

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TIAGO MARQUES DO CARMO

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) EDUCADOR(A) SOCIAL DO PPCAAM:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM CONTEXTOS DE LETALIDADE
INFANTOJUVENIL**

**PONTA GROSSA
2026**

TIAGO MARQUES DO CARMO

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) EDUCADOR(A) SOCIAL DO PPCAAM:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM CONTEXTOS DE LETALIDADE
INFANTOJUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna.

**PONTA GROSSA
2026**

C287 Carmo, Tiago Marques do
A identidade profissional do(a) educador(a) social do PPCAAM possibilidades e desafios em contextos de letalidade infantojuvenil / Tiago Marques do Carmo. Ponta Grossa, 2026.
243 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna.

1. Educadores sociais - Formação profissional. 2. Letalidade infantojuvenil. 3. Prática pedagógica. 4. PPCAAM. 5. Proteção social. I. Scortegagna, Paola Andressa. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TIAGO MARQUES DO CARMO

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) EDUCADOR(A) SOCIAL DO PPCAAM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM CONTEXTOS DE LETALIDADE INFANTOJUVENIL

Ponta Grossa, 27 de março de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG - Orientadora(presidente)

Profa. Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula - UEM

Profa. Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG

Prof. Dr. Erico Ribas Machado - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 30/03/2026, às 10:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ERCILIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA, Usuário Externo**, em 30/03/2026, às 13:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone de Fatima Flach, Professor(a)**, em 07/04/2026, às 13:59, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Erico Ribas Machado, Professor(a)**, em 09/04/2026, às 13:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2937782** e o código CRC **D8D3B084**.

Dedico esse trabalho aos **educadores(as) sociais** de todo território brasileiro, especialmente aqueles(as) que atuam no PPCAAM. Sua prática pedagógica e seu compromisso em defesa dos direitos das crianças e adolescentes ameaçados de morte foram minha força motriz para cada parágrafo dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por vivenciar esse momento tão precioso. É um grande privilégio desfrutar desses momentos ao lado de pessoas especiais em minha trajetória.

Minha eterna gratidão aos meus bisavós Aureo e Dora, por todo seu amor e carinho dedicado em meu favor durante minha infância e adolescência. Minha eterna gratidão pelo carinho dedicado à minha infância, vocês me oportunizaram sobreviver a esse mundo repleto de desafios.

Agradeço ao carinho da minha querida orientadora, profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna. Seu apoio e carinho integral foram primordiais para chegarmos juntos nesse sonhado momento. Minha eterna gratidão pelo seu brilhantismo profissional e pelo ser humano maravilhoso que você é!

Meus agradecimentos especiais à banca de qualificação que, desde o momento do aceite, dedicaram integralmente seus esforços para melhorias nessa pesquisa. Obrigado pelos seus ternos olhares para que pudéssemos, conjuntamente, aperfeiçoar esse trabalho tão desejado.

Gratidão ao professor doutor Érico Ribas Machado e, respectivamente, ao NUPEPES pela amorosidade e contribuições em minha trajetória acadêmica, profissional e humana. Sem dúvidas as experiências entre ensino, pesquisa e extensão foram essenciais para chegar nesse momento.

Agradeço à professora Simone Flach, com quem tive o privilégio de compartilhar saberes como aluno da graduação, nas disciplinas optativas e, mais recentemente, junto ao mestrado. Fico imensamente feliz em contar com suas gratificantes contribuições e por estar comigo nessa etapa tão significativa de minha vida.

Agradeço à professora Ercília pelo carinho dedicado a mim e pela sutileza nas orientações da pesquisa. Para mim, é um grande privilégio tê-la nesse momento tão especial, compartilhando seus saberes e permitindo trabalharmos em conjunto.

Não tenho palavras para agradecer à coordenação geral do PPCAAM, à coordenação do Núcleo Técnico Federal e toda sua equipe, desde o momento de abertura das portas até os esclarecimentos cedidos. Minha eterna gratidão pelo carinho e compromisso com que realizam seu trabalho.

Agradeço aos educadores(as) sociais do PPCAAM, que atuam nos diferentes territórios brasileiros. A confiança dedicada ao participarem dessa pesquisa foram essenciais para que pudéssemos avançar nas discussões. Gratidão pelos valorosos trabalhadores(as) que vocês são!

Meu carinho especial aos “Los Hermanos” que, carinhosamente foram denominados meus camaradas Murilo e Márcio, que sempre estiveram ao meu lado para acalantar minha alma. Gratidão pela existência de vocês e pela oportunidade de compartilharmos saberes, dentro e fora do contexto acadêmico.

Meus agradecimentos aos colegas de turma, que compartilharam seus sonhos, desafios, frustrações e conquistas. Agradeço a parceria nesse período, vocês contribuíram significativamente para me tornar uma pessoa mais humana, desejo muito sucesso a todos vocês.

Agradeço o apoio dedicado da coordenação, dos docentes e de toda a equipe do PPGE. Seu incentivo, empenho e compromisso têm sido fundamentais para o aprimoramento de nossas pesquisas.

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”

Paulo Freire (1981, p. 29)

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objeto a formação da identidade profissional dos educadores(as) sociais que atuam no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), distribuídos nas unidades descentralizadas do território brasileiro. A questão norteadora aborda a seguinte indagação: de que forma a Educação Social possibilita a formação da identidade profissional dos educadores(as) sociais do PPCAAM? O referencial teórico-epistemológico empregado foi o Materialismo Histórico e Dialético, devido à compreensão das condições materiais existentes nos ambientes marcados pelas situações de letalidade e pelas contradições estruturais do sistema capitalista. O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar a constituição da identidade profissional dos educadores(as) sociais do PPCAAM à luz do materialismo histórico-dialético. O estudo dialogou com autores clássicos que abordam as categorias pertinentes ao método: matéria, contradição e práxis, conforme expressado pelos teóricos Marx e Engels (2005, 2006, 2007, 2011); Althusser (1970); Tsetung (1937); Meszáros (2005). Nos referenciais da Educação Social e da Pedagogia Social, Freire (1984, 1989, 2000, 2011, 2013, 2023); Paiva (2015) e Graciani (1997, 2014) ocupam relevância significativa, enquanto Ribas Machado (2016, 2017); Rizzini (2004); Silva (1997) dedicaram contribuições para análise conjuntural do sistema de proteção social à infância e adolescência. A pesquisa possui cunho qualitativo e exploratório. Em meio ao procedimento de análise e coleta de dados, foram aplicados questionários aos educadores(as) sociais, contendo perguntas abertas e fechadas. Previamente, foram convidados cerca de 40 educadores(as) sociais para participarem da pesquisa, contudo, 14 deles aceitaram participar, totalizando cerca de 35% do universo proposto. Os trabalhadores(as) que aderiram a participação na pesquisa pertencem às seguintes regiões geográficas: Região Norte (Acre, Amapá e Roraima); Região Nordeste (Ceará, Maranhão e Pernambuco); Região Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo); Região Sul (Paraná). Referente aos resultados obtidos, é importante destacar o reconhecimento da identidade profissional como produto histórico de sua práxis desempenhada no cotidiano da letalidade infantojuvenil. As contradições presentes no cotidiano dos educadores(as) sociais contribuem para que seus tensionamentos e fragilidades estejam expressamente relacionados, não somente nas relações de trabalho, mas afetando toda a estrutura presente na realidade do(a) protegido(a) acompanhado(a) pelo respectivo programa. As narrativas dos participantes desta dissertação remetem à necessidade de serem oportunizados aprofundamentos da formação continuada dos educadores(as) sociais, estimulando que gestores locais proporcionem espaços reservados aos estudos para a categoria.

Palavras-chave: Educadores(as) Sociais; Letalidade; Prática Pedagógica; PPCAAM; Proteção Social.

ABSTRACT

This research focuses on the formation of the professional identity of social educators working in the Program for the Protection of Children and Adolescents Threatened with Death (PPCAAM), distributed across decentralized units throughout Brazil. The guiding question addresses the following inquiry: how does Social Education enable the formation of the professional identity of PPCAAM social educators? The theoretical-epistemological framework employed was Historical and Dialectical Materialism, due to its understanding of the material conditions existing in environments marked by situations of lethality and the structural contradictions of the capitalist system. The general objective of this research was to analyze the constitution of the professional identity of PPCAAM social educators in light of historical-dialectical materialism. The study engaged with classic authors who address the categories pertinent to the method: matter, contradiction, and praxis, as expressed by the theorists Marx and Engels (2005, 2006, 2007, 2011); Althusser (1970); Tsetung (1937); Meszáros (2005). In the frameworks of Social Education and Social Pedagogy, Freire (1984, 1989, 2000, 2011, 2013, 2023); Paiva (2015) and Graciani (1997, 2014) occupy significant relevance, while Ribas Machado (2016, 2017); Rizzini (2004); and Silva (1997) have contributed to the conjunctural analysis of the social protection system for children and adolescents. The research has a qualitative and exploratory nature. In the data analysis and collection procedure, questionnaires containing open and closed questions were applied to social educators. Although approximately 40 social educators were invited to participate in the research, only 14 accepted, totaling about 35% of the proposed universe. The workers who participated in the research belong to the following geographic regions: North Region (Acre, Amapá, and Roraima); Northeast Region (Ceará, Maranhão, and Pernambuco); Southeast Region (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, and São Paulo); South Region (Paraná). Regarding the results obtained, it is important to highlight the recognition of professional identity as a historical product of their praxis performed in the daily life of child and adolescent mortality. The contradictions present in the daily lives of social educators contribute to their tensions and fragilities being expressly related, not only in work relations, but affecting the entire structure present in the reality of the protected individual accompanied by the respective program. The narratives of the participants in this dissertation point to the need for opportunities to deepen the continuing education of social educators, encouraging local managers to provide spaces reserved for studies for the category.

