasil, 2010). De acordo com a PNAS/2004, a vulnerabilidade social é constituída por situações originadas no processo de produção e reprodução das desigualdades sociais, ou ainda, por identidades que concorrem para a exclusão social dos sujeitos que a vivenciam.

Essas identidades são metodologicamente seccionadas de modo que possamos falar em níveis de identidade pessoal e social, como já discutido no primeiro capítulo. No entanto, seria incoerente para este trabalho, ainda que apenas metodologicamente, pensar a identidade pessoal isoladamente, posto que tratamos de convivência e fortalecimento de vínculos e que, tão logo haja uma interação entre duas pessoas, estas são automaticamente afetadas por suas pertenças

a grupos e categorias sociais, gerando expectativas sobre quem são e o que fazem (Tajfel, 1981). Por essa razão, a identidade social tem o seu destaque na contextualização apresentada neste capítulo, uma vez que ela abarca os pertencimentos grupais do indivíduo, bem como o nível étnico-racial, pelo que reitera a PNAS/2004 acerca da vulnerabilidade social também ter a ver com identidades mais expostas à exclusão (Nogueira, 1998).

Os fatores que constituem a vulnerabilidade – biológicos, políticos, socioculturais, *etc*. – atuam sinergicamente uns com os outros, requerendo formas de enfrentamento igualmente sinérgicas. Já o risco social, ainda de acordo com Nogueira (1998), é constituído por uma situação que se impõe em decorrência de processos de omissão ou de violação de direitos, afetando de modo negativo a identidade social de grupos e indivíduos.

Em ambos os casos, vulnerabilidade social ou risco social, a referência à identidade se faz presente e conforme discorrido no primeiro capítulo deste trabalho, toda identidade pode ser considerada social, já que consiste em permanente processo de construção que adiciona ou subtrai características, que estão constantemente sendo remodeladas de acordo com o conceito que construímos de nós mesmos, partindo dos vínculos que temos com os nossos grupos sociais (Gioia, 1998).

Faz-se importante aqui um adendo para ressaltar que esses vínculos que desenvolvemos em relação aos nossos grupos sociais podem convergir em sentimentos de pertença que são desenvolvidos através da interação social e das comparações que constantemente fazemos entre os grupos sociais que conhecemos, utilizando nossas emoções e crenças de um modo eficiente o suficiente ao ponto de guiar nossa percepção e comportamento (Sindic & Condor, 2014).

No entanto, apesar de partirmos dos sentimentos de pertença aos nossos grupos, a identidade social também é uma representação que nós mesmos nos atribuímos, num processo de contínua elaboração do nosso autoconceito, posto que constantemente estamos influenciando os nossos grupos, assim como estamos sendo por eles influenciados. Myers (2000) reforça essa perspectiva quando declara que o autoconceito é adquirido pelo indivíduo em decorrência das experiências sociais vivenciadas e que elas influenciam o papel que é desempenhado por ele nos julgamentos sobre si mesmo e sobre outras pessoas.

Os já referidos processos de vulnerabilidades e riscos sociais (GESUAS, 2017b) geram muitos tipos de consequências diretas, como abandono, violências de natureza física, psíquica, sexual e muitas outras, sobremaneira em relação às crianças, aos adolescentes e aos idosos, que

são os ciclos de vida que mais necessitam de proteção e cuidado. A compreensão de que o enfrentamento a tais processos é responsabilidade do Estado, deveria trazer um maior envolvimento da sociedade na cobrança por políticas públicas a seu respeito, na exigência por institucionalidade e continuidade das ações, bem como por articulação entre as esferas do governo. Transparência dos recursos e capacitação contínua dos profissionais que implementam essas políticas na prática também deveriam ser um consenso.

No entanto, a sociedade não consegue cobrar o que desconhece ter direito, sobretudo a sua parcela que mais necessita das políticas públicas socioassistenciais. Essas são justamente as pessoas que menos têm acesso à educação e informação de qualidade, em geral. Em alguma medida, houve avanço sobre informações dos direitos socioassistenciais, como referido na seção anterior, os quais estão atrelados a condicionalidades. Inclusive, a inserção no SCFV tem como uma de suas condicionalidades, no caso das crianças e adolescentes, a frequência regular à escola – o que minimiza ao menos o problema do acesso formal à educação.

A oferta do SCFV é feita pelos municípios e pelo Distrito Federal em unidades públicas ou privadas sem fins lucrativos e consiste em uma resposta do poder público às necessidades identificadas pelas equipes dos CRAS (Brasil, 2017b). A participação é voluntária, obedecendo apenas a algumas condicionalidades que contribuam para que os seus usuários acessem seus direitos. Uma vez participando do SCFV, viabiliza-se o acesso a um espaço de convivência, à participação cidadã através das intervenções pautadas em experiências dinâmicas, lúdicas e culturais, bem como da interação, da socioaprendizagem e da proteção social. As atividades do serviço devem contribuir para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos e fornecer conhecimentos preventivos a situações de risco social através de atividades integrativas, interacionais, lúdicas e promotoras de conhecimento, reflexão e valorização do saber e das vivências.

Especificamente no caso dos SCFVs para crianças e adolescentes, o público usuário é composto por pessoas cujas famílias estão com acesso precário à renda e aos serviços públicos, ou com alguma pessoa com deficiência e/ou cujas famílias são beneficiárias de programas de transferência de renda. Há ainda pessoas que foram retiradas de situação de trabalho infantil e/ou que foram conduzidas de volta ao convívio da família depois de passar por medida protetiva de acolhimento. Alguns usuários são inseridos no SCFV por procura espontânea, outros por busca ativa realizada pela equipe do PAIF, alguns são encaminhados ao serviço pela rede socioassistencial e outros ainda, pelas demais políticas públicas e órgãos do Sistema de

Garantia de Direitos (Brasil, 2010). Às famílias cabe o compromisso de, para além de inserir, zelar pela permanência e frequência da criança ou adolescente.

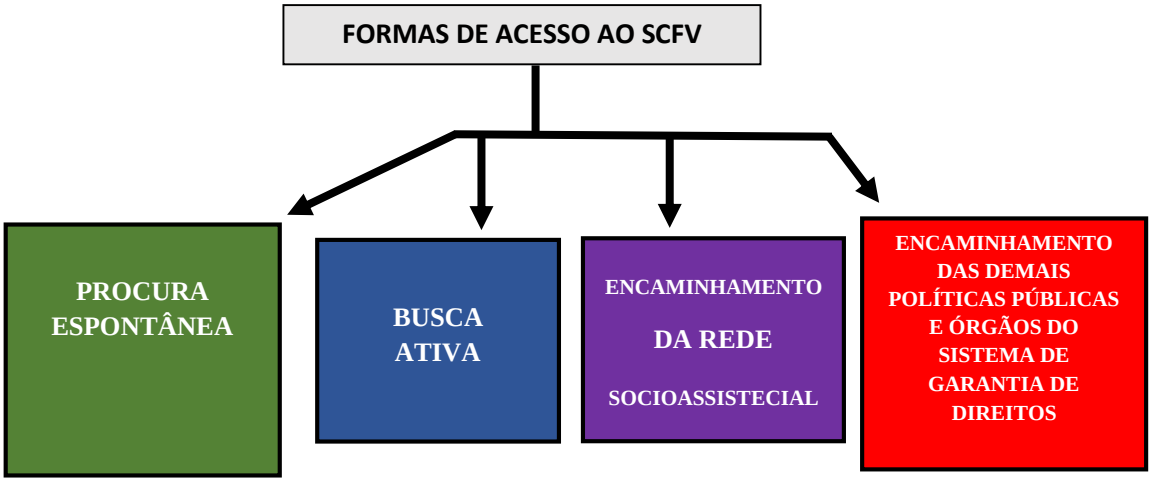

Figura 1- Formas de acesso ao SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. (Figura construída com base em informações de Brasil, 2010).

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Brasil, 2017b), podem ser formados grupos de SCFV com crianças até 6 anos, com crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, com adolescentes de 15 a 17 anos, com jovens de 18 a 29 anos, com adultos de 30 a 59 anos e com pessoas idosas. Para cada um desses grupos precisam ser planejadas atividades e intervenções que atendam as especificidades de seus ciclos de vida, mas todas elas devem envolver processos de valorização e reconhecimento, fomentar a escuta, a produção coletiva, o exercício de escolhas, a tomada de decisões individuais e coletivas, o diálogo como ferramenta de resolução de conflitos, o reconhecimento de limites, de possibilidades, das emoções e das diferenças. Em algumas situações peculiares, é possível organizar grupos intergeracionais, com idades mescladas, porém o mais recomendado é realmente a separação por faixas etárias, por vários fatores como desenvolvimento psíquico, homogeneidade da linguagem, abordagem de temas direcionados, entre outros (Brasil, 2017b).

Para além das pessoas em situação de vulnerabilidade, existe um chamado público prioritário para fins de encaminhamento ao SCFV. Se houver uma lista de espera para ingresso no serviço, deve-se respeitar a prioridade desse grupo por causa das suas singularidades. A recomendação desse público encontra-se nas Resoluções CIT – Comissão Intergestores

Tripartite n.º 1/2013 e CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social n.º 1/2003, sendo ele composto por pessoas em situações de isolamento, trabalho infantil, vivência de violência, vivência de negligência (omissão injustificada por parte dos seus responsáveis, deixando-a em situação de risco ou de violação de direitos), fora da escola ou com defasagem escolar superior a dois anos (distorção série/idade), em situação de acolhimento, em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, egressa de medidas socioeducativas seja em meio aberto ou fechado, em situação de abuso e/ou exploração sexual, com medidas de proteção do ECA, em situação de rua, ou ainda em vulnerabilidade por conta de uma deficiência (Brasil, 2013).

A gestão municipal da Assistência Social é responsável pela coordenação da oferta dos SCFVs e essa coordenação somente se faz possível quando essa gestão conhece os territórios e as suas vulnerabilidades e riscos sociais. Esse conhecimento pode ser obtido através do mapeamento da rede de serviços socioassistenciais e de outras políticas públicas existentes, no sentido de tentar uma articulação entre elas, otimizando assim o acesso de quem realmente precisa delas (Brasil, 2009c).

Já o planejamento da oferta dos SCFVs necessita de muito mais que a gestão municipal para que essa oferta ocorra de modo a atender a real necessidade das comunidades referenciadas pelos CRAS. Esse planejamento requer uma articulação bem organizada com representantes do Conselho de Assistência Social, com pessoas envolvidas na oferta dos serviços, com representantes dentre os próprios usuários e até mesmo representantes de outras políticas públicas que atendam a mesmo público usuário – esses últimos, mediante convite formal e não obrigatório (Brasil, 2010).

As políticas públicas locais mais propícias a ser envolvidas nesse planejamento são as de saúde, educação, esporte, cultura e meio ambiente, mas outras parcerias podem se estabelecer, por exemplo, com instituições de ensino e pesquisa ou iniciativas locais, desde que seja feita a articulação. Dessa forma, quanto maior a quantidade de atores envolvidos, maiores as possibilidades de cumprirem-se as orientações técnicas (Brasil, 2017b), de que a realidade local seja de fato considerada, com todas as suas necessidades e potencialidades, e de que possa ser realizado o trabalho essencial ao SCFV da melhor maneira possível.

A TNSS considera como trabalho social essencial ao SCFV a mobilização para a cidadania, o desenvolvimento do convívio familiar e comunitário, a organização de banco de dados dos usuários e elaboração de relatórios, a mobilização e fortalecimento das redes sociais

de apoio, o fortalecimento da função protetiva da família, a informação, comunicação e defesa de direitos, os grupos de convívio e fortalecimento de vínculos, a orientação, os encaminhamentos e a acolhida (Brasil, 2013). Especifica também os SCFVs como tendo um período de funcionamento possível tanto em dias úteis, como em feriados e finais de semana e com turnos de atividades de até 4 horas.

Essa flexibilidade, no entanto, requer que sejam garantidos no mínimo o espaço para recepção, as salas de atividades coletivas, a sala para atividades administrativas, as instalações sanitárias, mobiliário suficiente e compatível com a faixa etária dos participantes e, para além da simples existência desses espaços físicos, precisa haver neles também iluminação adequada, ventilação, conservação, privacidade, salubridade, limpeza e acessibilidade (Brasil, 2013). Há a necessidade também de materiais permanentes e de consumo disponíveis em quantidade e qualidade que sejam suficientes para o desenvolvimento do serviço. Outro requisito de suma importância é que haja água potável e locais adequados para o preparo e a distribuição do lanche ou refeição, que deve observar os valores nutricionais necessários e a cultura alimentar de cada região (Brasil, 2010).

Segundo as orientações técnicas para o SCFV, a equipe de referência para a oferta de um grupo de serviço de convivência requer a integração de um(a) técnico(a) de referência, sendo esse(a) obrigatoriamente um(a) profissional de nível superior do CRAS, um(a) orientador(a)/educador(a) social, sendo esse(a) um(a) profissional de, no mínimo, nível médio e que deverá atuar constantemente junto ao grupo, criando um ambiente participativo e democrático e facilitadores(as) de oficinas, sendo esses(as) responsáveis pela condução de oficinas de esporte, lazer, arte e cultura. A atuação dos(as) educadores(as) sociais incide diretamente no desenvolvimento pessoal/social dos(as) integrantes do grupo, sendo considerados atores fundamentais para esse desenvolvimento (Brasil, 2010). Por essa razão, esses(as) profissionais devem se adequar às demandas por atividades, observando a conformidade destas com a cultura, com a realidade local e com a faixa etária dos(as) integrantes.

Ainda segundo as mesmas orientações técnicas, nessa equipe de referência, cabe ao(à) técnico(a) de referência do SCFV o conhecimento das situações de vulnerabilidade e de risco social em que se encontram as famílias atendidas, bem como as potencialidades do território de abrangência do CRAS (Brasil, 2010). Também é de seu cabimento a acolhida, a oferta de informações e de encaminhamentos a essas famílias; a mediação de processos grupais do

serviço para as mesmas; a realização de atendimento individualizado e visitas domiciliares; o desenvolvimento de atividades comunitárias; a divulgação do serviço; o acompanhamento dos grupos que estão sob sua responsabilidade.

Cabe a essa equipe, ainda, a avaliação junto às famílias dos resultados e impactos do serviço; o recolhimento mensal dos registros de frequência do SCFV; encaminhamento à Proteção Social Especial quando uma situação de violação de direitos for identificada; a inserção das famílias nas atividades do PAIF e a prestação de esclarecimentos aos órgãos de fiscalização sempre que for necessário (Brasil, 2010). As mesmas orientações técnicas incumbem ao(à) educador(a) / orientador(a) social o planejamento das atividades que serão desenvolvidas no SCFV, sendo que essas atividades precisam levar em consideração as demandas específicas dos usuários e estar articuladas às atividades propostas pelo resto da equipe técnica e das sugestões dos próprios participantes do grupo.

Também é responsabilidade do(a) educador(a) social a mediação dos processos grupais do SCFV; a participação em atividades de planejamento, sistematização e avaliação do serviço junto com o restante da equipe; a atuação referencial para os usuários e para os demais profissionais que desenvolverem atividades com o grupo de sua orientação; o registro da frequência e das ações desenvolvidas, bem como o encaminhamento dessas informações ao(à) técnico(a) de referência; a organização de situações estruturadas de aprendizagem e convívio social com exploração e desenvolvimento de temas e conteúdos sociais; o desenvolvimento de oficinas, em caso de habilidade para tal; a identificação e o encaminhamento de famílias para o(a) técnico(a) de referência; a participação de atividades de capacitação; a identificação do perfil e o acompanhamento da evolução dos usuários; além da manutenção de arquivo físico da documentação do grupo (Brasil, 2017b).

Aos(às) facilitadores(as) de oficinas, as orientações são a respeito da necessidade de realização de oficinas de convívio, do planejamento das oficinas junto aos(às) educadores(as) sociais, da viabilização do acesso dos participantes às suas oficinas e da garantia da integração das atividades aos seus objetivos gerais planejados. São de sua responsabilidade, não apenas desenvolver, como também organizar e coordenar as suas oficinas, atividades sistemáticas e eventos (Brasil, 2017b). Além disso, esses profissionais também precisam participar das atividades de capacitação em equipe, bem como planejar, sistematizar e avaliar o serviço em conjunto com o restante da equipe.

Já à coordenação do CRAS cabe a articulação de parcerias, de ações intersetoriais e de integração do SCFV no território, orientada pela gestão municipal; a articulação de ações que potencializem as boas experiências em sua área de abrangência; a promoção da articulação com os outros níveis de proteção social, garantindo o referenciamento e o contrarreferenciamento do serviço; a realização de reuniões periódicas com as pessoas responsáveis pela execução do serviço, a fim de avaliar resultados; o encaminhamento dos controles de frequência mensal para a PSE, no caso dos usuários por ela referenciados; a participação das reuniões de planejamento da Secretaria Municipal de Assistência Social para fins de aprimorar a gestão e a execução do SCFV; e a prestação de esclarecimentos aos órgãos de fiscalização a cada vez que houver necessidade (Brasil, 2017b).