Keywords: Social Educators; Lethality; Pedagogical Practice; PPCAAM; Social Protection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estatísticas dos Pequenos na Prisão	41
Figura 2 – Engrenagem do Sistema de Garantia de Direitos	60
Figura 3 – Fluxograma de procedimento de inclusão no PPCAAM.....	74
Figura 4 – Distribuição dos perfis referentes ao SER Educador(a) Social	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivos de escolha da profissão.....	144
Gráfico 2 – Capacitação na área da letalidade infantojuvenil.....	165
Gráfico 3 – Espaços de estudos ou aprofundamento referente às práticas do PPCAAM	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização das Dissertações e Teses selecionadas	27
Quadro 2 – Sistematização das unidades da FEBEM em nível nacional	48
Quadro 3 – Divisão socioterritorial das unidades do PPCAAM	91
Quadro 4 – Dimensões de Intervenção Profissional (PPCAAM/PR)	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de Dissertações e Teses.....	26
Tabela 2 – Evolução do quantitativo sobre óbito de adolescentes (16 e 17 anos) segundo causa	71
Tabela 3 – Composição da equipe do PPCAAM, conforme território de abrangência	136
Tabela 4 – Perfil dos(as) educadores(as) sociais, conforme região	138

LISTA DE SIGLAS

AESCRM	Associação de Educadores e Educadoras Sociais de Curitiba e Região Metropolitana
AMA	Abrigo Municipal de Adolescentes
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAOPCAE/MPPR	Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação do Ministério Público do Estado do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CGPPCAAM	Coordenação Geral do PPCAAM
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CV	Comando Vermelho
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAIC	Encontro Anual de Iniciação Científica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESG	Escola Superior de Guerra
FAMEB	Fundação de Assistência a Menores do Estado da Bahia
FASPG	Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa
FBESP	Fundação do Bem-Estar Social do Pará
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FEBEM – SP	Fundação Estadual do Bem - Estar do Menor
FEBEM/AL	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Alagoas
FEBEM/AM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Amazonas
FEBEM/CE	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Ceará
FEBEM/GO	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Goiás
FEBEM/MA	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Maranhão
FEBEM/MG	Fundação Educacional do Bem-Estar do Menor
FEBEM/PE	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Pernambuco
FEBEM/RJ	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Rio de Janeiro
FEBEM/RS	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Rio Grande do Sul
FEBEM/SE	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Sergipe
FEBEM/SP	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de São Paulo
FEBEMAA	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor “Alice de Almeida”
FEBEMAT	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Mato Grosso
FEEM	Fundação Estadual de Educação do Menor
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMDCA	Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
FNCA	Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente
FSS	Fundação do Serviço Social do Distrito Federal
FTPS	Fundação do Trabalho e Promoção Social
FUCABEM	Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor
FUMBESA	Fundação do Bem-Estar Social do Acre
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNBERN	Fundação do Bem-Estar Social do Rio Grande do Norte
IAM	Instituto de Assistência ao Menor

IESBEM	Instituto Espírito-Santense do Bem-Estar do Menor
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
JENEPS	Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
MEB	Movimento de Educação de Base
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MVI	mortes violentas intencionais
NOB-RH/SUAS	Norma Operacional Básica dos Recursos Humanos do SUAS
NTF	Núcleo Técnico Federal
NUPEPES/UEPG	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAF	Plano de Acompanhamento Familiar
PCC	Primeiro Comando da Capital
PCCS	Planos de carreira, cargos e salários
PIA	Plano Individual de Acompanhamento
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PPCAAM	Programa de Proteção à Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte
PPCAAM/CE	Programa de Proteção à Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Estado do Ceará
PPCAAM/DF	Programa de Proteção à Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Distrito Federal
PPCAAM/ES	Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Espírito Santo
PPCAAM/MG	Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Estado de Minas Gerais
PPCAAM/PB	Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Estado da Paraíba

PPGE/UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRÓ-MENOR	Fundação Paulista de Promoção Social do Menor
PROVIC	Programa Voluntário de Iniciação Científica
PSB	Proteção Social Básica
PSE	Proteção Social Especial
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SGDCA	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
STPS	Secretaria do Trabalho e Promoção Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

ANDARILHAR PARA (R)EXISTIR: RELATOS DE UM EDUCADOR SOCIAL.....	19
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 1 – SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES	32
1.1 MENORIDADE EM QUESTÃO: ASPECTOS INICIAIS EM TORNO DA CONCEITUAÇÃO NO BRASIL	32
1.2 DONA FEBEM: VELHAS PRÁTICAS OU NOVAS ROUPAGENS?	44
1.3 PROTEÇÃO SOCIAL E ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: A CRIAÇÃO DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	53
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO PPCAAM NO TERRITÓRIO BRASILEIRO	63
2.1 AFINAL, DO QUE SE TRATA O PPCAAM?	64
2.2 VIOLÊNCIA LETAL COMO FENÔMENO SOCIAL	77
2.3 DISTRIBUIÇÃO SOCIOTERRITORIAL DO PPCAAM NO TERRITÓRIO BRASILEIRO.....	87
CAPÍTULO 3 – EDUCADORES(AS) SOCIAIS COMO TRABALHADORES(AS) DO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS	99
3.1 EDUCAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS	100
3.2 QUEM SÃO OS(AS) EDUCADORES(AS) SOCIAIS	109
3.3 EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO PROGRAMA DE PROTEÇÃO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES AMEAÇADOS DE MORTE	119
CAPÍTULO 4 – A PRÁXIS DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO PPCAAM	131
4.1 O TRABALHO DO EDUCADOR(A) SOCIAL NO PPCAAM: CONDIÇÕES MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL	134
4.2 CONTRADIÇÕES DO TRABALHO EDUCATIVO EM CONTEXTOS DE LETALIDADE.....	147
4.3 A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES(AS) SOCIAIS	157
4.4 FORMAÇÃO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: MEDIAÇÕES DA PRÁXIS.....	163
4.5 SÍNTESE DIALÉTICA: IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PRODUTO DO TRABALHO EM CONTRADIÇÃO	173

CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO: CATEGORIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS.....	209
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE IMAGEM E VOZ	215
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	217
APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	220
APÊNDICE E – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS APLICADOS AOS EDUCADORES(AS) SOCIAIS DO PPCAAM	223
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	237
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO GERAL DO PPCAAM.	242

ANDARILHAR PARA (R)EXISTIR: RELATOS DE UM EDUCADOR SOCIAL

O educador se reeduca ao educar e o educando, ao educar-se, educa a quem o educa. Não há como sair disso. Há uma espécie assim, de ida e de volta. Agora evidentemente que há uma relação, uma diferença. Uma delas é essa: o educador pela própria chegada ao mundo, quer dizer, ele chegou primeiro ao mundo que o educando...ganhou uma experiência na própria prática de educar. Criou e participou da criação de conhecimentos e tem também uma tarefa específica de educar. Acontece que a tarefa específica de educador não se dá em si mesmo, o educador não trabalha como educador, com ele só. Ele se constitui educador quando ele trabalha com o educando. Então, a sua tarefa determina convertendo-se também, na tarefa através da qual ele se reeduca com o educando que ele educa (Freire, 1984, p. 10).

Paulo Freire, patrono da educação brasileira¹, profere palestra aos educadores(as) do Centro Teotônio Vilela da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de São Paulo (FEBEM/SP) sobre a relação existente entre educadores(as) e educandos(as), proporcionando uma reflexão essencial para a caminhada da Educação Social. Por meio desse discurso, consigo abordar elementos específicos de minha trajetória que possibilitaram meu reconhecimento como educador social e como educando em constante evolução.

Primeiramente, trago² nesse memorial descritivo breves recortes em torno de minhas *andarilhagens*, aprendendo e compreendendo minha relação de pertencimento no mundo, pessoalmente, profissionalmente ou academicamente falando. O conhecimento dos leitores(as) sobre minhas origens, sentimentos e sonhos é extremamente pertinente para identificação das possibilidades e desafios que fizeram parte dessa caminhada em direção a esse momento tão especial.

Apesar das discussões desse trabalho estarem direcionadas às experiências em espaços não escolares, a vivência da escola pública é claramente significativa em meus caminhos, recordando carinhosamente das pessoas que fizeram parte dos meus passos iniciais. Meu porto seguro, em meio ao processo de quebra de vínculos, estava alocado no Colégio Estadual General Osório, local que sempre dedico afeto especial aos profissionais que estiveram ao meu lado, desde as merendeiras à equipe pedagógica, tornando-se refúgio nas situações em que me encontrava perdido.

¹ Reconhecimento normatizado pela Lei Federal nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

² Nessa etapa, emprega-se a primeira pessoa do singular, pois descreveremos a trajetória do pesquisador e suas motivações pessoais referentes a fim de justificar essa pesquisa.

Foi nesse espaço que encontrei meu direcionamento: por meio do basquete, como força para resistência às dificuldades que permeavam meus caminhos, nunca esquecendo o papel ocupado pelo técnico do time como referência. Apesar dos esforços em tentar progredir nos esportes, percebi que essa prática esportiva marcou minha trajetória pelo seu caráter social, possibilitando memórias preciosas que permanecem comigo até os dias atuais.

Minha infância contou com o carinho dedicado por bisavós amorosos, contribuindo para que nada me faltasse, afetivamente ou materialmente falando, vivendo uma realidade estável. Infelizmente, a vida prega suas peças e minha trajetória foi marcada pelo falecimento de minha bisavó, momento de maior fragilidade em minha vida, trazendo elementos que contribuíram para meu amadurecimento precoce.

Nos primeiros anos de minha juventude, necessitei me afastar dos estudos para minha própria subsistência, devido as perdas das minhas principais referências familiares, fato que trouxe a necessidade de seguir em outros espaços pela busca da minha identidade social. Durante os períodos entre adolescência e juventude, a solidão esteve presente nessa caminhada, algumas vezes sem ter nenhuma direção para seguir.

Não é fácil mudar nossas perspectivas de vida, principalmente quando somos inexperientes e temos medo das situações que poderiam acontecer, sem uma rede de apoio para subsidiar meus possíveis erros. Nesse percurso, dediquei todos meus esforços em minha formação, sempre acreditando que a Educação proporcionaria uma mudança real em minha vida. Mesmo estando em condições desconfortáveis, nunca deixei de lado esse desejo.

O sentimento de ingressar em um curso superior e, sequencialmente, seguir para os programas de pós-graduação sempre esteve presente em meus pensamentos, nunca deixando de lado essa vontade. Perpassando por caminhos espinhosos na condição de membro da classe trabalhadora, me preparei para seguir esse propósito, sendo aprovado no vestibular para o curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), permanecendo um curto período.

No início de 2010 iniciei meus caminhos como educador social, lotado na extinta Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), no equipamento público da Central de Atendimento à Criança e ao Adolescente, denominada atualmente como Abrigo Municipal de Adolescentes (AMA). Meu percurso no campo da Educação

Social esteve relacionado ao atendimento infantojuvenil de indivíduos em situação de risco social, especialmente aquelas pessoas acolhidas institucionalmente como medidas de proteção.

Em outros momentos, minhas práticas pedagógicas estiveram relacionadas aos atendimentos de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ações referentes à erradicação do trabalho infantil, pessoas em situação de rua e demais públicos em situação de risco social. Apesar da permanência em outros serviços, os cuidados relacionados aos indivíduos em situação de acolhimento institucional eram prioridade, considerando seu acompanhamento em situações decorrentes de internações em hospitais e/ou tratamentos à dependência química. Diante da minha trajetória como educador social, retomei meus estudos no curso de bacharelado em Serviço Social da UEPG em 2012, buscando a instrumentalização de minha atuação na área social. Para essa finalidade, retornei ao serviço de acolhimento institucional em razão do turno ser integral, sendo o único equipamento público compatível entre os plantões.

As experiências vivenciadas no acolhimento institucional influenciaram questionamentos em torno das práticas desempenhadas pelos colegas educadores(as) sociais. Nesse espaço tive o privilégio de indagar sobre o que seria *ser* educador(a) social, prerrogativa relevante à execução de tarefas pertinentes ao cuidado como fornecer “comida e banho”.

Em 2014, tive a oportunidade de ingressar no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG), a convite do professor doutor Erico Ribas Machado, parceria que perdura até os dias atuais. Nesse momento, foram realizadas várias reuniões entre docentes, pesquisadores(as) e trabalhadores(as) da Educação Social – Pedagogia Social, contribuindo para o protagonismo de muitos participantes.

Minha permanência no NUPEPES possibilitou o alinhamento da prática laboral e questões relacionadas ao conhecimento científico de forma significativa, permitindo avanços consideráveis em publicações sobre o tema. Desse modo, participei de eventos especializados sobre atuação dos educadores(as) sociais, identificando novos espaços de atuação dessa categoria.

Nosso percurso inicial esteve relacionado ao I Encontro da Educação Social – Pedagogia Social do Paraná, realizado em 05 de dezembro de 2015, sediado no Centro Universitário Internacional Uninter, no município de Curitiba/PR. O evento

trouxe aproximações das discussões organizadas pelos educadores(as) sociais parceiros da Associação de Educadores e Educadoras Sociais de Curitiba e Região Metropolitana (AESCRM), a qual mantenho vínculo até os dias atuais.

No ano de 2017 participei do XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais, realizado no município de Campinas/SP. Primeiro evento internacional sobre a temática que participei, apresentando extratos de minha pesquisa de conclusão do curso em Serviço Social, relacionado à prática dos educadores(as) sociais.

No mesmo período, participamos do Encontro da Educação Social em Maringá, espaço relevante para fortalecimento das discussões em torno da regulamentação da profissão. Nesse evento, tive a oportunidade de dialogar com a educadora social Jacyara Silva de Paiva, que despertou meus sentimentos quanto a ocupar os espaços da pós-graduação.

Em 2018, participei como membro de rodas de conversas no III Encontro Estadual de Educação Social e I EDUSO RS, sediado no município de Novo Hamburgo/RS e palestrante na III Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social (JENEPS), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo/RJ.

Nesse mesmo ano recebi o convite para integrar a equipe pertencente à reestruturação da Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa³ (FASPG), ocupando a função de responsável pela chefia da divisão de assessoramento aos conselhos tutelares e municipais. Sequencialmente, me tornei responsável pela Ouvidoria da FASPG, desempenhando funções diretas no atendimento às demandas da Assistência Social.

No período conturbado da pandemia do COVID-19, especificamente em 2021, assumi o cargo de Conselheiro Tutelar e, devido a questões médicas, tive que me afastar da função, retornando à função de Ouvidor. Diante da convocação ao cargo de assistente social, permaneci como educador social entre 2010 e 2023, atuando nos diversos espaços da FASPG, tanto na base como na gestão da política socioassistencial.

³ A Lei Municipal nº 13.010, de 30/11/2017 determina que a Fundação de Assistência Social, enquanto órgão da Administração Pública Indireta, execute e gerencie a Política Pública de Assistência Social no âmbito municipal de Ponta Grossa/PR a partir de 01/01/2018. Anteriormente, essa função era realizada pela Secretaria Municipal de Assistência Social, que pertencia a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (Ponta Grossa, 2017).

Insatisfeito com a quantidade de produções de estudos referentes as práticas dos educadores(as) sociais na conjuntura pós pandêmica, decidi que seria oportuno retornar à UEPG, por meio do curso de licenciatura em Pedagogia. Diversos questionamentos apareceram nesse momento, desde críticas pela faixa etária quanto ao exercício da docência ser “um dom” fora do meu alcance, questões que não me abalaram, mas estimularam minha perseverança.

Foi nessa conjuntura que me interessei em pesquisar sobre estudos relacionados à temática da letalidade infantojuvenil, partindo das experiências anteriores que tive dentro de uma instituição de acolhimento institucional como educador social, despertando olhares em torno do atendimento ao público protegido pelo programa. O desconhecimento da prática dessa categoria laboral nesses espaços me instigava, no sentido de desmistificar esse assunto tão complexo.

Participei do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC) no ano de 2022, sendo orientado pela professora doutora Paola Andressa Scortegagna, iniciando as pesquisas referentes ao Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) no âmbito do estado do Paraná. Destaco que essa pesquisa não aconteceu instantaneamente, sendo resultado de dois anos de tratativas diretas com a coordenação do programa e expressando a importância desse estudo para avanço das discussões na área da Educação Social.

Durante a realização do 32º Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC), realizado no ano de 2023, recebemos a premiação máxima na categoria de ciências humanas, em decorrência da pesquisa intitulada *Configurações da Educação Social e da Pedagogia Social no contexto de crianças e adolescentes ameaçados de morte: relato de experiência dos educadores sociais do PPCAAM do Estado do Paraná*. Em meio a esse reconhecimento, demais possibilidades de publicações em diversos eventos científicos e periódicos foram surgindo, além de convite para reuniões técnicas, proporcionando prestígio em torno do assunto.

Nesse momento, ocupo a função de coordenação junto ao Centro de Referência de Assistência Social – CRAS Jardim Paraíso, não desempenhando atividades diretas como educador social. Porém, acredito que estou diretamente vinculado a esse campo, tanto por minhas origens como pelas práticas pedagógicas. Não tenho dúvidas de que, desde minha infância, a Educação Social sempre esteve presente em meus caminhos e, especialmente nos momentos mais difíceis, proporcionou que eu compreendesse o fortalecimento de minha identidade social.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de proteção à infância e à adolescência no Brasil constituem-se historicamente como respostas estatais às expressões mais agudas da questão social, especialmente aquelas relacionadas à violência estrutural, à desigualdade de classe e à negação sistemática de direitos fundamentais. Em uma sociedade marcada por profundas assimetrias sociais, programas voltados à proteção de crianças e adolescentes ameaçados de morte inscrevem-se no interior das contradições próprias da atuação estatal, que, ao reconhecer determinadas demandas sociais, o faz sob os limites impostos pela reprodução da sociabilidade capitalista.

A constituição do Estado moderno, conforme analisam Marx e Engels, vincula-se à consolidação da sociedade de classes e à necessidade de administrar os antagonismos produzidos pelo modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, as políticas sociais não se configuram como simples instrumentos de garantia de direitos, mas como formas específicas de mediação desses conflitos, nas quais a incorporação de reivindicações históricas das classes subalternas ocorre sob condições que preservam a estrutura social existente.

É nesse contexto que se insere o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), política pública que emerge como resposta estatal às expressões mais extremas da violência social produzida pelo capitalismo brasileiro.

O PPCAAM configura-se como estratégia governamental destinada ao enfrentamento de situações de ameaça de morte envolvendo crianças, adolescentes e, em determinados casos, seus núcleos familiares, no âmbito da política nacional de direitos humanos. Sua institucionalização representa um marco no reconhecimento estatal da letalidade infantojuvenil como problema social, ainda que sua operacionalização esteja condicionada às contradições próprias das políticas públicas em contextos de desigualdade estrutural e violência social persistente.

A relevância da presente pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender o papel desempenhado pelos educadores(as) sociais no interior dessa política pública, particularmente no que se refere à constituição de sua identidade profissional em contextos marcados por elevada complexidade social, institucional e pedagógica. Observa-se que grande parte das produções acadêmicas acerca da

letalidade infantojuvenil privilegia análises centradas nos fenômenos da violência, da criminalidade e das políticas de segurança pública, relegando a segundo plano o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam diretamente na proteção social desses sujeitos.

No campo específico da Educação Social e da Pedagogia Social, as produções acadêmicas concentram-se majoritariamente nos serviços, programas e benefícios vinculados ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), espaço que historicamente absorve grande parte da força de trabalho dessa categoria. Em contrapartida, são escassos os estudos que analisam o exercício laboral dos educadores(as) sociais em políticas de proteção voltadas a situações de violência letal, especialmente no âmbito do PPCAAM, o que evidencia uma lacuna teórica e empírica relevante.

Com o objetivo de identificar e analisar a produção científica existente sobre a temática, foi realizada uma revisão de literatura por meio do procedimento metodológico do Estado do Conhecimento, contemplando o recorte temporal entre 2004 e 2024. A busca foi realizada nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Foi realizada uma busca na base SciELO, mas não houve localização de textos com os descritores utilizados. Esse procedimento possibilitou a identificação de lacunas, recorrências e tendências teóricas no campo investigado, oferecendo subsídios para a delimitação do objeto de estudo e para o aprofundamento analítico da pesquisa.

Morosini e Fernandes (2014, p. 155) destacam que o Estado do Conhecimento é entendido como meio para reconhecer, classificar e avaliar documentos, contribuindo para a análise reflexiva e analítica de determinado campo de conhecimento e período, reunindo diferentes produções relacionadas ao assunto específico.

Os resultados da revisão indicaram que, embora existam dissertações e teses voltadas à análise do PPCAAM e da violência letal infantojuvenil, são raras as produções que abordam diretamente a prática profissional e a identidade dos educadores(as) sociais que atuam nesse contexto, especialmente sob a perspectiva da educação. Tal constatação reforça a relevância científica e social da presente

investigação, ao contribuir para a ampliação do debate sobre o trabalho educativo em políticas públicas de proteção social em contextos de extrema vulnerabilidade.

Em meio à elaboração da Bibliografia Anotada, etapa inicial do Estado do Conhecimento que consiste na organização dos materiais para análise bibliográfica, identificamos 20 trabalhos em ambos os repositórios, correspondendo a temática em questão, exceto na SciELO que não identificamos nenhum trabalho pertinente ao assunto. Os trabalhos localizados são relacionados aos seguintes descritores: PPCAAM; Educador Social e PPCAAM; Educador Social e Letalidade; PPCAAM e Letalidade. A Tabela 1 a seguir descreve os achados:

Tabela 1 – Quantidade de Dissertações e Teses

Descritores	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	SciELO
PPCAAM	13	15	00
Educador Social e PPCAAM	00	00	00
Educador Social e Letalidade	00	10	00
PPCAAM e Letalidade	07	05	00
Total	20	20	00

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

Em meio ao quantitativo total de trabalhos levantados, não contabilizamos as dissertações e teses encontradas com outros indicadores ou repositórios distintos, evitando que possam ocorrer duplicidades dos dados levantados, comprometendo a precisão e confiabilidade dos referenciais. Essa possível divergência pode acontecer pelo fato de existirem descritores com significados mistos, como Educador Social, abrangendo outras áreas que não estão dentro das discussões elencadas nessa pesquisa.