A atuação da coordenação do CRAS e do(a) gestor(a) municipal de Assistência Social são fundamentais para que o SCFV seja oferecido com qualidade. Cabe ao(à) gestor(a) municipal a garantia da oferta e a definição dos locais onde essa oferta do serviço ocorrerá, além da pactuação dos convênios necessários a ela; cabe-lhe, ainda, a responsabilidade para que a oferta do serviço esteja dentro das diretrizes nacionais e atribuições específicas; a adequação dos termos do convênio aos compromissos do serviço e do SUAS; a garantia da capacitação dos profissionais; a adequação dos espaços físicos e dos materiais em quantidade e qualidade suficientes; a emanação de diretrizes para que a articulação intersetorial se efetive; a articulação de parcerias e ações do serviço; a promoção da articulação entre os níveis de proteção social; a assessoria aos(às) educadores(as) sociais em relação a temas de trabalho, planejamento de atividades, entre outros; o registro das ações desenvolvidas, o planejamento do trabalho de modo coletivo; a supervisão e adequação da oferta dos serviços; e a prestação de esclarecimentos aos órgãos de fiscalização, sempre que necessário (Brasil, 2017b).

O(a) educador(a) social é, de acordo com as Orientações Técnicas Sobre o SCFV (Brasil, 2010), o profissional central do serviço. Essa centralidade aumenta de modo especial no que diz respeito aos SCFVs compostos por crianças entre 6 e 9 anos. Ainda em relação a essa faixa etária, devido às suas peculiaridades, os(as) facilitadores(as) de oficinas precisam realizar um trabalho diferenciado e apropriado a ela. Pode haver flexibilidade nas orientações para o SCFV, desde que essa flexibilização não interfira na qualidade da execução, nem nas atribuições e responsabilidades de cada profissional. Pode haver ainda um aumento numérico e/ou qualitativo da equipe de execução do serviço, a depender do número de seus participantes, da quantidade de grupos e das características locais.

O Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferência de Renda, em seu inciso VIII, art. 7.º atribui aos municípios a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações para a capacitação dos trabalhadores do SUAS, além do incentivo à participação de capacitações promovidas pelo Governo Federal, Estadual, Universidades e outros (Brasil, 2009c). Ainda assim, ao Governo Federal e aos Estados é atribuído o apoio a essa capacitação, que por sua vez precisa constituir-se em um processo permanente de aquisição de conhecimentos, sistemático, continuado, sustentável e participativo.

No que diz respeito ao SCFV, as capacitações devem perpassar padrões conceituais, operacionais e metodológicos do serviço que permitam uma homogeneidade na qualidade do serviço ofertado, sem deixar de abarcar as peculiaridades locais de cada território. Os gestores e coordenadores também precisam ser capacitados no que concerne à operacionalização do serviço. Além disso, há que se considerar o perfil dos trabalhadores da equipe no plano de capacitação e o trabalho da equipe deve ser qualificado no tocante às questões socioassistenciais, às abordagens metodológicas e às atribuições específicas de cada um.

Os trabalhos realizados no SCFV são orientados por 3 eixos estruturantes que perpassam seus temas, suas atividades e a sua organização: (1) Convivência Social, (2) Participação e (3) Direito de Ser (Brasil, 2017b). O eixo que torna todo o trabalho no SCFV possível é o (1) Convivência Social, uma vez que está diretamente ligado ao nome/propósito do serviço e que é responsável pela transmissão dos códigos socioculturais e pela definição dos valores que norteiam a vida em sociedade. Sem a possibilidade de conviver socialmente, não haveria vínculos a serem fortalecidos, pois o convívio compõe a dinâmica social onde é desenvolvido o sentimento de pertença e de permanente construção da identidade social.

O processo de socialização e formação da cidadania tem início na infância, dentro do grupo familiar que transmite seus valores socioculturais à criança e embasam a compreensão que ela passa a ter acerca do contexto social. O desenvolvimento dessa compreensão ocorrerá na convivência com os pares, por meio de jogos e brincadeiras. É a segurança que se sente na convivência familiar e comunitária que oferece no futuro as bases necessárias para o amadurecimento e para a constituição de uma vida adulta saudável. Na adolescência encontramos uma nova etapa de descobertas que são feitas nesse entremeio de não ser mais criança e de ainda não ser adulto, de possibilidades no meio social em sua busca por ser mais independente e, consequentemente, mais ativo na sociedade. O eixo Convivência Social parte dessas considerações para, no caso das crianças e adolescentes, conduzir a uma reflexão acerca

do lugar social que esses sujeitos ocupam (Brasil, 2010).

O eixo que concretiza o exercer da cidadania, uma vez que requer a criação de espaços públicos nos quais a pessoa possa ser ouvida e protagonizar o seu papel social para além desses espaços criados, é o eixo (2) Participação. Esse eixo foi pensado para abranger aspectos democráticos e descentralizadores (Brasil, 2010), nos quais os usuários do SCFV possam ser estimulados a exercer seus papéis enquanto atores sociais. O trabalho nesse eixo demanda uma percepção do lugar que esses sujeitos ocupam no mundo e que essa percepção chegue de maneira efetiva a esses mesmos sujeitos.

Assim sendo, os(as) educadores(as) sociais podem desenvolver temas e atividades que estimulem o pensamento e a discussão acerca da realidade enfrentada na comunidade atendida, conduzindo-os à reflexão crítica e ao encontro de soluções viáveis para a melhoria ativa de suas vidas, com vistas à potencializar os sentimentos de pertença grupal – seja essa pertença familiar, comunitária, étnico-racial, *etc*., e que, associadas à valoração e ao autoconceito, formam a identidade social do indivíduo (Tajfel, 1981) – e de segurança. Assim, a prioridade para o eixo da participação, é que ela seja cidadã e que não apenas resulte em visão crítica e reconhecimento de direitos, mas que também sirva como mecanismo de desenvolvimento das potencialidades, do protagonismo e da criação de novos direitos, novos espaços de participação e fortalecimento de identidades.

Já o eixo (3) Direito de Ser, de acordo com o Caderno de Perguntas Frequentes do SCFV (Brasil, 2017b), estimula o exercício da infância e da adolescência, de tal modo que as atividades do serviço possam promover experiências potencializadoras da vivência desses ciclos etários em toda a sua pluralidade. O referido caderno não explica porque esse eixo, diferentemente dos dois anteriores, trata especificamente da criança e do adolescente, porém seus subeixos reforçam o seu direcionamento: direito a aprender, a experimentar; a brincar; a ser protagonista; a adolescer; a ter direitos, a ter deveres; a pertencer; a ser diverso; e à comunicação. Por outro lado, o eixo norteador Participação traz subeixos etariamente mais abrangentes como participar no serviço; participar no território; participar como cidadão; participar nas políticas públicas.

A mesma abrangência ocorre com o eixo Convivência Social, cujos subeixos são apresentados como “capacidades sociais”, as quais são ilustradas como ser capaz de demonstrar emoção, ser capaz de ter autocontrole; ser capaz de demonstrar cortesia; ser capaz de se

comunicar; ser capaz de desenvolver novas relações sociais; ser capaz de encontrar soluções para os conflitos do grupo; ser capaz de realizar tarefas em grupo; e ser capaz de promover e participar da convivência social em família, em grupos e no território (Brasil, 2010). Essas capacidades nos remetem às habilidades socioemocionais na Psicologia, as quais são apresentadas por Lipnevich e Roberts (2012) como habilidades que abrangem aspectos importantes do nosso desenvolvimento e ajustamento social e emocional, como os nossos traços de personalidade, qualidades emocionais e sociais, crenças e atitudes. Essas habilidades são importantes por contribuírem para promover e avaliar o nível de bem-estar do indivíduo durante toda a sua vida.

Para tantos e tão audaciosos subeixos serem trabalhados de modo integrado, são utilizados um conjunto de questões tidas como questões de atenção e reflexão que atravessam e perpassam as ações de convivência em suas atividades – tanto teóricas, quanto práticas (Brasil, 2017b). Esse conjunto de questões são os temas que abarcam tópicos fundamentais para que se compreenda a realidade e que se participe socialmente do processo de desenvolvimento individual e coletivo. As atividades neles embasadas se relacionam com a realidade sociocultural dos participantes do SCFV e o próprio MDS dá sugestões de temas como Direitos Humanos e Socioassistenciais; Saúde; Meio Ambiente; Cultura; Esporte, Lazer, Ludicidade e Brincadeiras; e Trabalho (Brasil, 2010). No entanto, o mesmo MDS que sugere esses temas dá flexibilidade aos municípios (e ao DF) para adotar temas diferentes, associados ou não aos propostos.

A socialização é promovida no SCFV a partir da vivência em um espaço público de transmissão de mensagens, de diálogo aberto, de expressão, de argumentos, de articulação, de reconhecimento e respeito às diferenças, e, sobretudo, de respeito às opiniões e aos valores do outro para a criação de um sentimento de coletividade. Essa socialização tem relação direta com o processo que a Psicologia estuda como fator do qual decorre a formação da personalidade do ser humano, uma vez que esta não se estrutura apenas através de fatores inatos, mas também de fatores adquiridos (Savoia, 1989).

Aprofundando o conceito na Psicologia Social, o processo de socialização pode ser apresentado como um processo de aprendizagem social e, por meio dele, nos é permitido assimilar comportamentos sociais e percebê-los enquanto adequados ou inadequados, uma vez que os outros membros da sociedade são de alguma forma motivados a elogiar ou recriminar os nossos comportamentos, a partir da norma social vigente. Dessa forma, o processo de

socialização também pode ser visto enquanto um processo de adaptação para o indivíduo, ao longo da sua vida, já que ele o utiliza como parâmetro para se integrar com outros indivíduos em seu convívio (França, 2013).

Em um grupo de SCFV a recomendação é de que dele participem cerca de 20 pessoas (Brasil, 2010). Essas pessoas representariam um parâmetro vigente de comportamento uns para os outros, mas esse número pode ser modificado de acordo com vários fatores – as orientações técnicas recomendam flexibilização de no máximo 25 pessoas – uma vez que o objetivo é referenciar uns aos outros e não denotar apenas um aglomerado de pessoas. Por essa razão, esses grupos precisam levar em conta na sua formação a participação e o envolvimento nas atividades, as maneiras de ação na comunidade, os objetivos compartilhados, os vínculos estabelecidos – tanto entre quem participa, quanto entre eles com os profissionais atuantes, as especifidades locais, a faixa etária dos participantes, quantitativo de usuários do território.

Para além da formação de um grupo de certa forma homogêneo, tem-se como propósito construir estratégias constitutivas de identidade, de fortalecimento de vínculos e de inclusão social (Brasil, 2010), e até mesmo atividades intergeracionais, intercâmbios com grupos de outros territórios e mesmo de outros serviços não ofertados pela assistência social. Vários processos precisam estar em andamento simultaneamente desde a criação, passando pela consolidação, até a mobilização dos grupos no território. É preciso que as atividades sejam interessantes e que sejam viáveis para a participação contínua de todos. É preciso ainda que a metodologia de trabalho, bem como a linguagem sejam apropriadas e planejadas para a diversidade dos participantes, para que não ocorra de um serviço que está sendo ofertado para aumentar a inclusão social obtenha um resultado totalmente oposto.

Ao criar um grupo de SCFV, é interessante que se crie coletivamente um pacto de convivência, para facilitação dos trabalhos (Brasil, 2010). Esse instrumento metodológico pode ser usado para levar o grupo como um todo – participantes e profissionais – a refletir, discutir e pactuar os direitos e deveres de cada um no SCFV. Essa construção coletiva se constitui no primeiro passo para que o grupo seja democrático e participativo como idealizado. Ela ajuda ainda na solidificação de uma cultura de paz e de solidariedade, na medida em que os seus termos são negociados e expectativas são formuladas no que diz respeito a como serão as atividades no dia a dia, como se dará a resolução de possíveis conflitos, o cuidado com os materiais e o espaço, como receber novos membros no grupo e não apenas quais são os seus direitos e deveres dentro do serviço.

O pacto de convivência funciona também como formação de uma consciência coletiva sobre os impactos do cumprimento ou não deles, num processo de desenvolvimento contínuo social e até mesmo político. Alguns pontos devem ser considerados de modo mais especial durante essa criação, como o sigilo, a liberdade de expressão, o direito de ser escutado, o compromisso com o diálogo, a voluntariedade e a pontualidade (Ortega & Rey, 2002). Os termos dentro dos quais esses pontos serão estabelecidos podem ser acordados coletiva e democraticamente, pois a voz de todos os envolvidos no grupo é importante nesse processo.

Os aspectos importantes na consolidação de um grupo de SCFV abrangem a boa recepção e acolhimento dos(as) participantes do grupo, a criação de um ambiente agradável, o estabelecimento do sentimento de pertença, a motivação e a mobilização desses(as) participantes, a apresentação e a contextualização das ações do serviço para eles(as), a identificação da expectativa de cada um em relação às ações do SCFV, o estabelecimento do compromisso individual e coletivo com a frequência, a pontualidade e a participação, a construção democrática de princípios e regras de funcionamento do grupo e a identificação do conjunto de temas geradores e ações interessantes ao grupo (Brasil, 2010).

Os temas geradores são definidos a partir de processos de investigação local a partir de observação da realidade local. Vários temas fragmentados serão encontrados a partir da reflexão dessa realidade e faz-se necessário um tema geral para unificá-los ou abordar um aspecto que se sobressaia aos outros. Problematiza-se o tema no grupo, cria-se possibilidades de ação concreta em relação ao tema e oportuniza-se a construção de processos de representação dessa ação.

As Orientações Técnicas Sobre o SCFV (2010) nos recomendam, para trabalho com um tema gerador, a utilização das etapas **escolha e problematização**, na qual os(as) usuários(as) podem fazer a identificação do tema, relacionando-o com a sua vida e a sua comunidade; **ficando por dentro**, no qual todos os(as) participantes do grupo pesquisam sobre os fatores que impedem o desenvolvimento da comunidade local; **discussão das descobertas/plano de ação**, etapa na qual todos fazem uma *brainstorm* e planejam ações que possam ser executadas individualmente ou em grupo; **praticando**, etapa em que o plano de ação é implementado com o apoio dos profissionais do serviço; **avaliação**, em que as ações práticas são avaliadas pelos(as) próprios(as) participantes e a última etapa, **fazendo melhor**, na qual se procura modos de otimizar o que foi feito, a partir das dificuldades encontradas durante a avaliação.

Apesar da forte ligação com o território referenciado pelo CRAS, o SCFV deve superar o limite desse espaço, reconhecendo a importância de garantir o acesso dos(as) usuários(as) do SCFV aos outros espaços da cidade, enquanto estratégia socioeducativa, possibilitando uma identificação mais completa com o lugar em que vivem, uma maior oportunidade de aprendizagem, e uma maior valorização dos aspectos ambientais, sociais e culturais do lugar em que vivem (Brasil, 2017b).

Sem conhecer a cidade onde vive, fica mais difícil sentir que pertence a uma realidade maior que a da comunidade ou sentir uma ligação, uma responsabilidade cidadã para com essa cidade que também lhes cabe, bem como o respeito às diferenças, ao perceber a heterogeneidade de culturas e povos que vivem juntos nela. No planejamento participativo, é possível perceber quais os locais da cidade os(as) participantes do grupo desconhecem e o que essa falta de intimidade com o seu lugar acarreta de impacto em seu desenvolvimento social.

Os(As) profissionais podem desenvolver mecanismos indicadores de resultados dos trabalhos desenvolvidos no SCFV, de acordo com a sua metodologia e com o perfil de seu grupo. Esses indicadores podem medir se e quando, de modo efetivo, essas pessoas passaram a conhecer e a acessar os seus direitos, não apenas os socioassistenciais, mas os humanos de um modo geral. Podem ainda avaliar se e quando passaram a valorizar a diversidade de opiniões, passaram a resolver conflitos de modo eficiente e pacífico, passaram a ter acesso a esportes, cultura e lazer. Para além disso, pode-se medir também se passaram a se expressar melhor e por mais meios, se passaram a conviver de modo mais saudável, a valorizar as diversidades, sejam elas étnicas, raciais, religiosas, sexuais, *etc*., se adquiriram mais conhecimento e capacidade de análise crítica da realidade. Podem ser usados muitos outros indicadores que se queira, desde que eles respeitem a integridade física e psicológica, bem como a dignidade dos(as) usuários(as), reconhecendo-os(as) enquanto construções socioculturais e produtoras do lugar social que ocupam.

Lacunas entre a preconização e a concretização do SCFV

As atividades que devem ser proporcionadas pelo SCFV abarcam uma gama enorme de possibilidades para o desenvolvimento dos(as) usuários(as). Elas se propõem a servir como estímulo a vivências que ampliem seus universos social, cultural e informacional, através de situações desafiadoras, estimulantes, reflexivas e que trabalhem o corpo e a mente. Essas atividades podem ser adaptadas de diversas formas, com diversos recursos, requerendo

criatividade e disposição.

Quando são lúdicas e dinâmicas, partindo de jogos matemáticos, esportivos, recreativos e com palavras, as atividades desafiam e proporcionam a sensação de superação e autoconfiança, como também a resiliência de saber lidar com o fracasso e de aprender algo com ele. Ao ser utilizados por crianças e adolescentes, os jogos trazem ainda o aspecto das regras e limites, importantes no desenvolvimento do convívio social (Malaquias & Ribeiro, 2013). Toda a importância de se ter um bom acervo lúdico para o trabalho no SCFV é trazida à luz nas orientações técnicas para o serviço (Brasil, 2010), porém muitas vezes esse acervo não chega aos CRAS. E mesmo com muita criatividade por parte dos(as) educadores(as) sociais e oficineiros(as) na adaptação e improviso para a construção de jogos, requer-se um mínimo de material para a confecção destes, o qual muitas vezes também não chega ou chega em quantidade e/ou qualidade insuficientes.