Após o levantamento dos dados, realizou-se a categorização e seleção dos trabalhos que seriam analisados, considerando maior proximidade referente ao assunto, no sentido de proporcionar melhor entendimento acerca das motivações que impulsionaram os estudos. Diante desse procedimento, selecionamos 13 trabalhos para análise, considerando sua proximidade com o tema em discussão e alinhando-os às discussões já existentes entre essas produções acadêmicas.

No Quadro 1 a seguir constam os 13 trabalhos selecionados, compostos por 11 dissertações e 02 teses alinhadas ao tema pesquisado, contemplando o recorte temporal entre 2013 e 2023.

Quadro 1 – Categorização das Dissertações e Teses selecionadas

Título	Autor	Tipo	Instituição	Ano
Vida Sem Ensaios - Acionamentos do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Espírito Santo (PPCAAM): Modos de gestão de vida e afirmação de lutas	Marcio Wagner Bertaso	Dissertação	UFES	2013
Homicídios de adolescentes negros e instituições: reflexões a partir do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)	Raissa Menezes de Oliveira	Dissertação	UNB	2014
Um estudo sobre o(a)s usuário(a)s do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Distrito Federal (PPCAAM/DF) – 2011 a 2012	Rosane Carneiro de Albuquerque	Dissertação	PUC/GO	2014
SE A MORTE É UM DESCANSO, QUERO VIVER CANSADO: Análise do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM).	Tanany Frederico dos Reis	Dissertação	UFPE	2015
Eu me senti morto: sentidos de risco e proteção para adolescentes ameaçados de morte	Daniele Jesus Negreiros	Dissertação	UFCE	2017
“A ESCOLA PERDEU”: experiências escolares de jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais – PPCAAM/MG	Eduardo Lopes Salatiel	Dissertação	UEMG	2018
A Violência letal contra crianças e adolescentes na cidade de São Paulo	Rodolfo Santos Pereira	Dissertação	PUC/SP	2018
A (in)visibilidade da questão racial na formação dos soldados da Polícia Militar	Letícia Pereira Simões Gomes	Tese	USP	2018
Violência estrutural e o “tráfico de drogas”: as influências no atendimento às famílias na política de assistência social	João Victor Bitencourt	Dissertação	PUC/RS	2019
Geografia do crime: homicídios e aspectos demográficos no Brasil e Estado do Espírito Santo	Pablo Silva Lira	Tese	UFES	2019
Protegendo Vidas e Garantindo Direitos: a prática da proteção integral no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes ameaçados de morte no Estado da Paraíba	Erica Renata Chaves Araujo de Melo	Dissertação	UFPB	2020
Desafios na execução do Programa de Proteção a Criança e Adolescente Ameaçado de Morte (PPCAAM) do Estado do Ceará	Emanuela Araujo Freires	Dissertação	UECE	2023
Avaliação do programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte do estado do Ceará (PPCAAM/CE) à luz da proteção integral	Ana Camila Ribeiro de Paula	Dissertação	UECE	2023

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

Os materiais sem vinculação direta com a proposta foram descartados, uma vez que poderiam conter informações discrepantes nos resultados, especialmente porque algumas produções possuem características similares, embora tratem de conteúdos totalmente opostos.

Na etapa de categorização foram realizadas leituras iniciais dos títulos e dos resumos das dissertações e teses que abordam a prática dos educadores(as) sociais no contexto da letalidade infantojuvenil. Nesse sentido, foram considerados elementos que demonstrassem a proximidade dessas produções acadêmicas em relação ao assunto, proporcionando alguma vinculação entre suas motivações pessoais para elaboração dos respectivos estudos.

A partir disso, as intencionalidades foram sistematizadas para entendimento da relevância dessas explorações aos pesquisadores e, principalmente, como essa temática abordada se relaciona ao cotidiano deles. O reconhecimento dessa importância, vinculada ao objeto de estudo dos autores, possibilitou que pudéssemos expressar como as vivências profissionais e respectivas produções acadêmicas dialogam entre si e contribuem para desenvolvimento das discussões teóricas no campo das práticas sociais.

No que se refere às motivações práticas dos pesquisadores(as) foram encontradas em 08 dissertações dos 13 arquivos listados, correspondendo às experiências descritas sobre o tema. Outra característica importante está relacionada à origem desses estudos, existindo pertencimento dos autores(as) das regiões nordeste e sudeste, possivelmente por serem regiões com maiores indicadores de violência letal brasileira, apresentando programas de proteção consolidados nessas localidades.

No que se refere à dissertação *“A ESCOLA PERDEU”: experiências escolares de jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG)*, autoria de Eduardo Lopes Salatiel, configura-se como única produção acadêmica diretamente vinculada ao campo da Educação, diferindo das demais, que abordam temáticas de caráter interdisciplinar. Esta pesquisa oportuniza novos olhares sobre o tema, especialmente pela articulação entre a formação acadêmica e experiência laboral do autor, cuja trajetória inclui ser licenciado e seu exercício na função como educador social no PPCAAM/MG.

Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa com abordagem exploratória, proporcionando melhor compreensão em torno da dinâmica envolvida na problemática a ser investigada⁴. O reconhecimento de outros elementos presentes na realidade analisada, especialmente em face das discussões no campo das ciências humanas, é algo essencial para que se reconheça aspectos peculiares desse trabalho.

De acordo com Gil (2007, p. 43) esse formato de pesquisa é caracterizado por sua ampla flexibilidade na estruturação, permitindo a combinação de diferentes procedimentos metodológicos relevantes à investigação, como levantamento bibliográfico e aplicação de entrevistas e/ou questionários semiestruturados. Destacamos que essa abordagem visa os aprofundamentos pertinentes à compreensão das diferentes situações existentes no exercício laboral dos participantes dessa pesquisa que, nesse caso, são representados pelos educadores(as) sociais do respectivo programa de proteção.

Em respeito ao uso das técnicas de coleta de dados, entrevistamos a coordenação geral do PPCAAM, seguindo todos os procedimentos éticos da pesquisa, durante o 24º Encontro Nacional do PPCAAM. Diante dessa coleta de dados tivemos a oportunidade de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a constituição sócio-histórica do programa no campo da proteção social, analisando essa realidade por meio da perspectiva dos responsáveis pela sua operacionalização.

Em seguida, encaminhamos os formulários dos questionários semiestruturados às coordenações estaduais e distrital do programa, seguindo o protocolo institucional do PPCAAM, incluindo a carta de anuência assinada pela CGPPCAAM. Os links para acesso à plataforma *Google Forms* contaram com preenchimento do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) e, posteriormente, o acesso foi liberado para responderem à pesquisa.

⁴ Declara-se, para os devidos fins, que, no processo de elaboração desta dissertação, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial generativa Microsoft Copilot, integrada ao ambiente Microsoft 365/Office 365, exclusivamente como recurso auxiliar para revisão textual, aprimoramento da clareza gramatical, correção ortográfica, adequação estilística e organização linguística de trechos do texto. O uso da ferramenta não substituiu a autoria intelectual do pesquisador, tampouco foi empregado para a produção autônoma de análises, resultados, interpretações, dados empíricos ou conclusões da pesquisa. Todas as decisões teóricas, metodológicas, analíticas e argumentativas permaneceram sob responsabilidade integral do autor, com acompanhamento de sua orientadora. Ressalta-se que o procedimento foi adotado em consonância com os princípios de integridade acadêmica, transparência, responsabilidade autoral, respeito aos direitos autorais e preservação da originalidade do trabalho submetido. As informações, análises e referências apresentadas nesta dissertação foram conferidas pelo autor e encontram-se alinhadas às diretrizes de integridade na atividade científica, especialmente às orientações previstas na Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq.

Devido ao criterioso protocolo de segurança adotado pela coordenação nacional, as informações precisam ser repassadas, primeiramente, às coordenações estaduais para liberação dos conteúdos e, posteriormente, direcionadas aos sujeitos da pesquisa. As medidas cautelares visam à segurança dos trabalhadores(as) do próprio programa, em razão da complexidade das situações atendidas no cotidiano.

Diante da definição do objeto de estudo, ou seja, a formação da identidade profissional dos educadores(as) sociais do PPCAAM, identificamos o seguinte problema de pesquisa: Como se constitui a identidade profissional dos educadores(as) sociais do PPCAAM, considerando as contradições entre as diretrizes institucionais do programa, as condições materiais de trabalho e as mediações pedagógicas da Educação Social em contextos de letalidade infantojuvenil?

A partir das reflexões decorrentes dessa problemática, foi definido o objetivo geral da pesquisa: Analisar a constituição da identidade profissional dos educadores(as) sociais do PPCAAM, à luz do materialismo histórico-dialético, considerando as determinações sociais, institucionais e laborais que atravessam suas práticas profissionais. Em relação aos objetivos específicos, foram estabelecidos os seguintes:

- Analisar o sistema de proteção social brasileiro no que se refere ao atendimento de crianças e adolescentes ameaçados de morte, situando-o como expressão histórica das respostas estatais às contradições da questão social;
- Sistematizar e analisar a configuração do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) no território brasileiro, a partir da análise documental, considerando sua inserção no âmbito das políticas públicas de proteção social;
- Identificar e analisar os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano de trabalho dos(as) educadores(as) sociais do referido programa de proteção, compreendendo-os como expressões das condições materiais, institucionais e laborais que atravessam a prática profissional, com base na aplicação de questionários semiestruturados.

A opção pelo materialismo histórico-dialético não se restringe a um procedimento metodológico, mas expressa uma escolha teórico-política que permite

apreender a identidade profissional dos educadores(as) sociais como resultado de processos históricos, sociais e contraditórios.

A organização dos capítulos segue um movimento analítico que parte da constituição histórica das políticas de proteção à infância, avançando para a análise institucional do PPCAAM e culminando na apreensão das experiências concretas dos educadores(as) sociais, compreendendo a identidade profissional como síntese dessas mediações. A estrutura desta dissertação está organizada em 04 capítulos. No capítulo 1, estão as discussões relativas à constituição sócio-histórica da política de atendimento à infância e adolescência no território brasileiro, discorrendo sobre a caracterização do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), momento importante para destacarmos as possibilidades e desafios que essa temática acompanha até os dias atuais.

O Capítulo 2 destaca informações sobre o papel do PPCAAM e sua relação no sistema de proteção social aos indivíduos ameaçados de morte. Nesse capítulo foram abordados aspectos associados à violência, compreendida como fenômeno social, presente em diferentes espaços de interação humana; além de informações pertinentes à organização do programa de proteção em determinados territórios brasileiros. No Capítulo 3, discorremos sobre como a Educação Social – Pedagogia Social se constitui no cenário brasileiro e, principalmente, sua integração contexto dos direitos humanos. Esse tópico possibilita que sejam ampliados os olhares em torno dos educadores(as) sociais reconhecerem programas de proteção à letalidade infantojuvenil como âmbitos de intervenção de sua prática laboral.

No Capítulo 4 foram procedidas as análises e interpretações dos resultados obtidos nos questionários semiestruturados, preenchidos pelos educadores(as) sociais do PPCAAM, apresentando suas perspectivas sobre a prática cotidiana. Empregamos como metodologia analítica o materialismo histórico-dialético, utilizando como referenciais as categorias matéria, contradição e práxis, contemplando elementos presentes no cotidiano dessa categoria laboral.

Por fim, nas considerações finais, realizamos uma síntese das análises desenvolvidas ao longo do estudo, retomando criticamente os principais achados da pesquisa. À luz do materialismo histórico-dialético, as categorias de matéria, contradição e práxis são mobilizadas para articular os resultados empíricos às discussões teóricas, destacando implicações para a compreensão do trabalho dos educadores(as) sociais no âmbito do PPCAAM.

CAPÍTULO 1 – SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Nas décadas de 1920 a 1980 existiram diversas legislações voltadas à infância e à juventude, exercendo ampla repercussão sobre a sociedade brasileira, predominando visões que distinguiram os “menores abandonados” daqueles denominados “delinquentes”, sustentando lógicas que priorizavam a preservação da ordem pública em detrimento da garantia de direitos. Assim, o tratamento dos indivíduos que ainda não alcançaram a maioridade tinha como primazia a manutenção do controle social, ao invés de serem percebidos como sujeitos de cidadania.

Este capítulo tem por objetivo analisar a constituição sócio-histórica das políticas de atendimento à infância e à adolescência no Brasil, situando-as no interior das transformações do Estado capitalista e das disputas em torno da questão social. Parte-se das concepções menoristas que orientaram historicamente a intervenção estatal sobre crianças e adolescentes das classes subalternas, avançando para a conformação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, evidenciando seus limites e contradições.

A estrutura capitular está associada ao percurso histórico das mobilizações e da formulação das políticas de atendimento à infância e à adolescência no Brasil. No decorrer desse processo, o reflexo das políticas governamentais influenciou diretamente na efetivação dos direitos infantojuvenis, especialmente durante o período ditatorial, quando tais direitos foram limitados por parte do governo vigente.

1.1 MENORIDADE EM QUESTÃO: ASPECTOS INICIAIS EM TORNO DA CONCEITUAÇÃO NO BRASIL

A historicidade do atendimento à infância e adolescência brasileira revelam distintas relações de pertencimento e compreensão desses sujeitos ao longo dos momentos históricos. Esse percurso tem aspectos decisivos em meados do século XIX, garantindo sua intensificação com a constituição da Primeira República, conjuntura relevante para as legislações em torno do assunto.

Segundo Silva (1997, p. 34-35), a sistematização do pensamento e das práticas de assistência infantojuvenil brasileira atravessaram diversos olhares e arranjos institucionais, desde o período colonial à consolidação do Estado

Democrático de Direito, momento de maior protagonismo popular na década de 1990. Esse percurso pode ser compreendido a partir de cinco grandes fases:

- a) Período Filantrópico (1500-1874): Marcado pela perspectiva colonizadora, o atendimento era constituído e realizado por meio de instituições caritativas, com destaque para as Santas Casas de Misericórdia, responsáveis pela implantação da Roda dos Expostos. A benemerência⁵ orientava a prática da época, direcionando crianças abandonadas às instituições e famílias de prestígio, onde eram criadas como agregadas, condição estendida aos seus descendentes;
- b) Período Filantrópico-Higienista (1874-1922): Predominância do conhecimento médico em relação ao jurídico nos cuidados às crianças, especialmente nas situações de controle epidemiológico devido às imigrações estrangeiras. Os atendimentos se concentravam em espaços públicos prisionais, escolares e assistenciais, em vista da maior concentração de pessoas nesses locais;
- c) Período Assistencial (1924-1964): Regulamentação do Juizado de Menores, instituindo a primeira legislação menorista brasileira, atribuindo ao Estado sua tutela em relação às crianças em situação de abandono. Nesse período ocorreu o rompimento das fragilidades decorrentes da Primeira República ao fixarem a maioridade penal em 18 anos, marco relevante para organização do atendimento à infância;
- d) Período Institucional Pós-1964 (1964-1990): Mediante influência da Doutrina de Segurança Nacional e da disciplina militar, a Política do Bem-Estar do Menor é consolidada, estruturada por meio de instituições federais e estaduais. A promulgação do Código de Menores de 1979 reforça a lógica governamental de controle e repressão a infância e adolescência;
- e) Período Desinstitucional (1990-atualmente): Com a substituição do Código de Menores pela Doutrina de Proteção Integral, é inaugurada nova concepção de infância e adolescência, extinguindo o termo “menor” e

⁵ Benemerência consiste nas relações entre pagamentos de baixos valores como esmolas ou auxílios, sejam de forma material como moral, quando realizados, em troca de favores ou benefícios pessoais. No Brasil se consolidou o relacionamento unilateral entre aquela pessoa pertencente à distinta classe social e ao apadrinhado, principalmente no republicanismo, onde essa prática era recorrente (Mestriner, 2011, p. 14-15).

reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em consonância com os princípios do Estado Democrático de Direito.

Para entendimento desses períodos sociohistóricos é primordial analisar como a infância estava sendo configurada e percebida no decorrer do tempo. Essa perspectiva exige atenção aos contrastes presentes entre diferentes categorias profissionais, ao pensamento societário vigente em cada época e aos olhares dos próprios indivíduos que compõe determinadas conjunturas sociais.

De acordo com Hermida (2021, p. 34) em meio ao século XVIII havia exposição de crianças e adolescentes ao trabalho infantil e péssimas condições de permanência nas unidades fabris, porém, a exploração infantojuvenil se tornou moeda de troca entre os proprietários. Os reflexos desse movimento somente poderão ser entendidos quando olharmos para as repercussões do continente europeu e sua disseminação nas demais partes do mundo, analisando que a desvalorização em torno da infância não se trata de uma realidade isolada.

Mauad (2020, p. 140-141) expressa que as imersões em torno dos termos relativos à infância e adolescência ocorreram no século XIX, a partir da conceituação de infância como período inicial da vivência humana, ou seja, desde o nascimento até os 3 anos de idade. No caso da puerícia, esta esteve associada ao desenvolvimento dos aspectos físicos e da fala, situando-se no intervalo dos 10 aos 12 anos, enquanto a fase da adolescência, embora existisse nesse período, ainda não era recorrente seu uso e suas particularidades estavam relacionadas ao crescimento, compreendidas na faixa etária entre 14 e 25 anos, comumente associadas aos termos “mocidade” ou “juventude”.

Segundo Arantes (2011, p. 175) a cultura de desamparo infantil constituiu momento marcante tanto no Brasil Colônia quanto no Império, sendo recorrentes que as crianças fossem deixadas em instituições religiosas, em residências particulares e, em alguns casos extremos, nas próprias vias urbanas, contribuindo para a naturalização social dessa forma de desproteção.

Diante das situações de abandono de recém-nascidos e exposição as eventuais ameaças à sua integridade física, o fortalecimento da caridade naquele contexto se tornou algo evidente. Criada no século XVII, a Roda dos Expostos teve origem no cenário brasileiro para realização do enfrentamento às situações de

abandono destes infantes, caracterizada pelas seguintes definições a partir de Faleiros (2011):

A Roda se constituía em todo um sistema legal e assistencial dos expostos até sua maioridade. Em realidade, “Roda” era o dispositivo cilíndrico no qual eram enjeitadas as crianças e que rodava do exterior para o interior da casa de recolhimento. A denominação de Roda para o atendimento que era oferecido aos nela enjeitados presta-se à confusão e ao entendimento de que a assistência a estes resumia-se ao recolhimento imediato à exposição e deixa obscuras todas as etapas e modalidades de assistência que os mesmos recebiam até sua maioridade (Faleiros, 2011, p. 213).

A partir dessa estruturação, fica estabelecida a relação de atendimento às instituições assistenciais, emergindo a questão filantrópica brasileira, mantida vigente pelo decurso de dois séculos (1726-1950), perpassando os regimes colonial, imperial e republicano. Nessa realidade existiam preocupações institucionais em torno da questão religiosa da criança abandonada que era batizada imediatamente, devido à preocupação com o seu espírito, conforme preceitos do direito canônico que regiam a organização mantenedora da Roda dos Expostos (Marcílio, 2001, p. 54).

Salientamos ainda que as lógicas protetivas, articuladas entre cuidado e assistência, contribuíram para que a sociedade compreendesse o desenvolvimento biológico das crianças. Importante o reconhecimento em torno do zelo específico, contudo, ao mesmo tempo, defesa da imposição de disciplina severa, objetivando o aceite desse indivíduo como adulto na estrutura societária vigente (Lins *et al.*, 2014, p. 130).

O sistema imperialista brasileiro contribuiu para a desvalorização das questões relacionadas ao tratamento infantojuvenil da época, persistindo no alinhamento da perspectiva do colonizador português. Essa influência foi reforçada pela Lei de 16 de dezembro de 1830, denominada como Código Criminal do Império do Brasil, especialmente nas disposições referentes à imputabilidade penal de menores, contribuindo para consolidação de práticas punitivas e pouco punitivas em relação a esse grupo de indivíduos.

Inicialmente, o termo “menor” esteve relacionado às discussões sobre imputabilidade penal e ao discernimento individual exigido para a responsabilização de atos configurados como criminosos no regime imperialista. Segundo a legislação vigente da época, somente indivíduos com idade inferior aos 14 anos eram isentos das penalidades previstas nas normativas legais (Brasil, 1830).