Outra recomendação é que haja a contratação de facilitadores(as) de oficinas, já que o quantitativo desses profissionais, quando existe, muitas vezes é insuficiente. Há atividades que o(a) próprio(a) educador(a) social pode desempenhar, porém há oficinas que só um(a) profissional habilitado(a) pode desempenhar com a máxima eficiência, como por exemplo, artes plásticas, aulas de teatro, de dança, de música, de artes marciais, e tantas outras. Como visto na seção **Operacionalização do SCFV**, esse(a) profissional faz parte da equipe do SCFV e exerce um papel muito importante nela no que diz respeito a atingir os objetivos do serviço, contribuindo diretamente para a formação de um ambiente ainda mais socializador através de um aprendizado prático que será levado para a vida.

A ocupação dos espaços da cidade, também recomendada nas estratégias socioeducativas, dependem por sua vez de uma estrutura de transporte, apoio e acesso aos locais que muitas vezes não é oferecida. Os profissionais muitas vezes tentam por conta própria fechar parcerias com instituições tendo em vista oferecer aos seus grupos o que é direito deles usufruir e deveria ser ofertado continuamente pelas Secretarias de Assistência Social. O acesso a ferramentas tecnológicas também deveria ser uma prerrogativa da inclusão social nos SCFVs, haja vista proporcionar novas formas de aprendizado e pensamento. Porém, esse material muitas vezes é escasso até mesmo para o trabalho burocrático e de planejamento dos(as) profissionais, se tornando assim menos uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento desses(as) usuários, os quais muitas vezes não sabem nem ligar um computador. Mesmo na impossibilidade de manter laboratórios de informática nos CRAS, poderiam ser firmadas

parcerias para que os grupos pudessem ter acesso à inclusão digital.

A maioria dos aspectos teóricos do SCFV é muito pertinente e quase nos faz vislumbrar uma realidade comunitária positivamente transformada pelos seus próprios atores sociais. E, de fato, muitas transformações positivas são alcançadas, porém não da forma que poderia e que seria a condizente com o que preconiza os documentos oficiais socioassistenciais. Muitos(as) profissionais sensibilizados(as) com a realidade dos seus grupos, acabam contribuindo para uma situação de Estado mínimo de direito, comprando materiais e recursos importantes para o desenvolvimento do seu trabalho, disponibilizando seus equipamentos tecnológicos e multimídia pessoais, de forma bem oposta ao que as Normas Operacionais Básicas socioassistenciais recomendam (Brasil, 2013).

Muitas atividades desenvolvidas com os recursos pessoais dos(as) trabalhadores(as) são registradas como se fomentadas pelos(as) gestores(as) afim de adquirir mais liberação de verbas, num ciclo vicioso que macula a legitimidade de alguns direitos socioassistenciais. Outra exortação das Normas Operacionais Básicas socioassistenciais (Brasil, 2013) que frequentemente são cumpridas de modo contraditório diz respeito às capacitações dos(as) profissionais do SCFV que deveriam ser continuadas, mas que muitas vezes limitam-se a reuniões com apresentações de temas repetidos e com sugestões de atividades aquém à realidade da dinâmica dos grupos.

É importante deixar claro que há recursos designados para cada uma das dificuldades referidas e que esses recursos são na maioria das vezes assim destinados, pois os(as) trabalhadores(as) enviam os dados necessários para que seja pleiteada a liberação desses recursos que periodicamente chegam aos(às) gestores(as) locais. Porém, o que acontece entre a chegada desses recursos e os centros de referência na ponta desse fluxo é uma resposta que este trabalho não deu conta de alcançar.

Essas reflexões foram trazidas por se tratarem de parte importante da rotina de trabalho prático do SCFV e para situar as contribuições desta pesquisa de modo pragmático, uma vez que buscamos mostrar, para além do panorama geral dos conceitos relacionados ao SCFV e do seu percurso histórico, alguns dos aspectos de sua operacionalização e impactos que nem todas as pessoas envolvidas no processo prático refletem acerca, acarretando em uma naturalização da sua perpetuação.

Outrossim, reiteramos que essa pesquisa tem sua relevância no que diz respeito à consolidação de um alicerce no qual estejam imbricados conceitos da Psicologia Social e do Serviço Social que resultem em um material acadêmico útil a pesquisas posteriores acerca da socialização identitária realizada por profissionais do SCFV, tendo em vista que essa imbricação não é recorrente quando o tópico central é o SCFV, como já referido no decorrer deste capítulo. A carência de pesquisas nesse contexto específico dentro da Psicologia Social existe e este trabalho consiste em um pequeno passo em direção à mudança que desejamos e que é tão necessária nesse cenário.

- CAPÍTULO 4 –

Percepção de Profissionais do SCFV acerca da Identidade Social de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a socialização para o fortalecimento da identidade étnico-racial de crianças em situação de vulnerabilidade social mediada por profissionais atuantes no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), serviço esse amplamente explanado no capítulo anterior. O estudo também intentou investigar as mensagens de fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças transmitidas pelos(as) referidos(as) profissionais, além da percepção da frequência e a importância dessa transmissão. Além disso, buscamos explorar se há influência da identidade racial dos(as) profissionais na percepção da frequência e importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças.

Participantes

Participaram deste estudo 89 profissionais atuantes no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) de 31 cidades do Brasil, sendo que a maior parte da amostra correspondeu a profissionais da cidade de Aracaju-SE (41,6% (n = 37)). Como critério para compor a amostra foi requerido que esses(as) profissionais trabalhassem com grupos de crianças dos SCFVs nos CRAS. O trabalho desses(as) profissionais geralmente é executado em forma de percursos, com o objetivo de promover o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, a convivência e as trocas culturais como formas de desenvolvimento do sentimento de pertença e identidade dos(as) usuários(as) (Brasil, 2017b).

A variável raça/cor da pele foi respondida de modo autoatribuído, de acordo com as opções disponibilizadas pelo IBGE, sendo que 21,3% (n =19) dos participantes se disseram brancos, 58,4% (n = 52) se disseram pardos e 20,2 % (n = 18) se disseram pretos. No que diz respeito à variável faixa etária, obtivemos resultados entre os(as) profissionais participantes que variaram de 20 a 63 anos (M = 37,3; DP = 8,6). Já em relação a variável sexo desses participantes, 79,8% (n = 71) são do sexo feminino, enquanto 20,2% (n = 18), do sexo masculino.

Dentro da variável categoria profissional, as funções mais expressivamente referidas

foram educadores(as) sociais (62,9% (*n* = 56)), psicólogos(as) (12,4% (*n* = 11)) e assistentes sociais (7,9% (*n* = 7). A experiência profissional aferida em tempo de atuação oscilou de 3 meses a 22 anos (*M* = 7,3; *DP* = 4,7). E em relação à escolaridade, 18% da amostra foi composta por pessoas com Ensino Médio ou Pedagógico completo (*n* = 16 profissionais); 13,5% possuem Ensino Superior incompleto (*n* = 12 profissionais); 33,7% possuem Ensino Superior completo (*n* = 30 profissionais) e 34,8% possuem Pós-Graduação (*n* = 31 profissionais). Além disso, os dados sociodemográficos revelaram que 87,6% dos participantes (*n* = 78) têm rendimentos entre 1 e 3 salários mínimos, contra 12,4% (*n* = 11) que recebem acima de 3 salários mínimos.

Procedimentos

Em observância à legislação referente à pesquisa com seres humanos, este estudo segue as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa sob o CAAE n.º 46858221.0.0000.5546 e das resoluções n.º 466/12 e 510/16 do Ministério da Saúde. Para viabilizar a execução da pesquisa dentro do contexto pandêmico no que diz respeito à coleta de dados, com a finalidade de resguardar a saúde e segurança de todas as pessoas envolvidas na pesquisa no dado contexto, optamos por elaborar um questionário eletrônico voltado para os profissionais do referido serviço através da plataforma *Google Forms*.

O recrutamento dos participantes se deu através de e-mail, plataformas de mensagens instantâneas e grupos específicos para profissionais de SCFVs em redes sociais. O instrumento permaneceu ativo para captação de respostas durante 27 dias. A amostra foi composta através do método bola de neve, ou seja, os próprios participantes compartilhavam o link para as pessoas que conheciam. Além disso, o instrumento contou com ampla divulgação por parte dos membros do grupo de pesquisa GPSAIR – Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo.

Instrumentos

A primeira versão do questionário autoaplicável foi testada com o intuito de verificar o tempo necessário para o preenchimento, possíveis ambiguidades, o entendimento das questões e a confirmação das respostas aos quesitos. A partir desse primeiro pré-teste, várias modificações necessárias foram percebidas, inclusive quanto ao formato e quantidade das questões. A segunda versão do pré-teste contou com 5 profissionais diferentes respondendo às questões e necessitou apenas de um ajuste simples em um item sociodemográfico, sendo mantida em sua quase totalidade. O tempo necessário para resposta ao questionário foi de 10 a

15 minutos e em todas as versões o instrumento contou com texto explicativo sobre a pesquisa, TCLE e orientações sobre o seu preenchimento.

O questionário foi composto por 30 itens (abertos e fechados), a fim de analisar a socialização étnica, a frequência e a transmissão de mensagens de fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, além da identidade racial dos(as) profissionais (**Apêndice 2**). A socialização étnico-racial dos(as) profissionais, consistiu num conjunto de 6 itens abertos sobre a transmissão de informações a respeito do valor, da cultura e importância do grupo étnico-racial, adaptados da escala de socialização étnica de Hughes e Chen (1999) para os(as) profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). A seguinte questão exemplifica os itens: "Você crê que seja papel de profissionais do SCFV explicar às crianças que todas as pessoas têm direitos iguais, independentemente de serem brancas ou negras?", para a qual muitas respostas vieram acompanhadas de explicações que não seriam acessadas caso a pergunta fosse fechada (restrita a "sim" ou "não").

Da totalidade dos itens do questionário, 13 foram ajustados ao formato de escala Likert, tomando por base o estudo de Santos e França (2018) adaptado para os(as) profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Desses itens, 7 afirmações acerca da frequência na transmissão de mensagens que fortalecem a identidade racial das crianças, constituíram a segunda questão. Um exemplo dessas afirmações é "falo com as crianças do SCFV sobre as contribuições dos negros para a sociedade brasileira", que, como os demais itens desse segundo bloco, foi respondida através de uma escala de frequência com 5 pontos variando de "nunca" (fiz) a (faço) "sempre".

Já para analisar a importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, a pessoa respondente deveria julgar 6 afirmações sobre a promoção de sentimentos positivos em relação ao pertencimento ao grupo étnico-racial, a exemplo de "apresentar fatos e/ou histórias protagonizadas por pessoas negras é importante para produzir o sentimento de valor do grupo pelas crianças negras do SCFV". As respostas eram dadas através de uma escala de importância, também com 5 pontos, variando as respostas de "nada importante" a "totalmente importante", na qual quanto maior o valor, maior a importância da afirmação mencionada.

As últimas 11 questões dividiram-se em: 3 relativas à identidade étnico-racial dos(as) participantes e as 8 demais inquirindo informações sociodemográficas. Assim, as questões

sobre identidade foram: “Qual a sua raça/cor da pele?”, a qual era respondida marcando uma das categorias de raça e cor propostas pelo IBGE (Branca, Parda, Preta, Indígena e Amarela). Em seguida, vieram as questões sobre importância e satisfação com a cor da própria pele (identidade étnico-racial): “O quanto ter esta cor de pele é importante para você?”, que era respondida através de uma escala de importância também com 5 pontos, variando as respostas de “nada importante” a “totalmente importante”, na qual quanto maiores os valores, maior a indicação da importância atribuída a própria cor da pele. E ainda, “O quanto você se sente satisfeito(a) com a cor da sua pele?”, sendo a resposta emitida através de uma escala de satisfação variando de “totalmente insatisfeito(a)” a “totalmente satisfeito(a)”, ou seja, quanto maior o valor, maior a satisfação. As demais questões sociodemográficas foram: idade, sexo, tempo de atuação no SCFV, profissão, escolaridade, cidade/estado, faixa salarial e orientação político-ideológica.

Análise de dados

Realizamos análises diferentes para as questões abertas e fechadas, de modo que utilizamos dois *softwares*: o primeiro foi o IRAMUTEQ (Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (*vide* seção **Resultados I**) para análises qualitativas através da Análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). O segundo foi o *software* IBM SPSS *Statistics* 20 (*vide* seção **Resultados II**) para análises quantitativas – análises descritivas de frequência e médias, análise fatorial, análise de confiabilidade, teste t de *student*, ANOVA.

Resultados

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a socialização para o fortalecimento da identidade étnico-racial de crianças em situação de vulnerabilidade social. Especificamente, pretendeu-se investigar as mensagens de fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças transmitidas pelos(as) profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), bem como a percepção da frequência e a importância dessa transmissão; e ainda se há influência da identidade racial dos(as) profissionais na percepção da frequência e importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças.

Para atingir esses objetivos, foram realizadas a preparação e análises exploratórias dos dados quantitativos obtidos para verificar a necessidade de ajustes, seguidos pelo cálculo das estatísticas descritivas das médias e a construção do banco de dados qualitativos. Salientamos

que o estudo classifica-se como exploratório, tendo em vista sua novidade em termos do público e do tema estudado, de modo que não apresentamos hipóteses, mas analisamos as mensagens transmitidas, a frequência e a importância da transmissão em função de algumas características sociodemográficas da amostra, como a cor da pele, a idade, a proximidade com os(as) educandos(as) e a identidade do(a) profissional.

O primeiro objetivo específico foi investigar as mensagens transmitidas pelos(as) profissionais do SCFV para o fortalecimento da identidade social das crianças. Para aferir este objetivo, realizamos perguntas abertas – 6 no total – tais como "Você conversa com as crianças do SCFV sobre diferenças étnicas e raciais das pessoas? Caso converse, por favor, relate nas linhas abaixo um exemplo". Analisamos essas perguntas através do *software* IRAMUTEQ (Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) e inserimos os resultados na seção **Mensagens dos(as) profissionais do SCFV para o fortalecimento da identidade social das crianças: Resultados I** abaixo.

Mensagens dos(as) profissionais do SCFV para o fortalecimento da identidade social das crianças: Resultados I

Para investigar a percepção dos(as) profissionais do SCFV acerca da socialização étnico-racial para o fortalecimento da identidade social de crianças em situação de vulnerabilidade social, através da transmissão de mensagens voltadas para o fortalecimento da identidade racial foi preparado o primeiro banco de dados com base nos primeiros 6 itens do questionário (vide **Apêndice 2**), uma vez que estes foram os itens abertos para que os(as) participantes expressassem suas percepções. Foram utilizadas 6 variáveis para mediar os fenômenos investigados: profissão (por proximidade com as crianças do SCFV); tempo de atuação como profissional do SCFV; sexo; idade; escolaridade e cor da pele / raça.

Devido à densidade dos *corpora* analisados, selecionamos dois dos seis itens analisados para compor os resultados desse estudo por refletirem uma visão geral do objetivo da investigação conduzida, sendo esses itens: "você percebe o racismo na sociedade brasileira? Por gentileza, exemplifique" e "você conversa com as crianças do SCFV sobre diferenças étnicas e raciais das pessoas? Caso converse, por favor, relate nas linhas abaixo um exemplo". O primeiro item **(a)** visa expressar o pensamento geral dos(as) profissionais sobre a temática; já o segundo item **(b)**, tenciona expressar esse pensamento nas práticas desses(as) profissionais junto às crianças do SCFV.

a) Você percebe o racismo na sociedade brasileira? Por gentileza, exemplifique.

Foram obtidas 1390 palavras diferentes das 82 unidades de contexto iniciais (UCI) do *Corpus* através da redução dos vocábulos às suas respectivas raízes, e exclusão das palavras pertencentes à classe gramatical dos advérbios. Por meio da análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o *Corpus* denominado "Dimensões da percepção do racismo na sociedade brasileira" (**Figura 1**) apresentou uma divisão composta de 5 (cinco) Classes, as quais foram agrupadas em dois *subcorpora*.