Mesmo diante dos apontamentos legais previstos na legislação, são destacadas evidências referentes aos equívocos na conceituação de menores inimputáveis e daqueles passíveis de penalização (Tinôco, 2003, p. 31). Conforme previsto no art. 13º do Código Penal do Império, essas pessoas seriam encaminhadas às Casas de Correção, sem que houvesse determinada compreensão acerca da natureza dos atos praticados, contribuindo para que seu período de permanência total fosse de até 13 anos, conforme determinação da autoridade judiciária.

A disseminação do preconceito dirigido às classes populares em relação ao cuidado dos filhos, frequentemente associado às condições socioeconômicas, marcadas pelo desconhecimento, miséria, negligência, desamparo e libertinagem contribuíram para idealização de imagem estigmatizada dessas famílias. Nesse contexto surgiram instituições públicas com foco direcionado na correção e reforma, idealizados por figuras ligadas à vida pública, no sentido do atendimento às situações de abandono ou delinquência (Abreu; Martinez, 1997, p. 25).

A análise das motivações que levam à institucionalização, além da responsabilidade pela avaliação da gravidade dos fatos cometidos, constituem elementos essenciais para apoio da decisão judicial na aplicação da lei. Conforme discutem Almeida e Mansano (2012):

Em 1830, ficou instituído pelo Código Criminal do Império que nenhum crime seria punido com penas que não estivessem estabelecidas nas leis. Embora a referida determinação representasse um avanço histórico na legislação do nosso país, a arbitrariedade do julgador no que se refere à condenação permaneceu, pois este ainda tinha como fundamento da avaliação a análise da capacidade do menor discernir sobre o cometimento do crime. No referido Código, também é citada a criação de instituições destinadas ao acolhimento de menores considerados criminosos, denominadas “Casas de Correção”. Estas abrigavam os menores de 14 anos que tivessem cometido crime com discernimento. Eles deveriam permanecer nas referidas casas pelo tempo que ao juiz parecesse adequado. No Art. 13, ficava definido ainda que o período de recolhimento não deveria exceder à idade de 17 anos (Almeida; Mansano, 2012, p. 165).

O papel das Casas de Correção consistia na restrição da liberdade dos indivíduos internados, seguindo princípios higienistas e das práticas de qualificação laboral. No modelo imperial, a condenação de menores de 14 anos estava diretamente atrelada ao trabalho, mantendo-se esses indivíduos separados daqueles que cometeram crimes mais graves, embora permanecessem na mesma estrutura institucional.

Embora houvesse questionamentos acerca do convívio entre pessoas do sexo masculino de diferentes faixas etárias, especialmente entre menores e adultos, no modelo imperial não foram empregadas medidas protetivas para o enfrentamento dessa problemática, resultando na consolidação do modelo misto. Nesse arranjo, os menores eram isentos tanto do trabalho nas oficinas quanto das medidas correccionais (Silva, 2016, p. 64).

Nos casos de adultos detidos por mendicância ou vadiagem, inseridos na divisão correccional, poderiam ser alojados na mesma galeria destinada aos menores, uma vez que não existiam espaços específicos que propiciassem a separação entre grupos. Embora os menores não fossem vítimas de maus tratos físicos, algumas correções resultavam em severas sanções, em razão das infrações cometidas, variando desde avisos de orientação, perdas de refeições e regalias, até permanência em espaços sem iluminação (Santos, 2020, p. 226).

O caráter pedagógico direcionados aos menores nessas instituições se assemelhava aos presídios, estruturado por meio da moralização religiosa, do trabalho em oficinas e de atividades laborais voltadas à disciplina e à formação do profissional. O isolamento celular noturno e rigoroso silêncio durante o período diário eram questões herdadas do modelo penitenciário de Auburn⁶, reforçando a lógica de controle e exploração dessas classes sociais.

Em meio ao Republicanismo, o Código Penal da República foi promulgado por meio do Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, estabelecendo a penalização aos maiores de 09 anos e menores de 14 anos, desde que tenham clareza das suas ações, podendo ser encaminhados às instituições específicas pelo juiz até completar idade de 17 anos (Brasil, 1890). Para Santos (2020),

O Código Penal da República, bem similar ao antigo, não considerava criminosos os “menores de nove anos completos” e os “maiores de nove anos e menores de 14, que obrarem sem discernimento”. A principal mudança residia na forma de punição daqueles quem tendo entre nove e 14 anos, tivessem agido conscientemente, ou seja, “obravam com discernimento”: deveriam estes ser “recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao Juiz parecer”, não devendo lá permanecer depois dos 17 anos. A recuperação desses menores, portanto daria-se não mais pelo simples encerramento numa instituição de correção, mas sim pela disciplina

⁶ Sistema Penitenciário situado na região de Nova York, tinha por característica fundamental o profundo silêncio e a exploração da mão de obra dos prisioneiros que permaneciam recolhidos, se assemelhando à lógica fabril. A Casa de Correção do Rio de Janeiro adotou esse modelo de tratamento, inclusive que a subsistência dos presos e todo custeio institucional seria realizado pela sua força de trabalho (Brasil, 1850).

de uma instituição de caráter industrial, deixando transparecer a pedagogia do trabalho coato como principal recurso para a regeneração daqueles que não se enquadravam no regime produtivo vigente (Santos, 2020, p. 216).

A Primeira República representa um marco significativo no avanço das discussões sobre a figura do menor, sobretudo nas relações de trabalho. Apesar das iniciativas de regulamentação e dos esforços de fiscalização empreendidos pela sociedade, existiam preocupações constantes com a permanência dos menores em situação de rua, sem que ocorressem medidas a serem adotadas (Pires; Fontes, 2020, p. 19).

Embora as legislações anteriores enfatizassem o caráter punitivo do Estado, no contexto do republicanismo introduziram a lógica da proteção ao tutelado, fundamentada em uma perspectiva tanto médica quanto jurídica. Segundo Perez e Passone (2010, p. 655), a discussão sobre amparo da infância esteve como assunto central das ações públicas, além de fomentarem as iniciativas de responsabilização e punição das famílias perante o poder público estatal, contribuindo para a tutela desses por meio de sistemas estruturas jurídicas, médicas e assistencialistas.

Nesse modelo governamental foram propagadas idealizações de caráter segregacionista no âmbito da infância e da juventude, produzindo distinções entre as categorias de “menor abandonado” e “delinquente”, ambas derivadas das discussões que se estruturavam em torno da figura do menor. Importante salientar que a desvalorização da infância constitui um fenômeno histórico, profundamente enraizado na divisão da sociedade em classes sociais, tal como expõe Marx (2013):

À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Assim, esse poderoso meio de substituição do trabalho e de trabalhadores transformou-se prontamente num meio de aumentar o número de assalariados, submetendo ao comando imediato do capital todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não somente o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro de limites decentes e para a própria família (Marx, 2013, p. 575).

No contexto do capitalismo, a infância esteve condicionada à lógica da exploração, especialmente das famílias que necessitavam do trabalho fabril para sobrevivência, sendo exploradas pela desigualdade social. A substituição da força de trabalho adulta pela infantil é uma estratégia cruel de usurpação da infância, por meio de mão de obra reduzida que, nesse contexto, somente quem ganha é o capitalista.

Nesse cenário, as considerações da perspectiva assistencial, sustentadas pela lógica médico-jurídica, ressaltam o papel controlador do Estado, passando a compreender a infância e juventude das camadas populares como potenciais ameaças coletivas. Em razão da ausência de políticas sociais efetivas, crianças e menores vulneráveis eram tratados como casos de polícia, contribuindo para o reforço dos estigmas e consolidação da influência negativa em torno desse grupo social (Boeira, 2023, p. 30).

Cumprе salientar que esse papel controlador do Estado se articulava diretamente com a estrutura de classes, tendo em vista que a instituição estatal não se configurava como órgão representativo dos direitos coletivos da população. Ao contrário, operava em favorecimento dos interesses exclusivos das classes dominantes, posicionando suas práticas na contramão de qualquer pauta voltada à garantia dos direitos sociais (Marx; Engels, 2007).

No âmbito do materialismo histórico, o Estado não se apresenta como instância neutra, mas como expressão das relações sociais de produção e das contradições de classe. Sua atuação no campo das políticas sociais deve ser compreendida como mediação histórica que, embora incorpore demandas sociais, opera dentro dos limites impostos pela reprodução da sociabilidade capitalista.

Não podemos desconsiderar a influência do fenômeno da migração rural-urbana, intensificado pela Revolução Industrial e marcado pela transição massiva das populações do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida, compreendidos como acontecimentos centrais do século XIX. Sem planejamento urbano adequado, a intensificação dos problemas sociais, como pobreza e desemprego, afetou sobretudo as camadas populares, principalmente as crianças, fortalecendo aumento das situações de abandono infantil.

Nesse contexto, emerge o conceito do “menor abandonado” que, segundo Rizzini (2004, p. 29) abrange tanto as situações decorrentes de abandono familiar quanto a incapacidade dos pais de oferecerem qualidade de vida digna aos seus filhos. Tal definição implica na necessidade de regulação estatal para o acompanhamento desses indivíduos.

Apesar das intenções do médico Moncorvo Filho, fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI)⁷, organização que prestava serviços às

⁷ Influenciado pelos modelos da pediatria francesa, prestava atendimento as crianças menores de oito anos e criado com objetivos respeitáveis como pela elaboração de normativas de proteção aos

crianças e suas famílias, as limitações impostas pelo contexto histórico e social foram determinantes para o não avanço da filantropia higienista. Essas restrições foram fatores limitantes que impediram os avanços de sua proposta de atendimento à sociedade, especialmente devido ao aumento do desamparo infantojuvenil (Zaniani; Boriani, 2011, p. 278).

O médico Moncorvo Filho desempenhou atividades focadas na defesa da filantropia, da educação higienista, do assistencialismo aos menos favorecidos e do nacionalismo, compreendendo que essas questões seriam fatores de transformação social daqueles indivíduos pertencentes às camadas populares. Presidiu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, em conjunto com o 3º Congresso Americano da Criança, eventos que influenciaram, sequencialmente, a elaboração do Código de Menores de 1927 como legislação de referência (Freire; Leoni, 2011, p. 218).

Em 1926, o caso do menino Bernardino ganhou amplo destaque nos jornais brasileiros, envolvendo o episódio do engraxate de 12 anos que, após jogar tinta em um cliente que se recusou a pagar pelo serviço prestado e, após ser denunciado à polícia, acabou sendo encarcerado juntamente a outros 20 adultos. Durante a permanência no cárcere, sofreu várias agressões e chegou a ser levado ao hospital, situação amplamente noticiada pelos jornais da época (Waquim; Coelho; Godoy, 2018, p. 91).