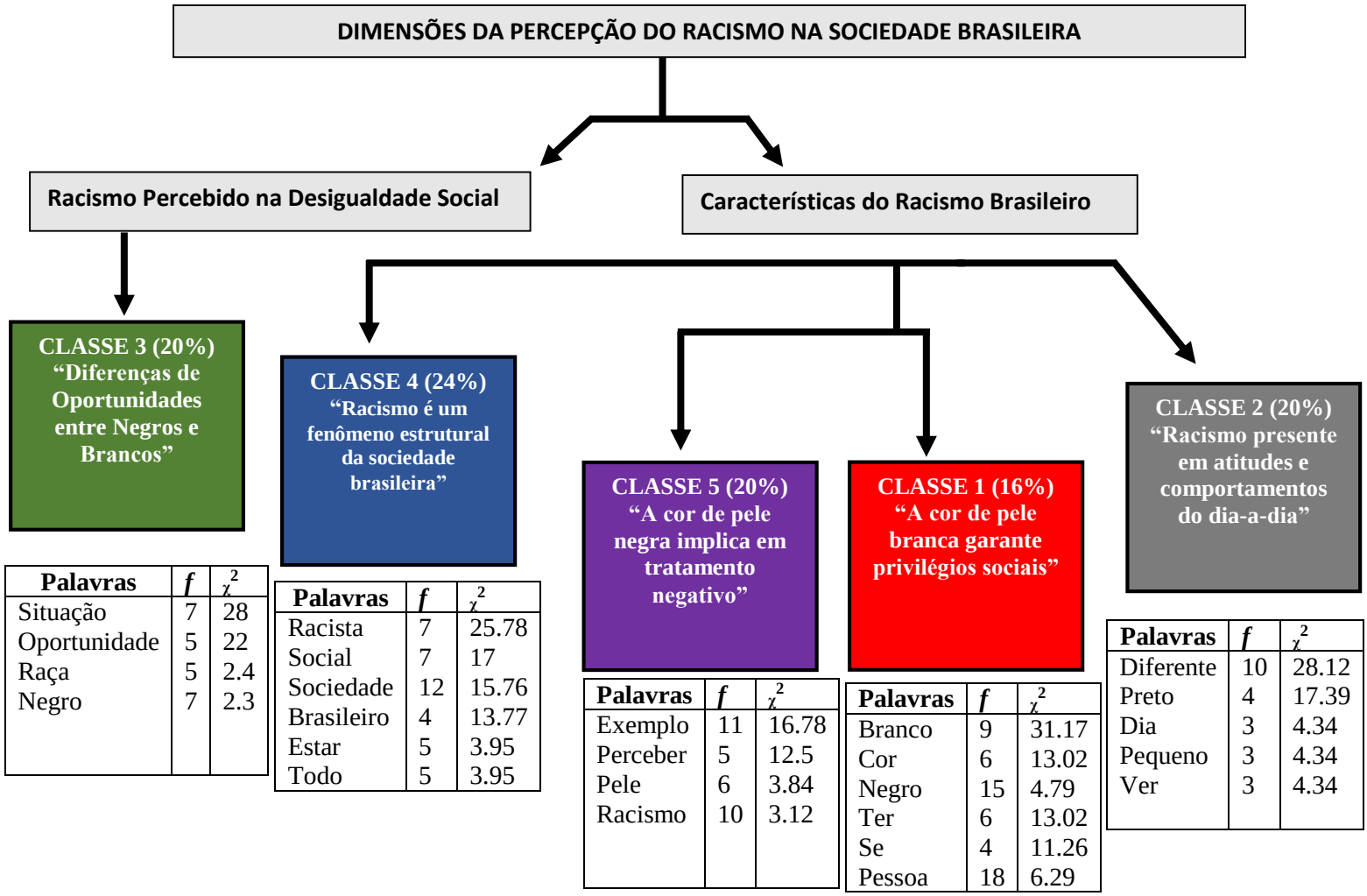

Figura 1- Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) decorrente das percepções sobre o racismo na sociedade brasileira (Construído através da análise de dados via IRAMUTEQ – Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

Do lado esquerdo do Dendrograma situa-se o *subcorpus* denominado de “Racismo percebido na desigualdade social”, no qual se encontra a classe 3, denominada de “Diferenças de oportunidades entre brancos e negros”. Já ao lado direito, observa-se o *subcorpus* denominado de “Características específicas do Racismo brasileiro”, o qual apresenta duas subdivisões: uma delas, localizada ao lado direito do Dendrograma, engloba a percepção do racismo nas interações cotidianas, sendo representado pela Classe 2 – “Racismo presente em atitudes e comportamentos do dia a dia”. A outra subdivisão, localizada no centro do Dendrograma, apresenta duas ramificações, consistindo uma delas na Classe 4, denominada de “Racismo é um fenômeno estrutural da sociedade brasileira” e a outra ramificação correspondendo às Classes 1 – “A cor da pele branca garante privilégios sociais” e 5 – “A cor da pele negra implica em tratamento negativo”, ambas contemplando o Racismo como um fenômeno resultante das diferenças de valor atribuídas à cor da pele.

Em relação à Classe 4, esta abrangeu 24% das Unidades de Contexto Elementares (UCEs). Em seguida, as Classes 2, 3 e 5 apresentaram cada uma 20% das UCEs. E, por fim, a Classe 1 sendo a menos representativa do *Corpus*, abrangendo um total de 16% das UCEs.

Através da análise semântica da Classe 3 (UCEs = 20%), nomeada de “Diferença de Oportunidades entre brancos e negros”, demonstrou-se a existência de representações organizadas a partir da ideia de que o racismo pode ser verificado por meio das diferenças entre brancos e negros no que concerne às possibilidades de ascensão social. Os posicionamentos encontrados nessa Classe destacam que as pessoas negras não dispõem das mesmas oportunidades de emprego que as pessoas brancas, além de estarem muito pouco representadas em estratos mais elevados da sociedade. Tal como pode ser visto na **Figura 1**, as palavras “situação”, “oportunidade”, “raça” e “negro” são as mais representativas dessa Classe.

No **Quadro prototípico 1**, é possível identificar discursos representativos da Classe 3. Observa-se que os participantes percebem o racismo a partir da desigualdade social entre negros e brancos:

Quadro prototípico 1 – Exemplos de discursos da Classe 3 (Diferenças de Oportunidades entre brancos e negros)

Exemplos – Classe 3	
(i)	"(...) Pessoas negras nem sempre têm as mesmas oportunidades que as de pele clara como também em diversas situações são colocadas à margem da sociedade (...)".
(ii)	"(...) Nas situações mais simples do cotidiano, em expressões do vocabulário do dia a dia, na falta de oportunidades, na falta de representatividade nas diferentes áreas da sociedade (...)".

Por meio dos conteúdos discursivos da Classe 2 (UCEs = 20%), denominada de "Racismo presente em atitudes e comportamentos do dia a dia", foram reveladas percepções organizadas em torno da concepção do racismo, como um fenômeno que faz parte do nosso cotidiano, podendo ser identificado em comportamentos e atitudes nas interações sociais. A **Figura 1** indica que as palavras mais representativas nessa Classe são "diferente", "preto", "dia", "pequeno" e "ver".

O **Quadro prototípico 2** exemplifica discursos representativos da Classe 2, na qual é possível identificar que os(as) participantes observam o racismo em situações cotidianas:

Quadro prototípico 2 – Exemplos de discursos da Classe 2 (Racismo presente em atitudes e comportamentos do dia a dia)

Exemplos – Classe 2	
(i)	"(...) Quando tratamos por estereótipos e apelidos as pessoas (...)".
(ii)	"(...) presente nas relações escolares e nas relações de trabalho (...)".

A Classe 4 (UCEs = 24%), nomeada de "Racismo é um fenômeno estrutural da sociedade brasileira", foi a mais frequente no *Corpus* e está organizada a partir da percepção de que o racismo é um fenômeno enraizado na organização e na estrutura social do Brasil. Ao contrário das classes anteriores, as quais voltam-se para a definição do racismo enquanto um problema de desigualdade social entre negros e brancos (Classe 3) ou como tratamentos desiguais entre brancos e negros nas interações cotidianas (Classe 2), os discursos da Classe 4 enfatizam que o racismo é basilar na sociedade brasileira. As palavras mais frequentes dessa classe, de acordo com a **Figura 1,** foram "racista", "social", "sociedade", "brasileiro", "estar" e "todo".

No **Quadro prototípico 3** é possível identificar amostras dos discursos representativos dessa Classe:

Quadro prototípico 3 – Exemplos de discursos da Classe 4 (Racismo é um fenômeno estrutural da sociedade brasileira)

Exemplos – Classe 4	
(i)	"(...) a sociedade brasileira é estruturalmente racista um exemplo é o mercado de trabalho cujos cargos de chefia em sua grande maioria está com pessoas brancas (...)".
(ii)	"(...) acho que a sociedade brasileira é a mais racista (...)".

Já as Classes 1 e 5 distinguem-se das classes anteriores por apresentarem discursos que situam o racismo no Brasil como um fenômeno ligado às diferenças de valor e de status associados à cor da pele. Na Classe 5 (UCEs = 20%), nomeada de "A cor da pele negra implica em tratamento negativo", há uma abrangência de discursos que identificam o racismo no Brasil a partir do modo contraproducente pelo qual as pessoas negras são tratadas em função de sua cor de pele. A **Figura 1** mostra que as palavras mais representativas para essa Classe foram "exemplo", "perceber", "pele" e "racismo"

Através do **Quadro prototípico 4** podemos acompanhar algumas referências dos discursos representativos da Classe 5:

Quadro prototípico 4 – Exemplos de discursos da Classe 5 (A cor da pele negra implica em tratamento negativo)

Exemplos – Classe 5	
(i)	"(...) a cor da pele influencia na hora da contratação em empresas há racismo até mesmo em propagandas de televisão (...)".
(ii)	"(...) as pessoas de pele escura são tratadas diferente em muitas situações e isso é racismo (...)".

Por fim, a Classe 1 (UCEs = 16%), nomeada como "A cor de pele branca garante privilégios sociais", engloba discursos que reconhecem o racismo na sociedade brasileira a partir dos privilégios conferidos às pessoas que possuem a cor de pele identificada como branca. Em síntese, as percepções contempladas nessa classe envolvem a ideia de que ser branco no Brasil garante um tratamento privilegiado e uma posição de poder em relação às pessoas não brancas. Conforme apontado na **Figura 1**, as palavras mais representativas dessa classe são "branco", "cor", "negro", "ter", "se" e "pessoa".

O **Quadro prototípico 5** apresenta exemplos de discursos da Classe 1:

Quadro prototípico 5 – Exemplos de discursos da Classe 1 (A cor da pele branca garante privilégios sociais)

Exemplos – Classe 1	
(i)	"(...) algumas pessoas por ter pele branca sentem se superiores em relação a outras (...)".
(ii)	"(...) tenho amigas negras e tenho relato delas de atendimento em lojas por exemplo se entrar alguém da cor branca será atendido primeiro (...)".

Percepção do racismo na sociedade brasileira: Discussão (I – a)

Os resultados obtidos nessa análise expressam que os(as) profissionais entrevistados(as) convergem na ideia de que o racismo é, de fato, um problema social, corroborando com o pensamento de Bernardino (2002) que aborda o racismo enquanto uma espécie de estrutura sistemática voltada para o impedimento de condições de oportunidades iguais. Outra convergência dos resultados desse estudo diz respeito à menção reiterada de assimetria de estatuto social e, por conseguinte, de relações de poder entre brancos e negros. Essa reiteração ganha força quando resgatamos a concepção do racismo enquanto estrutura ideológica de Wetherell e Potter (1992), estrutura essa que gera práticas sociais que autenticam essas assimetrias de relações de poder e estatuto social.

Outrossim, esses resultados ilustram, de acordo com a classe mais representativa (Classe 4), a ideia de racismo sendo contemplada enquanto um problema estrutural da sociedade brasileira. Em uma sociedade que tornou o reconhecimento do racismo mais difícil, o sedimentando em seu cotidiano através de ideologias tais como a da mestiçagem e a do mito da democracia racial (Lima, 2020), como é o caso do Brasil, a obtenção de resultados que o percebem como fenômeno intrínseco demonstra que a temática tem sido debatida ou pensada de algum modo por esses(as) profissionais.

Ao mesmo tempo, pode-se notar que a classe menos representativa (Classe 1) é a única entre as 5 classes analisadas que contempla a ideia de que o branco é o grupo privilegiado pelo racismo. Esse resultado, ao passo em que surpreende por refletir que uma parcela dos(as) profissionais participantes do estudo estão conscientes de que o racismo visa a legitimação das desigualdades entre brancos e negros através do estabelecimento de lugares e papéis fixos para esses grupos humanos na sociedade (Cabecinhas, 2007), também se mostra um resultado expectável, por conta da sua baixa representatividade.

Apesar do privilégio branco ser sistemático quando pensamos em acesso a recursos (Shucman, 2014), tanto materiais, quanto simbólicos, "(...) a maioria dos atores sociais envolvidos na controvérsia sobre inclusão racial geralmente não reconhece: o privilégio branco está na base da estratificação racial existente no Brasil" (Moreira, 2017, p. 31). Esse negacionismo direcionado ao fato de que o privilégio branco existe e desequilibra a balança em seu favor na racialização do acesso aos referidos recursos fica ainda mais difícil de sustentar quando "(...) ser branco garante solidariedade imediata com os membros do grupo que controla praticamente todas as instituições públicas e privadas, o que permite acesso a diversas oportunidades" (Moreira, 2020, p. 86).

b) Você conversa com as crianças do SCFV sobre diferenças étnicas e raciais das pessoas? Caso converse, por favor, relate nas linhas abaixo um exemplo.

Neste item foram alcançadas 1587 palavras diferentes das 76 unidades de contexto iniciais (UCI) do *Corpus*. Como na análise anterior, também nesta análise os vocábulos foram reduzidos às suas raízes correspondentes e foram excluídas as palavras pertencentes à classe gramatical dos advérbios. O *Corpus* denominado "Dimensões da transmissão de mensagens para o fortalecimento étnico-racial" (**Figura 2**) foi igualmente analisado através da sua Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e, do mesmo modo, apresentou uma divisão constituída por 5 (cinco) Classes, as quais foram agrupadas em dois *subcorpora*.

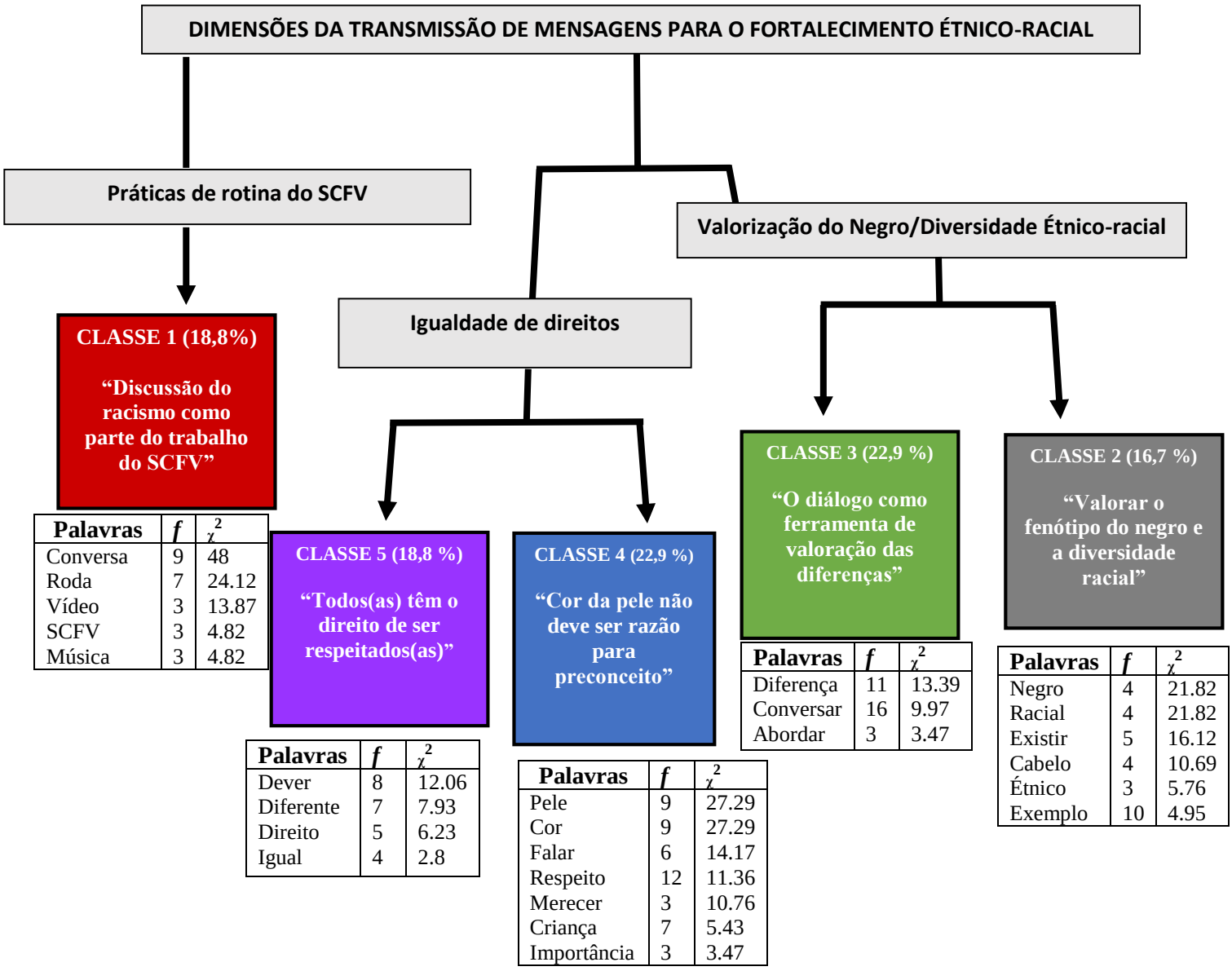

Figura 2- Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) decorrente da transmissão de mensagens para o fortalecimento étnico-racial (Construído através da análise de dados via IRAMUTEQ – Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

Do lado esquerdo do Dendrograma situa-se o *subcorpus* denominado de "Práticas de rotina do SCFV", no qual se encontra a Classe 1, denominada de "Discussão do racismo como parte do trabalho do SCFV", a qual engloba a transmissão de mensagens antirracistas enquanto um trabalho cotidiano para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Já ao lado direito, observa-se dois *subcorpora* denominados de "Valorização do negro/Diversidade étnico-racial", situado mais na extrema direita da **Figura 2**, e "Igualdade de direitos", situado na região central da imagem. Ambos os *subcorpora* apresentam duas subdivisões.