A existência de indicadores que apontavam altos números de crianças presas com adultos na cidade do Rio de Janeiro evidencia uma grave violação de direitos e a omissão do poder público. Esse cenário contribui para a criminalização da pobreza, não existindo mecanismos para proteção desses indivíduos, como demonstram os dados apresentados na Figura 1 a seguir:

infantes e gestantes, regularizar os serviços de amas-de-leite por meio de análise de certificação, fiscalizar a prática do trabalho infantil nas fábricas e implementar a inspeção médico-higiênica nas escolas. O papel do IPAI também almejava proteger crianças moralmente em situação de abandono, maus-tratos, mendicância, divulgando noções de higiene infantil entre famílias vulneráveis, além da organização de maternidades, creches e jardins de infância (Zaniani, 2008, p. 49).

Figura 1 – Estatísticas dos Pequenos na Prisão



Fonte: Brasil (2015).

A brutalidade praticada pelos presos contra o menino Bernardino expôs a negligência estatal diante das violações de direitos que atingiam o público infantojuvenil da época, revelando também a forma como esses indivíduos eram tratados no ambiente carcerário, compartilhando espaços com demais adultos sem estabelecerem nenhum mecanismo de proteção. Não havia nenhuma forma de proteção às crianças e adolescentes, sendo percebidos socialmente como delinquentes.

A partir das críticas realizadas à estrutura capitalista, Engels (2010, p. 182) expressa a severa realidade das famílias compostas por mulheres operárias, privadas da possibilidade dos cuidados aos filhos em decorrência de seus turnos exaustivos de trabalho. Essa dinâmica repercute na fragilização dos vínculos afetivos, principalmente na ausência do afeto materno, levando muitas crianças a desconhecem a relevância dos laços familiares e, por vezes, preferirem o isolamento ao convívio doméstico.

Mediante informações constantes no arquivo do Senado Federal, referentes ao período de 1917, o público com faixa etária entre 16 e 20 anos constituía o terceiro maior grupo de encarcerados (Brasil, 2015), elencando questões sobre a delinquência juvenil, retratada pela falta de provisões de direitos e pela ausência de convivência social, características presentes na realidade de Bernardino.

Ainda que fosse urgente a adoção de estratégias para o enfrentamento das situações decorrentes do abandono, abuso, exploração e outras situações atreladas às vulnerabilidades humanas, naquela realidade não existiam legislações específicas

para essa finalidade. Nessa conjuntura também ocorreram atrasos na promulgação da legislação pertinente ao Código de Menores, em decorrência dos conflitos políticos entre os governos Epitácio Pessoa e Arthur Bernardes, persistindo por mais uma década.

A partir da promulgação do Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927, ficou determinado que, qualquer menor, independentemente do sexo, com idade inferior a 18 anos e em situação de delinquência ou abandono, poderia ser encaminhado às autoridades de proteção e assistência à menoridade (Brasil, 1927). O segregacionismo integrou essa legislação, reforçando a concepção do menor delinquente como problema da sociedade.

De acordo com Pirotta (2010, p. 203), o Código de Menores Mello Mattos representa a primeira legislação federal que tratou amplamente dos conteúdos pertinentes à infância e adolescência. A referência ao nome aplicado à normativa esteve relacionado ao juiz de menores José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro magistrado a ocupar essa posição na América Latina.

Faleiros (2011, p. 47) destaca que ainda persistem perspectivas higienistas em relação à proteção do Estado, além do moralismo e do caráter repressor no âmbito jurídico. A suspensão ou perda do pátrio poder está prevista nessa normativa para intervenção em situações de abandono infantil, contudo, nas questões penais, o discernimento dos jovens é desconsiderado, prevalecendo apenas o processo legal para casos dos indivíduos com faixa etária entre 14 e 18 anos, oportunizando a liberdade vigiada.

Existe determinada dicotomia entre delinquência e infração, frequentemente apontada como aspecto negativo da legislação, sobretudo porque essas distinções nem sempre são aplicadas uniformemente em todos os contextos sociais. A infração consiste nos comportamentos contrários às normas sociais e pode, em determinadas circunstâncias, levar à prática delituosa (Passeti, 1999, p. 27).

Não havia abordagem focada na compreensão das causas subjacentes às situações que inseriam os menores nesse contexto, sendo que o foco era exclusivamente direcionado ao enfrentamento do indivíduo, figura exposta e marginalizada. A influência sociocultural do segregacionismo norte-americano, especialmente no que tange ao racismo, é configurada como característica marcante desse período.

Em referência aos menores, o Código de Menores desempenhou papel central na consolidação da ruptura entre percepções jurídicas e sociais, contribuindo para estigmatização desses indivíduos como “menores abandonados” ou “menores delinquentes”. Nessa lógica, passaram a ser tutelados pelo Estado em função de suas necessidades, reforçando a dinâmica de controle e diferenças sociais.

No governo Getúlio Vargas, essas características foram reforçadas por meio do Decreto-Lei nº 3.799 de 5 de novembro de 1941, que estabeleceu o Serviço de Assistência a Menores (SAM), determinando a cooperação com o juízo de menores e a articulação de ações junto ao Ministro de Estado, focando nos objetivos relacionados aos menores. A legislação dispõe que:

Art. 2º O S. A. M. terá por fim:

- a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
- b) proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes;
- c) abrigar os menores, á disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
- d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (Brasil, 1937).

Mediante a estruturação do SAM, reforçava-se o caráter de controle intrínseco na gestão Vargas em relação ao atendimento dos menores, marcados pelo engessamento paulatino das ações junto ao Ministério de Estado, dificultando as atividades do órgão, limitado apenas as decisões de comando único.

O alcance do SAM não atingiu os números previstos em decorrência das influências políticas presentes no órgão, reforçando seu clientelismo como característica marcante. Quanto aos recursos públicos, eram empregados para atender aos interesses pessoais e beneficiar pessoas que apresentavam melhores condições financeiras, contrariando a proposta institucional no atendimento aos menores desvalidos (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 33-34).

Nesse cenário era eminente o desmonte do SAM, fato ocorrido pela incapacidade de gestão do atendimento às demandas previstas em sua legislação, além do envolvimento em situações de corrupção e fatos que afetaram tanto o contexto institucional quanto ministerial, contribuindo para deterioração de sua imagem.

As concepções menoristas não podem ser compreendidas como desvios pontuais da política estatal, mas como expressões históricas da forma pela qual o Estado capitalista administra a pobreza e controla populações consideradas excedentes. A institucionalização de crianças e adolescentes pobres operou, assim, como mecanismo de regulação social legitimado por discursos jurídicos e morais.

1.2 DONA FEBEM: VELHAS PRÁTICAS OU NOVAS ROUPAGENS?

Após a falência do SAM, a necessidade de serem desenvolvidas novas estratégias governamentais voltadas à infância e à adolescência se tornou preocupação central. As dificuldades resultantes das administrações anteriores destacaram a necessidade de que o atendimento infanto-juvenil deixasse de estar desassistido, sendo transformado em pauta central do Estado. Segundo Miranda (2013),

O Código de Menores colocou em tela a “questão do menor”. Este dispositivo legal passou a legitimar as ações punitivas no cotidiano de pessoas e instituições que lidavam no atendimento às crianças e adolescentes que viviam em situação de vulnerabilidade social, ou seja, àqueles que estavam em condição de pobreza extrema, de abandono, ou em situação de conflito com a lei, construindo o que podemos chamar de cultura menorista, no âmbito das práticas jurídicas e da construção das políticas sociais, no século XX (Miranda, 2013, p. 10).

As reformas institucionais que sucederam a experiência da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) promoveram alterações jurídicas e administrativas, mas não romperam integralmente com práticas historicamente vinculadas à criminalização da pobreza juvenil. A permanência dessas práticas revela a continuidade de mecanismos de controle social sob novas roupagens institucionais.

Nessa conjuntura que surge a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), implantada em 1964, no sentido do estabelecimento de procedimentos para atendimento aos menores abandonados, considerados influentes na “criminalidade urbana”. Na metade desse período, as lideranças incorporavam a questão do abandono em suas pautas (Paula, 2015, p. 32).

O processo de implementação da PNBEM esteve articulado diretamente à consolidação do projeto político e governamental da ditadura militar, regulamentando e fortalecendo aparelhos repressivos do Estado. Nessa orientação da Doutrina de

Segurança Nacional⁸(DSN) que foram incorporadas práticas de controle moral da sociedade, enfraquecendo o exercício democrático.

Por meio da promulgação da Lei Federal nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, ocorre a extinção do SAM e criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), órgão responsável pela execução da PNBEM em todo o território brasileiro, sediado no Rio de Janeiro, sendo posteriormente transferido para Brasília, nova capital federal (Brasil, 1964). O caráter centralizador e regulador do comportamento dos menores institucionalizados estava associado à abordagem da FUNABEM com finalidades da DSN. Nesse sentido, Queiroz (1987) afirma que:

Contudo, será apenas após 1964 que o problema do menor receberá um estatuto de problema social que deverá ser submetido aos preceitos da ideologia de segurança nacional. Desta forma, o menor deixa de ser responsabilidade de instituições privadas e de alguns organismos governamentais, atuando de acordo com seus preceitos em âmbito regional, para se enquadrar aos objetivos nacionais explicitados na Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) cuja responsabilidade passa a ser da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Queiroz, 1987, p. 32).

Perante as críticas que acompanharam a criação da FUNABEM, sua lógica institucional pouco se diferenciava das práticas anteriormente adotadas pelo SAM, mantendo vínculos diretos em relação à estrutura administrativa, patrimonial e operacional com os modelos que antecederam. As dificuldades pertinentes ao caráter preventivo acabaram enaltecendo a burocracia e a repressão em torno do preconceito dirigidos aos menores, vistos como manifestações desse recente órgão governamental, atrelados às velhas roupagens (Rossato, 2008, p. 19).

Desse modo, o intervencionismo militar⁹ orientou as políticas de atendimento às populações vulneráveis, direcionando práticas disciplinadoras, especialmente voltadas aos menores no contexto ideológico. Essa lógica contribuiu para manutenção do projeto positivista¹⁰ no território brasileiro, sustentado pelo discurso da preservação da ordem social, conforme expõe Mestriner (2011):

⁸ A Doutrina de Segurança Nacional é implementada por meio do Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967, definindo os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, além de outras providências (Brasil, 1967).