O *subcorpus* “Valorização do negro/Diversidade étnico-racial”, o qual apresenta duas subdivisões: a Classe 2, denominada de “Valorar o fenótipo do negro e a diversidade racial” e a Classe 3, nomeada como “O diálogo como ferramenta de valoração das diferenças”, as duas voltadas para a importância de abordar as diferenças étnico-raciais e o respeito. O *subcorpus* “Igualdade de direitos” também apresenta duas ramificações, consistindo uma delas na Classe 4, denominada de “Cor da pele não deve ser razão para preconceito” e a outra ramificação correspondendo à Classe 5, “Todos têm o direito de ser respeitados”, ambas contemplando a transmissão de mensagens antirracistas como forma de promover igualdade e equidade entre as crianças.

Em relação às Classes 3 e 4, cada uma delas abrangeu 22,9 % das Unidades de Contexto Elementares (UCEs). Em seguida, as Classes 1 e 5 apresentaram cada uma 18,8 % das UCEs. Por fim, a Classe 2 sendo a menos representativa do *Corpus*, abrangendo um total de 16,7 % das UCEs.

Através da análise semântica da Classe 1 (UCEs = 18,8%), nomeada de “Discussão do racismo como parte do trabalho do SCFV”, demonstrou-se a existência de práticas rotineiras no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no que concerne à discussão da temática do racismo por meio de diversas práticas socioeducativas. Os discursos encontrados nessa Classe destacam que há uma constância nessas práticas, porém ela não é uma das classes mais representativas, o que leva a crer que apenas uma modesta parcela dos(as) profissionais estão comprometidos(as) com essa continuidade na transmissão dessas mensagens. Tal como pode ser visto na **Figura 2**, as palavras “conversa”, “roda”, “vídeo”, “SCFV” e “música” são as mais representativas dessa Classe.

No **Quadro prototípico 6**, é possível identificar recursos representativos da Classe 1. Observa-se que os participantes utilizam ferramentas parecidas para a transmissão de mensagens para combater o racismo e fortalecer a identidade étnico-racial:

Quadro prototípico 6 – Exemplos de discursos da Classe 1 (Discussão do racismo como parte do trabalho do SCFV)

Exemplos – Classe 1	
(i)	“(...) através de dinâmicas, rodas de conversa, músicas e textos (...)”.
(ii)	“(...) eu e outros colegas também educadores atuamos nesse sentido através de rodas de conversa, vídeos e palestras (...)”.

Por meio dos conteúdos discursivos da Classe 5 (UCEs = 18,8%), denominada de “Todos(as) têm o direito de ser respeitados”, foram reveladas percepções organizadas em torno da inconformação com o desrespeito que as pessoas sofrem em virtude de diferenças de um

modo geral (não apenas diferenças étnico-raciais), podendo ser identificada uma inclinação das falas para uma tentativa de mudança desse cenário social – do desrespeito às diferenças. A **Figura 2** indica que as palavras mais representativas nessa Classe são "dever", "diferente", "direito" e "igual".

O **Quadro prototípico 7** exemplifica discursos representativos da Classe 5, na qual é possível identificar a transmissão da inconformidade dos(as) participantes com o desrespeito às diferenças, inclusive encorajando que outras pessoas também não se resignem perante uma situação de falta de respeito:

Quadro prototípico 7 – Exemplos de discursos da Classe 5 (Todos(as) têm o direito de ser respeitados(as))

Exemplos – Classe 5	
(i)	"(...) eu converso sobre o preconceito que as pessoas diferentes sofrem e que não devia de ser assim (...)".
(ii)	"(...) converso sim, por exemplo, que as pessoas têm os mesmos direitos mesmo se são de raças diferentes isso não deveria mudar o tratamento e elas não podem aceitar se fizerem isso com elas (...)".

A Classe 4 (UCEs = 22,9%), nomeada de "Cor da pele não deve ser razão para preconceito", foi uma das duas mais frequentes no *Corpus* e está organizada a partir da percepção de que as diferenças étnico-raciais existem, são importantes para a identidade do indivíduo e não deveria ser motivo para sofrimento. Essa Classe, para além da Classe 5, parte do mesmo princípio – respeito à cor da pele – e, no entanto, vai além dela por tender a um aprofundamento no que diz respeito à reflexão acerca da falta de fundamentos para tratamentos desiguais baseados na cor da pele. As palavras mais frequentes dessa classe, de acordo com a **Figura 2,** foram "pele", "cor", "falar", "respeito", "merecer", "criança" e "importância".

No **Quadro prototípico 8** é possível identificar amostras dos discursos representativos dessa Classe:

Quadro prototípico 8 – Exemplos de discursos da Classe 4 (Cor da pele não deve ser razão para preconceito)

Exemplos – Classe 4	
(i)	"(...) no próprio serviço temos crianças com tons de pele variados (...) tento esclarecer a importância dessas diferenciações e a singularidade que cada criança ou indivíduo traz (...)".
(ii)	"(...) conversava (...) a respeito das diferenças, principalmente a relacionada a cor da pele que era o que mais eles traziam como incômodo e fazendo com que fosse possível a autoaceitação e (...) o respeito aos direitos (...)".

Já as Classes 3 (uma das duas mais representativas) e 2 (a menos representativa) apresentam discursos voltados para a valoração das diferenças étnico-raciais. A Classe 3 (UCEs = 22,9 %), nomeada de "O diálogo como ferramenta de valoração das diferenças", foca na importância de falar sobre a temática como forma de transmitir não apenas mensagens que fomentem uma valoração positiva dessas diferenças, como também a responsabilidade de cada pessoa ser multiplicadora dessas mensagens até que a conscientização seja a regra e não apenas exceção. A **Figura 2** mostra que as palavras mais representativas para essa Classe foram "diferença", "conversar" e "abordar".

Através do **Quadro prototípico 9** podemos acompanhar algumas referências dos discursos representativos da Classe 3:

Quadro prototípico 9 – Exemplos de discursos da Classe 3 (O diálogo como ferramenta de valoração das diferenças)

Exemplos – Classe 3	
(i)	"(...) converso sobre o lugar que elas ocupam na sociedade e o que elas podem fazer para modificar a forma como são tratadas mas que não depende apenas delas toda a sociedade precisa passar por conscientizações para que as diferenças sejam motivo de orgulho e não de sofrimento (...)".
(ii)	"(...) Sim, pois temos grupos heterogêneos e bem diversificados fato que conversar sobre diferenças é fundamental (...)".

Por fim, a Classe 2 (UCEs = 16,7 %), nomeada como "Valorar o fenótipo do negro e a diversidade racial", engloba discursos que transmitem o reconhecimento da diversidade racial e do fenótipo negro enquanto revestidos de valor positivo, mesmo que a sociedade brasileira ainda não exerça plenamente esse reconhecimento. Em síntese, as percepções contempladas nessa classe mostram que há beleza no fenótipo negro e que a diversidade racial agrega valor individual, social e cultural. Conforme apontado na **Figura 2**, as palavras mais representativas dessa classe são "negro", "racial", "existir", "cabelo", "étnico" e "exemplo".

O **Quadro prototípico 10** apresenta exemplos de discursos da Classe 2:

Quadro prototípico 10 – Exemplos de discursos da Classe 2 (Valorar o fenótipo do negro e a diversidade racial)

Exemplos – Classe 2	
(i)	"(...) através de atividades sobre as diferenças de tipos de cabelo, de pele, de olhos, de entendimentos sobre assuntos, da vida, da cultura (...)".
(ii)	"(...) a temática da diversidade étnica e racial é constante principalmente porque o público em sua maioria é de crianças e adolescentes negros constantemente converso sobre a beleza dos cabelos crespos e cacheados para desmitificar a ideia equivocada de que existe cabelo ruim (...)".

Conversas entre profissionais do SCFV e crianças acerca de diferenças étnicas e raciais das pessoas: Discussão (I – b)

Os resultados obtidos nessa análise expressam que os(as) profissionais entrevistados(as) convergem para a importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento étnico-racial em suas práticas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Em seus discursos, esses profissionais afirmaram transmitir essas mensagens às crianças - em maior ou menor escala. Todas as classes demonstraram em algum nível que os(as) participantes são conscientes da norma antirracista, ressaltando o entendimento de que a utilização de estratégias de diálogo – sobre respeito às diferenças, igualdade de direitos, valorização do negro – são uma forma essencial de fortalecimento da identidade étnico-racial.

Uma das duas classes mais representativas, a Classe 3 – "O diálogo como ferramenta de valoração das diferenças", expressa de modo saliente que as estratégias de diálogo são concebidas pelos(as) profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) como práticas necessárias para uma gradual e positiva modificação na forma como a sociedade lida com as diferenças étnico-raciais e com o racismo manifesto em termos de comportamentos que a sociedade espera de pessoas de um determinado pertencimento racial, bem como dos rótulos que está habituada a aplicar a essas pessoas (Appiah, 2010).

Esses resultados ilustram, ainda, de acordo com a outra classe mais representativa (Classe 4 – "Cor da pele não deve ser razão para preconceito"), a ideia de que os(as) profissionais do SCFV procuram combater o racismo entre as crianças, transmitindo-lhes mensagens de que a cor da pele não deve ser utilizada como critério para manifestar atitudes frente aos diferentes grupos étnico-raciais. Os discursos dessa classe refletem ainda a ênfase na ideia de que todas as cores de pele devem ser positivamente valoradas e todos os grupos étnico-

raciais devem ser respeitados e têm a sua importância, convergindo com valores preconizados pelo artigo 3 da Constituição Federal (Brasil, 1988) que tenciona assegurar uma sociedade justa e solidária, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, *etc*.

Em relação à Classe 2 - "Valorar o fenótipo e a diversidade racial" (a menos representativa), percebe-se que mesmo numa amostra aparentemente consciente das desigualdades étnico-raciais existentes na sociedade brasileira, a valoração das características fenotípicas do grupo minoritário (negros) emerge como a estratégia menos reportada pelos(as) profissionais do SCFV no combate ao racismo entre crianças. Esse resultado sinaliza como os fatores intergrupais incidem sobre o desenvolvimento de estratégias de combate ao preconceito e à discriminação racial.

Aqui abre-se um precedente para falar da branquitude enquanto identidade histórica alicerçada na hegemonia europeia que o colonialismo difundiu por todo o mundo e que possibilitou que as características étnicas europeias se transformassem em parâmetro universal. E mesmo a Europa contendo etnias diferentes, o grupo racial que se tornou esse parâmetro universal é apenas um específico – o branco (Moreira, 2020).

> Ao serem alçados a perspectivas universais, eles tornaram pessoas brancas parâmetros implícitos da representação do que seja o humano, embora isso permaneça encoberto. Ser branco situa as pessoas em um lugar específico dentro das hierarquias sociais em função da significação que o pertencimento ao grupo racial dominante possui no mundo contemporâneo. À identidade racial branca estão associados diversos predicados positivos como superioridade cultural, beleza estética, integridade moral, sucesso econômico e sexualidade sadia. (Moreira, 2020, p. 42)

Já à negritude são atribuídas características fenotípicas peculiares ao povo do continente africano e se alicerça em narrativas direcionadas à validação da exploração econômica das pessoas que correspondem a essas características, tentando justificar hierarquias sociais entre negros e brancos (Moreira, 2020). Sendo a valoração positiva de características do grupo minoritário comumente identificada como uma ameaça ao *status* desfrutado pelo grupo dominante (Tajfel, 1981), a diferença de *status* entre o grupo dominante e o minoritário, por conseguinte, pode provocar resistência sobre a adesão a estratégias de combate ao racismo baseadas na valoração do fenótipo negro. Essa resistência pode ser consciente ou não, e mesmo não afirmando ser este o caso do nosso estudo, ainda é uma possibilidade a ser considerada.

Transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade das crianças – frequência, importância e influência da identidade dos(as) profissionais: Resultados II

Nesta seção, apresentamos os resultados quantitativos relacionados, os quais foram analisados através do *software* IBM SPSS Statistics 20. Tendo já discutido o primeiro objetivo específico deste estudo na seção **Mensagens dos profissionais do SCFV para o fortalecimento da identidade social das crianças: Resultados I**, iniciamos essa seção, já a partir do segundo objetivo específico, o qual foi analisar a frequência com que os(as) profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) transmitem mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças em situação de vulnerabilidade social. Este objetivo foi avaliado por 7 itens (e. g. item 1 "Noto que as crianças do SCFV sofrem racismo em seu dia a dia", item 2 "Incentivo as crianças do SCFV a valorizar as pessoas de todas as cores de pele") dispostos numa escala tipo Likert de 5 pontos, onde os participantes respondiam a frequência com que aquelas ações e comportamentos faziam parte de sua prática profissional, variando de 1 "nunca" (fiz) a 5 (faço) "sempre".

Para verificar se o conjunto de itens da referida questão é capaz de representar ideias – fatores – diferentes, foi realizada uma análise fatorial com rotação varimax que mostrou que o bloco de itens consiste de um único fator com carga fatorial satisfatória e *KMO* alto (0,838), e com *eigenvalue* = 3,353, explicando 47,9% da variância do fenômeno. Foi realizada ainda uma análise de consistência interna *Alfa de Cronbach* com o intuito de verificar se a escala reflete o construto que está medindo de modo consistente e obtivemos um índice considerado satisfatório (*Alfa de Cronbach* = 0,806).

Através da média dos itens, foi construído o indicador da frequência de transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças. Uma análise geral do grupo mostrou que a média dessa frequência de transmissão de mensagens foi de $M = 3,2$ com $DP = 0,59$, demonstrando que, de modo geral, os(as) participantes frequentemente transmitem mensagens como, por exemplo, dizer para "as crianças do SCFV que as pessoas negras devem ter orgulho de sua cor e de suas características físicas como lábios, nariz e cabelos"; e dizer para "as crianças do SCFV valorizarem as pessoas de todas as cores de pele". Esse resultado é confirmado pelo *Test t* simples contra o ponto médio da escala (considerando 2 como o ponto médio) [$t\ (88) = 19,02$; $p = .001$].

Já para verificar as diferenças entre frequência de transmissão de mensagens para o

fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças em função da cor da pele, idade e proximidade dos(as) profissionais dos(as) educandos(as) – cargo de Educador(a) Social que tem contato mais frequente ou um dos outros cargos que têm contato mais esporádico com as crianças – foi realizada uma Análise de Variância Univariada (ANOVA) tomando-se o indicador de frequência de transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças como variável dependente e a cor da pele, a idade e a proximidade dos(as) profissionais dos(as) educandos(as) como variáveis independentes. Os resultados revelaram que apenas a cor da pele demostrou uma tendência à significância estatística, indicando que os(as) participantes brancos tendem a transmitir mensagens de fortalecimento da identidade para as crianças mais frequentemente do que os pardos e os pretos ($F(1,89) = 3,657$; $p = 0.059$). Os demais indicadores não se demonstraram significativos ($p. > 0.1$).

O terceiro objetivo específico foi analisar a percepção dos(as) profissionais do SCFV acerca da importância do fortalecimento da identidade social das crianças. Para atender a este objetivo, foi construído um conjunto de afirmações visando conhecer se os(as) profissionais do SCFV consideram importante fortalecer a identidade racial da criança. As respostas eram dadas em uma escala Likert de cinco pontos, variando de "nada importante" a "totalmente importante", nos quais quanto maior o valor, mais importante é fortalecer a identidade racial das crianças. Seguiu-se o mesmo padrão de análises efetuado na investigação do objetivo anterior. Assim, realizou-se uma análise fatorial com rotação Varimax e verificou-se que o conjunto de itens se constitui em único fator com carga fatorial satisfatória (*KMO* = 0,831), com *eigenvalue* = 3,647, e explica 60,78% da variância do fenômeno. Na análise de consistência interna obteve-se um índice também considerado satisfatório (*Alfa de Cronbach* = 0,865).

Através da média dos itens, foi construído o indicador da importância da afirmação da identidade étnico-racial dos profissionais. A análise geral do grupo demonstrou alta percepção de importância do fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças ($M = 3,6$; $DP = 0,45$). O Test *t* simples contra o ponto médio da escala (ponto médio = 2), evidenciou que de maneira geral, os participantes consideram importante ou muito importante fortalecer a identidade étnico-racial das crianças – como pode ser notado através de um dos itens, o qual pede para julgar a importância da promoção do "desenvolvimento da percepção de pertencimento a um grupo étnico-racial pelas crianças" [$-t$ (88) = 32,83; $p = .001$].

Foram verificadas ainda as diferenças na atribuição de importância ao fortalecimento da identidade étnico racial das crianças em função da cor da pele, idade e proximidade dos(as)

profissionais dos(as) educandos(as). Para isso foi realizada uma análise de variância univariada (ANOVA), tomando-se o indicador da afirmação da identidade étnico-racial dos(as) profissionais como variável dependente e a cor da pele, idade e proximidade dos(as) profissionais dos(as) educandos(as) como variáveis independentes. Observamos que a percepção de importância da afirmação da identidade étnico-racial independe da cor da pele, idade e proximidade dos profissionais dos(as) educandos(as) ($p. > 0.1$).

O quarto e último objetivo específico desse estudo foi analisar a identidade racial dos profissionais do SCFV e se há influência dela na frequência e na importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças. É importante relembrar que em virtude da modalidade de coleta ter sido online não foi possível estabelecer comparações entre a cor autoatribuída (atribuída a si mesma pela pessoa participante) e a heteroatribuída (observada e atribuída por avaliador(a) externo(a)), de modo que os resultados apresentados a seguir têm base na cor de pele atribuída pelo(a) próprio(a) participante.

Por conseguinte, para proceder a análise realizou-se uma ANOVA *One Way*, tomando-se a cor da pele dos(as) participantes (branca, parda e preta) como variável independente e as suas respostas à importância da identidade e à satisfação da identidade como variáveis dependentes. Observou-se diferenças significativas da cor da pele dos(as) profissionais tanto na importância, quanto na satisfação com a cor da pele (F (2, 88) = 9.03; $p > .001$; F (2, 88) = 5.60; $p > .005$, respectivamente).

No que concerne à importância da identidade, os resultados indicaram que os(as) participantes autodeclarados(as) pretos(as) atribuem significativamente mais importância à própria identidade (M = 3,5; DP = .62; *Scheffe* = .024), do que os(as) pardos(as) (M = 2,54; DP = 1,41; *Scheffe* = .024) e do que os(as) brancos(as) (M = 1,74; DP = 1,28; *Scheffe* > .001) atribuem. Já os(as) participantes pardos(as) tendencialmente atribuem mais importância à própria identidade do que os(as) participantes brancos(as) (*Scheffe* = .066). Com a relação à satisfação com a identidade, observou-se que os(as) participantes pretos(as) e pardos(as) declararam-se igualmente satisfeitos com suas identidades (M_{preta} = 3,61; DP_{preta} = .50; M_{parda} = 3,21; DP_{parda} = .89; *Scheffe* = .192). Entretanto, apenas os(as) pretos(as) declararam-se mais satisfeitos com a sua cor do que os(as) brancos(as) (M = 2,74; DP = .73; *Scheffe* = .005). Os resultados demonstraram que brancos e pardos não se diferenciaram *Scheffe* = .09.

Tabela 11 – Valores relacionados à Média, Desvio Padrão e Teste de *Scheffe* dos resultados autoatribuídos acerca das variáveis "importância da identidade" e "satisfação com a identidade".

Importância e satisfação com a identidade em função da cor da pele			
Variável – COR DA PELE	Média	Desvio Padrão	Teste de *Scheffe*
Importância da identidade – PRETA	3,5	.62	.024
Importância da identidade – PARDA	2,54	1,41	.024
Importância da identidade – BRANCA	1,74	1,28	.001
PARDA x BRANCA	--	--	.066
Satisfação com a identidade – PRETA	3,61	.50	1.92
Satisfação com a identidade – PARDA	3,21	.89	1.92
Satisfação com a identidade – BRANCA	2,74	.73	.005
PRETA x BRANCA			.005
PARDA x BRANCA			.09

Fonte: Elaborada a partir da análise de dados do IBM SPSS *Statistics* 20.

Ainda com o intuito de analisar o quarto objetivo, ou seja, a influência da identidade racial dos(as) profissionais, do SCFV na percepção da frequência e importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial, foi criada inicialmente a categoria "negros" através da aglutinação dos participantes pardos e pretos, de modo que a cor da pele se tornou uma variável de dois níveis: brancos e negros. Esse procedimento foi necessário devido ao pequeno número de participantes pretos em algumas categorias.

As variáveis "importância da identidade" e "satisfação com a identidade" foram recodificadas em dois níveis: alta e baixa importância da identidade, e alta e baixa satisfação com a identidade. Em seguida, procedeu-se a organização do banco de dados em função da cor da pele pelo método *Split File*. E, finalmente, realizou-se uma ANOVA *One Way* para cada nível da variável independente. Assim, tomou-se a importância e a satisfação com a identidade como variáveis independentes e a percepção da frequência e importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças como variáveis dependentes. No conjunto da análise das variáveis independentes, apenas um resultado demonstrou-se significativo: no que concerne aos participantes negros que atribuem alta importância à própria cor, estes percebem mais a importância de fortalecer a identidade racial das crianças do SCFV (M = 3,63; DP = 3.36; F (1,69 = 5,81; p = 0.019) do que os mesmos participantes que atribuem baixa importância (M = 3,36; DP = .49).

Frequência, importância e influência da identidade dos(as) profissionais do SCFV na transmissão de mensagens: Discussão (II)

Nesta seção, iniciaremos tratando do objetivo específico que visa analisar a frequência com que os(as) profissionais do SCFV transmitem mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças em situação de vulnerabilidade social. Foi constatado que os participantes brancos tendem mais frequentemente a transmitir mensagens de fortalecimento étnico-racial do que os participantes pardos e negros. Este resultado muito nos chamou atenção por não ser o corriqueiramente encontrado nas pesquisas sobre identidade étnica.

Sendo os brancos o grupo social majoritário que obtêm maior valoração positiva dentro das relações sociais e que ocupa mais espaços e posições de poder (Lima, 2020), consequentemente, os mais beneficiados no acesso a recursos materiais e simbólicos, os resultados encontrados destoam do que a literatura geralmente nos apresenta (Matos, 2020; Carvalho, 2020). Os brancos não aparecem, geralmente, como protagonistas da socialização para o fortalecimento da identidade étnico-racial, sendo inclusive mais relatados enquanto promotores de um silêncio (Pinto & Ferreira, 2014) mantenedor do estatuto social vigente (*status quo*).

Os autores ressaltam ainda que esse silêncio a respeito da questão racial no Brasil nos mergulha em uma espécie de cegueira, "como se o preconceito e a discriminação não existissem" (Pinto & Ferreira, 2014, p. 260), perpetuando assim, as desigualdades étnico-raciais. Essa dificuldade em reconhecer a discriminação racial tem a ver com a forma como vivenciamos as nossas interações sociais – processos constitutivos das identidades – as quais favorecem a absorção de uma valoração negativa em relação aos grupos minoritários (*ibidem*, p. 263), ou nas quais a socialização e a identidade étnico-racial das crianças são desrespeitadas pelos agentes socializadores, como pode ser visto no estudo das autoras Martins e Candido (2016) realizado com professores(as). Esses resultados tornam os nossos achados em relação à frequência da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças ainda mais singulares.

Levamos aqui em consideração a possibilidade da característica da amostra ser um fator que justifique esses achados, pelo fato dos(as) profissionais lidarem diretamente com crianças em situação de vulnerabilidade social – condição proeminentemente relacionada à cor da pele neste país (Costa, 2017) – levando esses(as) participantes à percepção da necessidade de se

trabalhar essas mensagens de transmissão dentro do contexto de suas práticas socioeducativas. Essa percepção pode ter se dado por empatia ou por um sentimento de piedade, paternalismo, ou ainda ter se motivado pela norma do politicamente correto – racismo aversivo. Ressaltando que

> "O racismo aversivo ocorre principalmente pela expressão de preconceitos sutis, mas persistentes, que indicam o desprazer na interação social com negros, motivo pelo qual pessoas brancas tentam evitar contato com eles ou tratam com o devido distanciamento social. Os racistas aversivos tratam minorias raciais de maneira cordial, mas essa interação não tem um caráter espontâneo, sendo meramente circunstancial". (Moreira, 2020, p. 46-47)

Ainda assim, para este trabalho, mesmo não convergindo com a literatura geral, esses resultados se mostram satisfatórios em termos de ação prática para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças participantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), pois convergem com o que preconiza o próprio SUAS quando diz que o SCFV deve "estimular as trocas culturais e o compartilhamento de vivências; desenvolver junto aos usuários o sentimento de pertença e de identidade; e fortalecer os vínculos familiares, sempre sob a perspectiva de incentivar a socialização e a convivência familiar e comunitária." (Brasil, 2017b, p. 8).

Por outro lado, porém, esses achados podem refletir uma realidade em que os(as) participantes desta pesquisa simplesmente atenderam a um critério de desejabilidade social, uma vez que na atualidade há em nosso país um espaço midiático maior no tocante às discussões que remetem ao racismo e à transformação das estruturas sociais, visando a equalização de direitos a todos os sujeitos brasileiros. Ademais, o nível de escolaridade e a participação em algumas capacitações voltadas para as questões raciais pode ter disparado nos(as) participantes a necessidade de responder adequadamente ao que é socialmente aceito enquanto pessoas instruídas e enquanto trabalhadores do SCFV. Correlacionamos este entendimento aos achados do objetivo específico que abordou a importância do fortalecimento da identidade étnico-racial discutido a seguir.

Quanto ao objetivo específico voltado para a análise da percepção dos(as) profissionais do SCFV acerca da importância do fortalecimento da identidade racial das crianças que participam do referido serviço, os resultados mostraram que não houve diferenças significativas baseadas na cor da pele, na idade e nem na proximidade desses(as) profissionais com as crianças

nas respostas ligadas a essa percepção. Inferimos, a partir desse resultado, que a importância do fortalecimento da identidade racial sendo igualmente reconhecida dentro dessa amostra por todos os grupos participantes, implica em termos gerais que esse recorte trata de um público que está relativamente interessado nas pautas raciais, na medida em que dão atenção ao problema social que é o racismo em suas práticas profissionais, demonstrando uma percepção acurada para as questões que perpassam a identidade étnico-racial.

Esse resultado se mostra extremamente importante, pois a identidade está relacionada às diferentes configurações da ordem social (Arpini & Quintana, 2003), sendo, portanto, uma parcela importante da vida do sujeito. Essa importância se acentua quando levamos em consideração que a identidade étnico-racial integra fatores relacionados tanto ao desenvolvimento social, quanto contextual (Corenblum & Armstrong, 2012), e que os modelos cognitivos do desenvolvimento dessa identidade estão fundamentados em pressuposições de que as crianças são ativamente construtoras do seu mundo social (Aboud & Doyle, 1993). Além disso, os vínculos coletivos construídos em função da identidade étnico-racial são decisivos para a afirmação da identidade social como um todo (Backes, 2018).

Assim, podemos entender que esses(as) profissionais desempenham papéis que não se limitam aos serviços socioassistenciais que o CRAS proporciona, tornando o seu trabalho uma espécie de dispositivo protetivo da identidade étnico-racial, principalmente para as crianças negras que são a maioria atendida por esses(as) profissionais (Costa, 2017). Indo mais além, podemos ainda considerar as práticas desses(as) profissionais como colaborativas e antirracistas no que se refere à identidade das crianças com quem trabalham, pois demonstram buscar o fortalecimento da identidade destas, ao tempo em que tentam desnaturalizar as práticas racistas na sociedade em que estão inseridas.

Seguindo o fluxo de análise destes resultados, se compararmos ao resultado anterior, de que os profissionais brancos são os que mais frequentemente transmitem mensagens de socialização étnico-racial para as crianças, persiste também aqui a possibilidade de que, talvez, esses resultados sejam um enviesamento da desejabilidade social, uma vez que o grau de importância dado a essas mensagens não se diferenciou dos outros grupos em função da cor da pele, nem da idade e nem da proximidade do(a) profissional com a criança. Deste modo, a interpretação de que os brancos transmitem mais mensagens étnico-raciais pode se dever à consciência deles em relação a conhecer o comportamento socialmente esperado (a norma vigente), sobretudo por conta das funções que eles estão representando, enquanto profissionais

que trabalham com crianças em situação de vulnerabilidade social (desejabilidade social).

Já em relação ao objetivo de analisar a identidade racial dos(as) profissionais do SCFV e sua influência na frequência e na importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento étnico-racial das crianças, observamos nos achados que os participantes pretos atribuíram maior importância à própria identidade racial do que os pardos e do que os brancos. Estes resultados convergem com a Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979) no que diz respeito à crença no pertencimento a um grupo social enquanto condição emergente da necessidade de uma autoidentificação positiva, e se coadunam também com a visão de identidade étnico-racial de Corenblum (2014) que relata o senso de pertencimento à identidade étnico-racial vinculado, entre outros fatores, à importância desse pertencimento – o que parece ser o caso dos nossos achados.

No que concerne a essa atribuição de importância da identidade racial, esses dados apresentam um ponto relevante, muito discutido em estudos sobre o tema e esses achados podem ser justificados por teóricos como Tajfel (1981) e Turner *et al.* (1987), por exemplo, que preconizam a consciência da identidade racial enquanto mais evidente para quem sofre os prejuízos de estar numa sociedade que não contempla todas as identidades justa e igualitariamente. França (2005) corrobora com esse pensamento quando reforça a importância da avaliação emocional do grupo de pertença, não apenas no que concerne à parte afetiva, como também à valoração, e em se tratando de como a nossa sociedade trata o pertencimento étnico-racial, do mesmo modo que não é fácil aceitar, também não o é ignorar a pertença à identidade negra.

É possível, ainda, que esse número significativamente superior na atribuição de importância à identidade racial por parte dos(as) participantes pretos seja uma forma de autoafirmação enquanto seres sociais. Estudos sobre identidade apontam que a supervalorização da identidade e da autoimagem implicam em um mecanismo de defesa (Goñi e Fernández, 2009), uma autoproteção da própria imagem, além de funcionar em nossa amostra como um exemplo que entendemos se encaixar no que Tajfel (1981; 1983) preconiza como uma forma de luta para uma eventual mudança social.

De igual modo, percebemos ainda nesses dados que a satisfação com a cor da pele foi superior para participantes pretos, comparativamente aos brancos, tornando importante a retomada da informação de que nessa amostra houve apenas a autoatribuição da cor da pele por

parte dos(as) próprios(as) participantes, em virtude da coleta ter se dado exclusivamente de modo *online*, nos levando a precisarmos considerar essa diferença.

Entre os questionamentos que surgiram acerca dessa diferenciação, está a possibilidade desses resultados remeterem à realidade, representando uma verdade, ou estarem apenas refletindo uma postura convergente com a desejabilidade social e o politicamente correto, por parte desses(as) profissionais frente à norma vigente. Outra possibilidade que nos ocorreu é a de que eles seriam apenas um achado diferente, concernente à amostra deste estudo em particular. Todas essas possibilidades deixam a oportunidade para futuros estudos confirmatórios.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo de analisar a identidade social, principalmente em seu nível étnico-racial, e ao realizar essa análise através da percepção de profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos (SCFV) no que diz respeito às mensagens voltadas a esse nível identitário transmitidas às crianças que participam desse serviço, consideramos esse estudo deveras profícuo.

Diante de tantos retrocessos presenciados em nosso contexto social atual, este trabalho consiste em um pequeno passo avante, em direção à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para a população em situação de vulnerabilidade social de modo geral, em especial para as crianças que participam do SCFV, e de visibilização do trabalho de profissionais que tentam garantir a execução das políticas públicas de garantia de direitos a quem ainda tem o acesso pleno aos seus direitos básicos negado.

Entendemos, no entanto, que esta pesquisa atingiu apenas parcialmente os seus objetivos no sentido de conseguir delinear um esboço de como se dá o trabalho de socialização de mensagens de fortalecimento da identidade social, de modo especial em seu nível étnico-racial, desenvolvido pelos(as) profissionais do SCFV com as crianças em situação de vulnerabilidade social participantes do serviço. Apesar disso, e da amostra ter sido numericamente limitada, a pesquisa possibilitou acesso válido e fidedigno a uma visão geral de como os(as) profissionais do SCFV lidam com a questão das desigualdades étnico-raciais, não negando o racismo enquanto problema social que afeta negativamente o acesso a oportunidades de crescimento social e reconhecendo o desequilíbrio das representações e das posições de poder ocupadas em nossa sociedade.

O reconhecimento das desigualdades sociais entre brancos e negros e de que algumas identidades sofrem mais exclusão social do que outras representa um avanço significativo frente a uma sociedade voltada ao estabelecimento de rótulos, papéis fixos, privilégios para uma identidade étnico-racial em detrimento de outras e racismos de diversos tipos – moderno, simbólico, aversivo, ambivalente, cordial (Lima & Vala, 2004).

A naturalização dessas desigualdades interfere diretamente na dimensão da vulnerabilidade dos grupos nela imersos (Scott, Prola, Siqueira & Pereira, 2018). Nesse contexto, sendo o racismo uma desigualdade de nível estrutural dentro da realidade brasileira, não podemos simplesmente negá-lo em nome de uma falsa igualdade que fecha os olhos para as diferenças e que destitui o sujeito de sua história (Costa, 2017). Sendo um dos objetivos desta pesquisa expressar que o enfraquecimento da identidade étnico-racial afeta diretamente a identidade das crianças em situação de vulnerabilidade social atendidas pelo SCFV, uma das contribuições exitosas desta pesquisa consiste também em mostrar que os(as) profissionais do SCFV percebem o quanto elas são atingidas por esse enfraquecimento identitário.

Discutir a questão da racialização das desigualdades sociais é um modo de levar para as crianças do SCFV que a valoração negativa até então perpetuada na sociedade através de crenças, discursos e atitudes não está, verdadeiramente, ligada ao pertencimento étnico-racial, mas sim a uma tentativa de engessamento do estatuto social vigente. Sendo um dos objetivos desta pesquisa verificar a influência da identidade racial de profissionais do SCFV em seu trabalho, os resultados que mostram que profissionais negros demonstraram valorizar mais a sua identidade étnico-racial representam também uma contribuição, na medida em que se tornam uma referência motivadora (representatividade) para as crianças em meio a essa estrutura opressora que a sociedade imprimiu na pele negra, como um preço a ser pago, uma consequência direta por ela ter as características que tem (Munanga, 2004).

Consideramos ainda que, mesmo os resultados que aqui alcançamos mostrando que os participantes do estudo reconhecem o racismo, contar apenas com a autoatribuição da cor da pele/raça seja passível de questionamentos. Outra reflexão que nos foi lançada pelos dados reside no sentido do por que os negros valorizaram mais significativamente a identidade (demonstraram satisfação), se a importância desta foi amplamente reconhecida por todos os grupos. Não obtivemos uma confirmação acerca desse dado enquanto uma realidade ou uma postura de autoafirmação (Lima, 2008), ou se realmente este foi apenas um achado diferenciado. Talvez ainda, esse resultado se dê porque “(...) ser classificado como branco

significa que esse indivíduo não pertence a um grupo racial porque apenas minorias raciais possuem raça; pessoas brancas são apenas seres humanos" (Moreira, 2020, p. 57)

O resultado da frequência da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças com maior significância por profissionais do grupo dos brancos nos levou a considerar, além da desejabilidade social, o próprio privilégio branco possibilitando, entre outras coisas, o acesso a recursos tanto materiais, quanto simbólicos talvez tenha possibilitado uma maior conscientização acerca da falta de base do preconceito racial. Esta, porém, é uma consideração superficial e que apenas oportuniza brechas para mais estudos posteriores, pois necessita de um aprofundamento que este trabalho não deu conta e nem tinha a intenção de abarcar.

Consideramos, ainda, uma outra linha de pensamento relacionada à convivência com as crianças do serviço, convivência esta que pode ter, através dos vínculos criados, despertado a necessidade de contribuir para a redução do sofrimento com o racismo. A partir dessa consideração, podemos levar ainda em conta que a atuação desses(as) profissionais é uma forma de contribuir, a partir do espaço que eles(as) ocupam, para impulsionar uma educação racial na tentativa de mitigar os efeitos deletérios do racismo (Werneck, 2016) na sociedade e, mais especificamente, na vida de seus/suas educandos(as).

O simples fato dessas crianças fazerem parte do SCFV já deixa expressa a importância dessa transmissão de mensagens, pois a inserção nesse serviço demonstra por si só que elas estão em uma situação de vulnerabilidade, ou melhor, de dupla vulnerabilidade: uma, por se tratar de crianças em situação de vulnerabilidade social, especificamente, com todas as variáveis que implicam na interferência negativa sobre o bem-estar delas e de seus grupos sociais (Muramoto & Mângia, 2011), e a outra por se tratar, em sua maioria, de crianças negras (Costa, 2017) em uma sociedade racista.

O panorama geral obtido, no entanto, foi limitado por conta dos atravessamentos contextuais desta pesquisa, o que reduziu o abarcamento da realidade incialmente pretendida em nossa abordagem. Entre esses atravessamentos, o advento da pandemia foi o mais grave pelos abalos que causou na vida pessoal de todos(as), sendo também o que nos levou à troca dos sujeitos e do método de pesquisa – os sujeitos que o projeto original desta pesquisa tencionou investigar eram as próprias crianças do SCFV. A pandemia limitou, ainda, o acesso aos novos sujeitos, bem como ao campo de pesquisa, impossibilitando a aferição da cor de pele,

ou seja, a heteroatribuição da cor de pele/raça dos(as) participantes do estudo empírico.

Outro atravessamento de grande impacto negativo diz respeito ao tempo dedicado à pesquisa, a qual foi conduzida nas brechas de sono e trabalho e que não deveria ter sido assim, já que foi negada pela Prefeitura Municipal de Aracaju, a licença para estudos pleiteada pela pesquisadora desde o início do curso de mestrado, licença essa garantida por lei estatutária, e cuja demora de mais de um ano na análise e posterior indeferimento tornou essa pesquisa, bem como a frequência às aulas do curso de mestrado em uma verdadeira odisseia. Não obstante ter esse entrave pessoal, a referida prefeitura ainda colocou em risco todos os(as) trabalhadores(as) da Assistência Social de Aracaju quando nos colocou na linha de frente desde o início da pandemia, nos desviou de funções, retirou-nos o direito à férias e quando finalmente a vacina esteve ao nosso alcance, negou-nos o direito à vacinação prioritária, deixando-nos à mercê da vacinação geral por faixa etária.

Ressaltamos, porém, mesmo com todos os percalços, a crença na contribuição deste trabalho para a difusão e reconhecimento do trabalho executado pelos(as) profissionais do SCFV, bem como da importância da Teoria da Identidade Social na busca de um maior entendimento das atitudes e relações intergrupais, na perspectiva da Psicologia Social e Cognitiva, sem contudo deixar de dialogar com outras áreas. Poucos estudos foram conduzidos com profissionais do SCFV e os participantes dos grupos com os quais trabalham aqui no Brasil. E até o momento da conclusão desta pesquisa, nenhum desses estudos na área da Psicologia Social, abarcou a identidade social e o SCFV, ou foi conduzido da perspectiva de um(a) educador(a) social, como é o caso aqui.

Por fim, enquanto sugestão para estudos futuros, propomos que estes sejam conduzidos com um número maior de profissionais, com mais variáveis que ampliem a possibilidade de perscrutar tanto as identidades, quanto a socialização e que, fora do contexto pandêmico, possa finalmente ser ouvida a parte que, desde a construção do projeto desta pesquisa, era o almejado público-alvo: as crianças participantes do SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

REFERÊNCIAS

Aboud, F. E., & Doyle, A. B. (1993) The early development of ethnic identity and attitudes. In Bernal, M., & Knight G. P. *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (p. 47-59). Albany: State University of New York Press.

Aguiar, W. (2000) *Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 125-142, jul.

Albuquerque, E. M. (2008) *A facilitação de grupos nos serviços do Sistema Único da Assistência Social: contribuições da Psicologia Fenomenológico-Existencial*. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Psicologia, Centro Universitário Luterano de Palmas/ Universidade Luterana do Brasil, Palmas.

Allport, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2006) *Psicologia Social: Perspectivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill.

Angelim, C. F. (2002) *Assistência Social: uma questão de cidadania*. Revista Humanidades, Fortaleza, 17.

Aosved, A. C., Long, P., & Voller, E. (2009) *Measuring Sexism, Racism, Sexual Prejudice, Ageism, Classism, and Religious Intolerance: The Intolerant Schema Measure*. Journal of Applied Social Psychology.

Appiah, K. A. (2010) *Identidade Racial e Identificação Racial*. Tradução por Gizele dos Santos Belmon. Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.2, n.2, dezembro.

Areco, N. M., Matias, C. A., Carvalho, R. S., & Simon, C. P. (2011) Caracterização dos serviços que atendem adolescentes: interfaces entre saúde mental e drogadição. *Psicologia & Sociedade*, vol. 23, n. 1, p. 103 – 113.

Arpini, D. M., & Quintana, A. M. (2003) *Identity, family and social relationships in*

adolescents from popular groups. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2003000100003. Acesso em 01 de Agosto de 2021.

AUGOUSTINOS, M.; WALKER, I. (1966) *Social cognition: an integrated introduction*. London: SAGE Publications.

Backes, J. L. (2018) *A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 45, p. 41-58. jan./abr.

Batista, M. H. & Matos, T. G. R. (2008) *Centro de Referência da Assistência Social-CRAS: uma proposta libertadora ou Assistencialista?* Congresso Internacional de Psicologia Social de la Liberación. San Cristóbal de las Casas.

Bernardino, J. (2002) *Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil*. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, p. 247-273.

Boschetti, I. (2006) *Seguridade social e trabalho: paradoxos na construção das políticas de previdência e assistência social no Brasil*. Brasília: Letras Livres/Editora UnB.

Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil,* promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

Brasil. (1990) Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). DOU 27/09/1990.

Brasil. (1993) Lei n° 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Lei Orgânica da Assistência Social*, Brasília: Senado Federal.

Brasil. (2009a) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004*, Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Brasília: MDS.

Brasil. (2009b) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Traçado Metodológico*. Brasília.

Brasil. (2009c) Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome. Comissão

Intergestores Tripartite. *Resolução CIT n° 7, de 10 de setembro de 2009*. Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Brasília: CIT.

Brasil. (2010) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações Técnicas: Centro de Referência da Assistência Social – CRAS*. 2. ed. – Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Brasil. (2013) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília.

Brasil. (2015) Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. *Unidades de atendimento CRAS.* Publicado em 22 de junho de 2015. Disponível em http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras. Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

Brasil. (2017a) Ministério do Desenvolvimento Social. *Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social.

Brasil. (2017b) Ministério do Desenvolvimento Social. *Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social.

Brewer, M. B. (1991) *The social self: on being the same and different at the same time*. Personality and Social Psychology Bulletin.

Brewer, M. B. (1999) *The Psychology of Prejudice: Ingroup Love or Outgroup Hate?* Journal of Social Issues, Vol. 55, No. 3.

Brown, R. (2000) *Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges*. European Journal of Social Psychology.

Burns, R. B. (1986) *The Self-Concept,* 4rd ed. London: Longman.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory of gender development and*

differentiation. Psychological Review, 106(4), 676–713. https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.106.4.676.

Byrd, M. Y. (2012) *The Measurement of Racial/Ethnic Identity in Children A Critical Review.* https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0095798410397544.

Cabecinhas, R. (2007) *Preto e Branco: a naturalização da discriminação racial*. Braga: Campo das Letras.

Carvalho, D. D. A., & Carvalho, R. F. (2019) *Democracia e direitos sociais: histórico e implicações para as políticas educacionais brasileiras*. Ver. Katálysis, vol. 22, n.º 3, Florianópolis.

Carvalho, D. M. S. (2020). *A escola no enfrentamento ao racismo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Sergipe.

Cokley, K. (2007) *Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: a referendum on the state of the field.* Journal of Counseling Psychology 54(3):224-234.

Colaciti, A. K. (2006) *A Construção do autoconceito na infância: sua importância no processo de desenvolvimento da criança*. Revista Científica Eletrônica de Psicologia – ISSN: 1806-0625. Ano IV – Número 7 – Novembro – Periódicos Semestral.

Conceito de. (2013/2019) Localizado em https://conceito.de/convivencia. Acessado em 25 de fevereiro de 2020.

Corenblum, B., & Armstrong, H. D. (2012) *Racial-Ethnic Identity Development in Children in a Racial-Ethnic Minority Group*. Canadian Journal of Behavioural Science, vol. 44, n. 2, p. 124 – 137.

Corenblum, B. (2014) *Development of Racial–Ethnic Identity Among First Nation Children*. Springer Science, vol. 43, p. 356 – 374.

Costa, A. C. G. (2000) *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.

Costa, G. (2017) *O Social em Questão*. - Ano XX - nº 38 - Mai a Ago. p. 227 – 246. Disponível em http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_38_art_12_Costa.pdf. Acesso em 19 de Fevereiro de 2020.

Cunha, M. C. (1987) *Parecer sobre os critérios da identidade étnica*. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense.

David, J., & Gandy, O. (1999) *Racial Identity and Media Orientation*. Journal of Black Studies, vol. 29, n. 3 jan.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003) *Assertividade, sistema de crença e identidade social*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136, jun.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005) *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Deschamps, J. C., & Moliner, P. (2009) *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.

Erikson, E. H. (1972) *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro, Zahar.

Farias, R., & Moré, C. O. O. (2011) Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 25, n. 3, p. 596-604.

Fiske, T. S. (1993) Controlling Other People: The Impact of Power on Stereotyping. July, American Psychologist 48(6):621-8.

França, D. X., & Monteiro, M. B. (2002) *Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de 5 a 10 anos de idade*. Psicologia, v. XVI, n. 2, 2002.

França, D. X. (2005). *Socialização do preconceito em crianças negras, mulatas e brancas do Brasil*. Tese de doutorado, Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

França, D. X. (2013) A socialização e as relações interétnicas. In Camino, L. *et al*. *Psicologia Social: Temas e Teorias*. Brasília, DF: TechnoPolitik.

França, D. X., Silva, K. C., Lima, I. R. G., & Oliveira, Y. N. (2020) Normas Sociais e Morais, Desenvolvimento Cognitivo e Expressão do Racismo em Crianças. IN *Processos psicossociais de exclusão social.* Blucher Open Access, 1.ª ed.

Freire, P. (2005) *Pedagogia do Oprimido*. 46 ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2007) *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 14.ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gaither, S. E., Chen, E. E., Corriveau, K. H., Harris, P. L., Ambady, N., & Sommers, S. R. (2014) *Monoracial and Biracial Children: Effects of Racial Identity Saliency on Social Learning and Social Preferences*. July, Child Development 85(6) DOI:10.1111/cdev.12266.

Galinkin, A. L., & Zauli, A. (2011) Identidade Social e Alteridade. Em C. V. Torres e E. R. Neiva (Eds.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed.

GESUAS. (2017a) Localizado em https://www.gesuas.com.br/blog/protecao-social-basica-especial/. Acessado em 05 de janeiro de 2019.

GESUAS. (2017b) Localizado em https://www.gesuas.com.br/blog/atendimento-risco-e-vulnerabilidade/. Acessado em 22 de janeiro de 2019.

Gioia, D. (1998) From Individual to Organizational Identity. In: Whetten, D., & Godfrey, P. *Identity in Organizations*. London: Sage.

Goffman, E. (1980) *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Gohn, M. G. (2007) *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

Gomes, M. P. (2009) *Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura*. São Paulo:

Contexto.

Goñi, E., & Fernández, A. (2009) El autoconcepto. In: Grandmontagne, A. G. (Coord.). *El autoconcepto físico*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Guia do Estudante. (2017) Localizado em https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/entenda-como-funciona-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/. Acessado em 20 de julho de 2020.

Horowitz, E. L., & Horowitz, R. E. (1938). *Development of social attitudes in children.* Sociometry, 1, 301–338.

Horsney, M. J. (2008) *Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review*. Wiley Online Library.

Hughes, D., & CHEN, L. (1999) The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective. In: Balter, L., & Tamis-Lemonda, C. S. (Ed.). *Child psychology: a handbook of contemporary issues*. Philadelphia: Psychology Press, p. 467–490.

Jaccoud, L. (2009) Proteção Social no Brasil: debates e desafios. In: *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília, MDS/UNESCO.

Janczura, R. (2012) *Risco ou vulnerabilidade social?* Textos e contextos, vol. 11, n.º 2. Porto Alegre.

Jetten, J., Reicher, S. D., Haslam, S. A., & Cruwys, T. (2020) *Together Apart: The Psychology of Covid-19*. Sage Publications.

Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2014) *Social identity complexity, cross-ethnic friendships, and intergroup attitudes in urban middle schools.* PubMed, vol. 85, n. 2, p. 709 – 721.

Krüger, H. (2013) Ideologias, sistemas de crenças e atitudes. In Camino, L. *et al*. *Psicologia Social: Temas e Teorias*. Brasília, DF: TechnoPolitik. p. 301.

Lakatos, I., & Musgrave, A. (1979) *A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. São

Paulo: Cultrix, EDUSP.

Lane, S. T. M. (2006) *O que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.

Lewin, K. (1970) Problemas de Dinâmica dos Grupos. São Paulo: Editora Cultrix.

Lima, M. B. (2008) *Identidade Étnico-racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica*. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 3 – p. 33-46 – jan-jun.

Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004) *As novas formas de expressão do preconceito e do racismo*. Estudos de Psicologia, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411.

Lima, M. E. O. (2013) Preconceito. IN Camino, L. *et al*. *Psicologia Social: Temas e Teorias*. Brasília, DF: TechnoPolitik.

Lima, M. E. O. (2020) Psicologia Social do Preconceito e do Racismo. SP: Blucher Open Access.

Lipiansky, E. M. (1998) L'identité personnelle. In Borbalan, J. C. R. (Coord.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Paris: Sciences Humaines.

Lippmann, W. (1922/1961). *Public Opinion*. Nova Iorque: Free Press.

Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012) *Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts*. Journal of Psychology and Education.

Macedo, R. M. S, & Kublikowski, I. (2009) Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: perfil de jovens paulistanos. *Psicologia em Estudo*, vol. 14, n. 4, p. 689- 698.

Malaquias, M. S., & Ribeiro, S. S. (2013) *A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância*. Disponível em http://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia. Acesso em 15 de agosto de 2020.

Manheim, K. (1952) The Problem of Generations IN *Essays on the sociology of knowledge*, Nova York: Routledge & Kegan Paul.

Marques, J., Paéz, D. (2000). Processos cognitivos e estereótipos sociais. In Vala J., & Monteiro M. B. (Eds.), *Psicologia Social* (4ª edição) (333-386). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, E., & Candido, R. M. (2016) *Práticas educativas de famílias negras e relações étnico-raciais: uma experiência em formação de professores*. Disponível em https://doi.org/10.20396/etd.v18i3.8638937. Acesso em 01 de Agosto de 2021.

Matos, P. M. (2020). *Socialização étnico-racial para a redução do racismo no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Sergipe.

Mead, G. H. (1981) *Selected writings*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mead, G. H. (1992) *Mind, self, & society: from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: The University of Chicago Press.

Mora, J. F. (2001) *Dicionário de Filosofia*. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Morais, N. A., Raffaelli, M., & Koller, S. H. (2012) Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. *Avances em Psicologia Latinoamericana*, vol. 30, n. 1, p. 122-140.

Moreira, A. J. (2017) Privilégio e opressão. In Política, transformações e identidades. Observatório Itaú Cultural, ed. 21.

Moreira, A. J. (2020) *Racismo recreativo.* São Paulo: Jandaíra.

Munanga, K. (2004) *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Niterói: EDUFF.

Muramoto, M. T., & Mângia, E. F. (2011) A sustentabilidade da vida cotidiana. Ciência & Saúde Coletiva, vol. 16, n. 4, p.2165 – 2177.

Myers, D. G. (2000) *Psicologia Social*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC.

Navarro, A. M. A., Bezerra, V. P., Oliveira, D. A., Moreira, M. A. S. P., Alves, M. S. C. F., &

Gurgel, S. N. (2011) *Representações sociais do HIV/AIDS: percepções dos profissionais da atenção primária à saúde*. Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental, 3, p. 92-99.

Neblett, E. W., Terzian, M., & Harriot, V. (2010) *From Racial Discrimination to Substance Use: The Buffering Effects of Racial Socialization.* Child Dev Perspect. Jul 15; 4(2): 131–137.

Neisser, U. (1993) Without perception, there is no knowledge: implications for artificial intelligence. In *Natural and Artificial Minds*. ed. Burton, R. G., State University of New York Press, Albany, p. 147 – 164.

Nesdale, D., & Flesser, D. (2001) Social Identity and the Development of Children's Group Attitudes. In *Child Development*. Vol. 72, No. 2 (Mar – Apr), pp. 506-517.

Nogueira, I. B. (1998) *Significações do corpo negro*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Nogueira, M. A. (2004) *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez.

Oakes, P., Haslam, S., & Turner, J. (1994) Stereotyping and social reality. Oxford: Blackwell.

Ortega, R., & Rey, R. D. (2002) *Estratégias educativas para prevenção das violências*. Brasília: UNESCO, UCB.

Oyserman, D. (2001) Self-concept and identity. In Tesser, A., & Schwarz, N. *The Blackwell Handbook of Social Psychology*. Malden, MA: Blackwell, p. 499 - 517.

Pereira, M. E. (2002) *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: EPU.

Petruccelli, J. L., & Saboia, A. L. (2013) *Características étnico-raciais da população.* IBGE, p. 52.

Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). *Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions*. Journal of Counseling Psychology, 54(3), 271–281. Disponível em https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.54.3.271. Acesso em 15 de

novembro de 2020.

Piaget, J. (1976) *A formação de símbolo na Criança: Imitação, jogo, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piana, M. C. (2009) *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Pinto, M. C. C., & Ferreira, R. F. (2014) *Relações Raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra*. Pesqui. prát. psicossociais vol.9, n.2. São João del-Rei, dez.

Quintana, S. M. (2007) *Racial and ethnic identity: developmental perspectives and research.* July Journal of Counseling Psychology 54 (3) : 259-270.

Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.

Ruble, D. N., Alvarez, J. M., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., & Coll, C. G. (2004) The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In Bennet M., & Sani F., (ed.). *The development of the social self*. pp. 29–76.

Sanchéz, A. V., & Escribano, E. (1999) *Medição do autoconceito*. Bauru-SP: EDUSC.

Santos, J., & França, D. X. (2018) *Socialização étnica e as estratégias de combate ao preconceito racial de professores*. Relatório de Iniciação Científica 2017/2018, PIBIC/COPES/UFS.

Saussure, F. (1964) *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Savoia, M. G. (1989) *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill.

Scott, J. B., Prola, C. A., Siqueira, A. C., & Pereira, C. R. R. (2018) *O Conceito de vulnerabilidade social no âmbito da Psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago.

Shucman, L. V. (2014) *Branquitude e poder: revisitando o "medo branco" no século XXI*. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, mar. – jun., p. 134-147.

Sidanius, J., Pratto, F., Van Laar, C., & Levin, S. (2004) *Social dominance theory: Its agenda*

and method. Political Psychology, 25.

Silva, M. O. S., Yazbek, M. C., & Giovanni, G. (2011) *A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda*. 5.ª ed. São Paulo: Cortez.

Sindic, D., & Condor, S. (2014) *Social Identity Theory and Self Categorization Theory*. The Palgrave Handbook of Global Political Psychology.

Souza, L. B., Panúncio-Pinto, M. P., & Fiorati, R. C. (2019) *Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação.* https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812. Acesso em 10 de novembro de 2019.

Sposati, A. (2009) Modelo brasileiro de proteção social não contributivo: concepções fundantes. In UNESCO: *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília/DF: MDS, UNESCO.

Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971) *Social categorization and intergroup behaviour*. European Journal of Social Psychology, 1(2).

Tajfel, H. (1978) *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. New York: academic.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. Em W. G. Austin e S. Worchel (Eds.). The social psychology of intergroup relations, Monterey, Brooks.

Tajfel, H. (1981) *Human groups and social categories: Studies in social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1982) *Social Identity and Intergroup Relations*, Londres & Paris: Cambridge University Press & Maison des Sciences de l'Homme.

Tajfel, H. (1983) *Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social.* (L. Amâncio, Trad.). Vol. II, Lisboa: Livros Horizonte.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986) The social identity theory of intergroup behavior. In Worchel, S., & Austin, W. G. *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall,

inc.

Tarachuque, J., & Souza, W. (2013) Bioética e vulnerabilidade da população em situação de rua. Revista Eletrônica PUCRS, vol. 43, n. 1.

Ting-Toomey, S. (1998) *Communicating across cultures*. New York: The Guilford Press.

Torres, A. R., & Camino, L. (2013) Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social in Camino *et al. Psicologia social: Temas e teorias*. 2 ed. Brasília: Techno Politik.

Trindade, J. M. B. (1999) *O abandono de crianças ou a negação do óbvio.* Dossiê: Infância e Adolescência. Rev. Bras. Hist. 19 (37), Set. https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100003.

Turner, J. C. (1975) *Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour*. European Journal of Social Psychology, 5.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P.J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A social-categorization theory.* Oxford: Blackwell.

Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2011). Self-categorization Theory. In In Van Lange, Kruglanski, & Higgins (Eds.). Handbook of Theories in Social Psychology (pp. 399-417). London: Sage Publications.

UNICEF, & ILANUD. (2004) *Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas*. Disponível emhttps://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/doutrina/Guia_teorico_e_pratico_de_medidas_socioeducativas_ILANUD.pdf. Acesso em 26 de Julho de 2020.

Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., & Guimond, A. B. (2009) *Latino adolescents' ethnic identity: is there a developmental progression and does growth in ethnic identity predict growth in self-esteem?* Child Dev. Mar-Apr 2009;80(2):391-405.

Visentini, P. G. F., & Silva, A. L. R. (2010) *Brazil and the Economic, Political and Environmental Multilateralism: the Lula years (2003 – 2010).* Revista Brasileira de Política Internacional, v. 53.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1988) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 2. ed. São Paulo: Ícone.

Werneck, J. (2016) *Racismo institucional e saúde da população negra*. Saúde e sociedade. Artigos, Saude soc. 25 (3). Jul-Sep. https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610. Acesso em 27 de Junho de 2021.

Wetherell, M., & Potter, J. (1992) *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. Hertfordshire: HarvesterWheatsheaf.

Wolton, D. (2016) *Guia Mundo em Foco Especial: Racismo*. 5.ª ed., São Paulo: Online Editora.

Yazbek, M. C. (2012) *Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento*. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 110, p. 288 – 322.

Yip, J., Ehrhardt, K., Black, H., & Walker, D. H. (2018) *Attachment theory at work: A review and directions for future research*. February. Journal of Organizational Behavior 39(2):185-198. Disponível em https://doi.org/10.1002/job.2204. Acesso em 07 de setembro de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal de Sergipe
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar de forma voluntária dessa pesquisa que tem como finalidade conhecer as ideias que profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) têm a respeito da socialização antirracista e suas implicações em crianças em situação de vulnerabilidade social. Você tem a liberdade de se recusar a participar e pode ainda deixar de responder em qualquer momento da pesquisa. O objetivo da pesquisa é examinar a percepção dos(as) referidos(as) profissionais acerca da importância da transmissão de mensagens para o fortalecimento da identidade racial das crianças em situação de vulnerabilidade social. Não há respostas certas nem erradas, estamos interessados em sua opinião, se assim for do seu interesse participar. As respostas são anônimas e confidenciais, destinando-se apenas a fins de pesquisa científica. Acrescentamos ainda que, a participação nesta pesquisa não lhe oferece pagamento, a participação é totalmente voluntária.

Os procedimentos utilizados nessa pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Ponderamos que toda pesquisa implica em riscos e benefícios, como define essa resolução, o nosso compromisso é com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. Aos benefícios: os participantes desta pesquisa serão beneficiados com a aquisição de conhecimentos sobre as questões éticas e raciais no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), assim como receberão esclarecimentos sobre os seus direitos, podendo, com sua participação, contribuir significativamente para o avanço da ciência e da educação social, pois ao conhecer mais sobre a sua realidade de trabalho é possível verificarmos o que vem sendo feito e o que ainda é necessário fazer para que a sociedade possa viver e partilhar dessas relações, de forma mais justa e igualitária. Os resultados obtidos por essa pesquisa serão publicados em formato de artigos científicos e eventos científicos. Sempre que julgar necessário, você poderá consultar e ter acesso aos resultados da pesquisa, podendo contatar a pesquisadora Josiene dos Santos Ferreira, responsável pelo estudo, através do e-mail: josieneferreira@academico.ufs.br . Os riscos em participar dessa pesquisa podem estar relacionados ao desconforto, vergonha e algum mal-estar frente aos questionamentos, bem como riscos inerentes à navegação em ambiente virtual. Contudo, se aceitar participar da pesquisa e no momento dos questionamentos sinta algum desconforto, fique totalmente à vontade para interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade. É válido sinalizar que ao participar desta pesquisa é garantido o direito à busca por indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme assegura a Resolução 466/12 - Item IV.3/h do Conselho Nacional de Saúde.

As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser ainda esclarecidas com a pesquisadora responsável Josiene dos Santos Ferreira, mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, através do número e e-mail dito anteriormente. Do mesmo modo, o Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão de proteção ao participante, sendo que o participante tem o direito de acessar o CEP para esclarecimento de dúvidas, reclamar ou fazer denúncia. O CEP local pode ser acessado pelo participante pelo número de Telefone (79) 3194-7208 ou pelo e-mail: cephu@ufs.br .

Sendo sua resposta positiva em participar dessa pesquisa, garante-se o direito do sigilo,

privacidade e anonimato dos dados coletados. Você concorda em participar desta pesquisa?

Diante dos esclarecimentos, concordo em participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi por mim assinado em duas vias, juntamente com o pesquisador. Sendo uma via entregue a mim e a outra permanecerá com o pesquisador responsável.

_____

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

_____, _____de_____ 2021

Local e Data

APÊNDICE 2 – Questionário aplicado no estudo via plataforma Google Forms

Percepção de Profissionais do SCFV acerca da Identidade Social de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social

A Universidade Federal de Sergipe está realizando um estudo com o objetivo de investigar a percepção de profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), acerca de suas práticas para o desenvolvimento social das crianças em situação de vulnerabilidade social. Gostaríamos que colaborasse respondendo ao questionário que se segue e indicasse se as situações descritas ocorrem em sua prática profissional e agradecemos desde já a sua colaboração!

Você poderá consultar e ter acesso aos resultados da pesquisa, com a mestranda Josiene dos Santos Ferreira, responsável pelo estudo e orientada pela Dra. Dalila Xavier de França, professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, através e-mail: josieneferreira@academico.ufs.br. Vamos começar?!

Então, vamos lá! Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) convida você a participar dessa pesquisa de forma voluntária. Ressaltamos que não há respostas certas ou erradas: estamos interessados em sua opinião. Os procedimentos aqui utilizados seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. As suas respostas são anônimas e confidenciais, destinando-se apenas a fins de pesquisa científica. Ainda assim, fique à vontade para interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade!

Diante das informações anteriormente explanadas, você concorda em participar da referida pesquisa?

( ) Sim, declaro que tenho mais de 18 anos e concordo em participar da pesquisa.
( ) Não concordo em participar da pesquisa.

BLOCO 1: Inicialmente, gostaríamos de conhecer um pouco das suas percepções sobre orientações de comportamentos sociais às crianças. Assim, por favor responda às questões que se seguem.

1) Em sua opinião, profissionais do SCFV devem falar sobre diferenças entre as pessoas com as crianças do SCFV?
2) Você percebe o racismo na sociedade brasileira? Por gentileza, exemplifique.
3) Você conversa com as crianças do SCFV sobre diferenças étnicas e raciais das pessoas? Caso você converse, por favor, relate nas linhas abaixo um exemplo.
4) Você diz às crianças do SCFV que as pessoas devem ser bem tratadas independentemente da cor de pele que possuam?
5) Você crê que seja papel de profissionais do SCFV explicar às crianças que todas as pessoas têm direitos iguais, independentemente de serem brancas ou negras?
6) Em sua opinião, falar sobre as diferenças raciais entre as pessoas contribui para produzir nas crianças do SCFV a percepção da igualdade de direitos entre as pessoas? Justifique sua resposta, por favor.

BLOCO 2: Agora gostaríamos que referisse suas percepções sobre a orientação das crianças acerca de comportamentos sociais relacionados a grupos étnico-raciais. Assim, por favor, expresse a frequência com que já realizou alguma das atividades descritas nas afirmações que se seguem, que variam de nunca (fiz) a (faço) sempre. Por favor, marque apenas uma das alternativas em cada afirmação.
[Escala de frequência: Nunca x Raramente x Às vezes x Frequentemente x Sempre]

7) Noto que as crianças do SCFV sofrem racismo em seu dia a dia.
8) Incentivo as crianças do SCFV a valorizar as pessoas de todas as cores de pele.
9) Explico às crianças do SCFV que a cor da própria pele é uma importante característica das pessoas.
10) Conto para as crianças do SCFV sobre a história e tradições do povo negro.
11) Refiro para as crianças do SCFV que as pessoas negras devem ter orgulho de sua cor e de suas características físicas como lábios, nariz e cabelos.
12) Explico às crianças do SCFV que pessoas negras podem ter profissões como professor, médico, advogado, engenheiro, *etc*.
13) Falo com as crianças do SCFV sobre as contribuições dos negros para a sociedade brasileira.

BLOCO 3: Já estamos quase finalizando. Vamos falar um pouco mais sobre a promoção de sentimentos frente ao pertencimento ao grupo étnico-racial. Aqui você expressará o quanto acha importantes as afirmações que se seguem. Elas variam de nada importante a totalmente importante. Por favor, marque apenas uma das alternativas em cada afirmação.
[Escala de importância: Nada importante x Pouco importante x Indiferente x Importante x Totalmente importante]

14) Na educação social é importante promover o desenvolvimento da percepção de pertencimento a um grupo étnico/racial pelas crianças.
15) Falar sobre cor da pele é importante para desenvolver a percepção de si mesmo enquanto pertencente a um grupo étnico-racial pelas crianças do SCFV.
16) Falar sobre cor da pele é importante para a superação de dificuldades na vida das crianças do SCFV.
17) Apresentar fatos e/ou histórias protagonizadas por pessoas negras é importante para produzir o sentimento de valor do grupo pelas crianças negras do SCFV.
18) Orientar as crianças para o desenvolvimento de sentimentos positivos para seu grupo racial é um importante papel do(a) educador(a) social.
19) A educação social é importante também para promover o desenvolvimento da valorização étnico-racial nas crianças.

BLOCO 4: Chegamos às últimas questões, gostaríamos que falasse um pouco mais sobre você mesmo(a) enquanto membro de um grupo racial e alguns aspectos gerais de sua vida. Obrigada por sua colaboração!

20) Qual a sua raça/cor da sua pele? [Branca x Parda x Preta x Indígena x Amarela]
21) O quanto ter esta cor de pele é importante para você? [Escala de importância]
    Por quê?

22) O quanto você se sente satisfeito(a) com a cor da sua pele? [Escala de satisfação: totalmente satisfeita x insatisfeita x indiferente x satisfeita x totalmente satisfeita]
    Por quê?
23) Idade
24) Sexo
25) Tempo de atuação no SCFV
26) Profissão
27) Escolaridade [Ensino Médio/Pedagógico x Superior incompleto x Superior completo x Pós-Graduação x Mestrado x Doutorado]
28) Cidade/Estado
29) Faixa Salarial [Entre 1 e 3 salários mínimos x Acima de 3 salários mínimos]
30) Como você classifica sua orientação político-ideológica? [(-3) Extrema esquerda x (-2) x (-1) x (0) Centro x (+1) x (+2) x (+3) Extrema Direita]

Gratidão pela colaboração!

APÊNDICE 3 – Tabela de médias obtidas através do IBM SPSS *Statistics 20*

Tabela de médias quantitativas do IBM SPSS *Statistics 20*			
Variável	Média	Desvio Padrão	Teste de *Scheffe*
Faixa etária	37,3	8,6	-
Tempo de atuação	7,3	4,7	-
Frequência de transmissão de mensagens de socialização étnico-racial	3,2	0,59	-
Importância do fortalecimento da identidade étnico-racial	3,6	0,45	-
Importância da própria identidade **(pretos)**	3,5	0,62	.024
Importância da própria identidade **(pardos)**	2,54	1,41	.024
Importância da própria identidade **(brancos)**	1,74	1,28	>.001
Satisfação com a própria identidade **(pretos)**	3,61	0,50	.192
Satisfação com a própria identidade **(pardos)**	3,21	0,89	.192
Satisfação com a própria identidade **(brancos)**	2,74	0,73	.005
Alta atribuição à própria cor **(negros)**	3,63	3,36	-
Baixa atribuição à própria cor **(negros)**	3,36	0,49	

Fonte: Elaborada a partir da análise de dados do IBM SPSS *Statistics* 20.