⁹ Segundo Miranda (2016, p. 46), durante suas visitas à FUNABEM, o presidente Emilio Garrastazu Médici discursa em torno da organização, no sentido de aproximação com a gestão militar, afirmando que “representava um “milagre” da chamada Revolução de Março no campo da assistência social”, marcado pela ascensão do conservadorismo civil e militar, que ocasionou o Golpe de Estado da madrugada de 31 de março de 1964. Nas palavras do presidente Médici, a estruturação das unidades estaduais era resultados dessa mobilização.

¹⁰ O positivismo teve início com Saint-Simon, ao identificar o método exato nas ciências e sua extensão para a filosofia. Posteriormente, foi utilizado por Augusto Comte em seus estudos filosóficos, sendo

Tais práticas continuam centralizadas nos macroorganismos, ampliados em 1964 com a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem, criada com o objetivo de atribuir diretriz pedagógica e assistencial à “questão do menor”, até então tratada pelo viés policial/repressivo do Código de Menor de 1927. Crianças e adolescentes abandonados ou infratores passam a ser responsabilidade do Estado, devendo receber atenção e proteção por meio de uma política específica, que vai ser cunhada na uniformização e centralização do atendimento aos empobrecidos – carentes, abandonados e autores de ato infracional -, fazendo reproduzir organismos similares nos Estados. Tais macroorganismos vão alcançar grande capilaridade por todo o país, por meio de uma ação executiva paralela aos serviços municipais e estaduais, que se ampliam também, sem, no entanto, contarem com uma política que possa nortear sua articulação (Mestriner, 2011, p. 164-65).

Essa diretriz pedagógica e assistencial não foi plenamente implementada devido à conjuntura repressiva, concentrada nos procedimentos disciplinares dos menores acompanhados pela FUNABEM. Segundo Celestino (2016, p. 182), essa abordagem coercitiva é caracterizada pela sujeição do indivíduo através da pedagogia focada na subordinação às práticas autoritárias, reconhecidas como metodologias de correção do comportamento inadequado.

Outro ponto que a FUNABEM teve dificuldades estava relacionado ao panorama socioeconômico brasileiro, representado pelo crescimento desproporcional das regiões periféricas, devido a transição rural-urbana para melhores oportunidades de emprego. Sem qualificação profissional adequada, as atividades informais se expandiram, contribuindo para o desenvolvimento da desigualdade social. Oliveira (2005) expõe que:

Os problemas sócio-políticos vivenciados a partir de 1964 também afetaram os “menores”, alvos de processos de repressão impostos ao conjunto da sociedade brasileira. A prática policial de recolher crianças nas vias públicas tornou-se procedimento comum no Brasil ao longo do tempo. Porém, no período da repressão, esse tratamento destinado às crianças e adolescentes pobres acentuou-se bastante por meio de práticas repressivas do fracassado modelo baseado no controle social executado pelo SAM (Oliveira, 2005, p. 39).

A necessidade de descentralização político-administrativa se tornou aspecto essencial para iniciarem articulações estaduais de rompimento da lógica centralizadora imposta pela FUNABEM. Para Vogel (2011, p. 297) as questões

considerado uma corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, manifestou-se em vários países do mundo ocidental. A característica do positivismo está focada na valorização da ciência como o único guia da vida individual e social do ser humano, sendo considerada a única fonte de conhecimento, moral e religião possível. Como uma forma de romantismo aplicado à ciência, o positivismo incentivou e acompanhou o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna, expressando o otimismo que marcou a origem do industrialismo (Abbagnano, 2007, p. 776).

financeiras não seriam sua finalidade básica, necessitando do fomento da instrumentalidade em torno do referido órgão, empregados por aspectos ideológicos, metodológicos, documentais e linguagem técnica.

Os procedimentos organizacionais das unidades estaduais da FUNABEM não se desenvolveram de forma ágil, em grande medida devido à estigmatização da figura do menor na sociedade e à reprodução dos preconceitos contra as populações residentes em regiões periféricas. Somente na década seguinte essa dinâmica passou a ser reconhecida de maneira mais explícita como expressão da questão social. Sobre isso, Miranda (2015) relata que,

A “questão do menor” é um tema constante no pensamento brasileiro, e, ao buscar construir a sua tese, Frontana defende a ideia de que a construção do *menor* não pode ser entendida apenas a partir do viés jurídico, sendo necessário construir uma relação com outros setores da sociedade brasileira. Para ela, é na década de 1970 que o Estado passa a assumir o problema do *menor* como uma —questão social, através das políticas de intervenção nas famílias e de institucionalização, através do paradigma FUNABEM/FEBEM (Miranda, 2015, p. 163).

Importante considerar que, historicamente, o acompanhamento de menores sempre esteve associado aos enfoques caritativos, higienistas, filantrópicos e jurídicos. Dentro dessas perspectivas, contudo, negligenciavam a centralidade do desenvolvimento desses indivíduos enquanto seres humanos, permitindo que prevalecessem práticas problemáticas que desconsideravam sua condição e construção social. Sobre a FEBEM, Lopes discute que,

Historicamente, a FEBEM teve sua imagem ligada a processos de repressão e punição, a casos reiterados de abusos e desrespeito para com a população atendida que assemelhava aos presídios mais cruéis e violentos. A essa imagem denunciada pela imprensa, por entidades de Direitos Humanos, por funcionários e internos que passaram pela instituição e desvelada por pesquisas, contrapunha-se o discurso das autoridades e dos documentos da Fundação, que reiteravam a existência de um processo real de reeducação e de reintegração social do jovem infrator (Lopes, 2014, p. 206).

A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) é compreendida como uma instância descentralizada político-administrativamente da FUNABEM, criadas por meio de legislações estaduais. Em cada unidade federativa coube a responsabilidade pela execução da PNABEM, sendo que sua organização depende das particularidades locais, resultando em implementação não uniforme pelo território brasileiro. O Quadro 2 a seguir sintetiza as informações sobre as unidades da FEBEM em território nacional:

Quadro 2 – Sistematização das unidades da FEBEM em nível nacional

(continua)

Regiões	Unidade Federativa	Legislação Oficial	Nomenclaturas das entidades
NORTE	Acre	Lei Estadual nº 192, de 09 de julho de 1968	Fundação do Bem-Estar Social do Acre (FUMBESA)
	Amazonas	Lei Estadual nº 1.214, de 21 de dezembro de 1976	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/AM)
	Pará	Lei Estadual nº 3.853, de 30 de março de 1967	Fundação do Bem-Estar Social do Pará (FBESP)
NORDESTE	Alagoas	Informação oficial não encontrada	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/AL)
	Bahia	Lei Estadual nº 3.509, de 04 de outubro de 1976	Fundação de Assistência a Menores do Estado da Bahia (FAMEB)
	Ceará	Lei Estadual nº 9.294, de 02 de julho de 1969	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Ceará (FEBEM/CE)
	Maranhão	Informação oficial não encontrada	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/MA)
	Paraíba	Lei nº 3.815 de 25 de novembro de 1975	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor “Alice de Almeida” (FEBEMAA)
	Pernambuco	Lei Estadual nº 5.810, de 14 de junho de 1966	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/PE)
	Piauí	Informação oficial não encontrada	Secretaria do Trabalho e Promoção Social (STPS)
	Rio Grande do Norte	Lei Estadual nº 4.927, de 20 de dezembro de 1979	Fundação do Bem-Estar Social do Rio Grande do Norte (FUNBERN)
	Sergipe	Lei Estadual nº 2.009, de 30 de abril de 1976	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SE)
CENTRO OESTE	Distrito Federal	Informação oficial não encontrada	Fundação do Serviço Social do Distrito Federal (FSS)
	Goiás	Lei Estadual nº 8.115, de 04 de junho de 1976	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Goiás (FEBEM/GO)
	Mato Grosso	Lei Estadual nº 3.137, de 13 de dezembro de 1971	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Mato Grosso (FEBEMAT)
	Mato Grosso do Sul	Informação oficial não encontrada	Fundação do Trabalho e Promoção Social (FTPS)
SUDESTE	Espirito Santo	Informação oficial não encontrada	Instituto Espírito-Santense do Bem-Estar do Menor (IESBEM)
	Minas Gerais	Lei Estadual nº 6.770, de 19 de maio de 1976	Fundação Educacional do Bem-Estar do Menor (FEBEM/MG)
	Rio de Janeiro	Lei Estadual nº 1.534, de 27 de novembro de 1967 e Decreto-Lei nº 42, de 24 de março de 1975.	-Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/RJ); -Fundação Estadual de Educação do Menor (FEEM)
	São Paulo	Lei Estadual nº 185, de 12 de dezembro de 1973; -Lei Estadual nº 985, de 26 de abril de 1976	-Fundação Paulista de Promoção Social ao Menor (PRO MENOR); - Fundação Estadual do Bem - Estar do Menor (FEBEM – SP)

Regiões	Unidade Federativa	Legislação Oficial	Nomenclaturas das entidades
SUL	Paraná	Lei Estadual nº 4.617, de 16 de julho de 1962	Instituto de Assistência ao Menor (IAM)
	Rio Grande do Sul	Lei Estadual nº 5.747, de 17 de janeiro de 1969	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/RS)
	Santa Catarina	Lei nº 5.089, de 14 de maio de 1975	Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor (FUCABEM)

Fonte: elaboração própria a partir dos dados de Cabral (1982).

As regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste adotaram legislações estaduais específicas, apresentando a criação de estabelecimentos direcionados ao atendimento da FEBEM nessas regiões, em caráter descentralizado. Apesar da existência de várias unidades em âmbito federal, aquelas pertencentes ao Estado de São Paulo tiveram maior repercussão.

No âmbito do Estado de São Paulo, a Lei Estadual nº 985, de 26 de abril de 1976, altera a denominação da extinta Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (PRÓ-MENOR) para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SP), atendendo as orientações propostas pela FUNABEM (São Paulo, 1976).

Os olhares da sociedade e, conseqüentemente, da mídia, estiveram direcionados a FEBEM/SP, possivelmente pela expansão urbana do Estado de São Paulo. Nessa entidade sempre prevaleceram olhares recriminadores, possivelmente marcados pelo ambiente hostil daqueles indivíduos que permaneceram institucionalizados, conforme relatos e depoimentos dos internos que passaram pela instituição.

Esse é o caso de *Cleonder Evangelista*, ex-interno da FEBEM/SP, que retratou sua trajetória em produção bibliográfica, externalizando o temor causado quando observava a estrutura física da instituição e intensificado quando adentrava os portões. Em sua descrição, relata que sentia pavor de morte naquele lugar, devido à precariedade do ambiente e do atendimento prestado pelos funcionários, que reforçavam total insegurança (Evangelista, 2004, p. 20-21).

A FEBEM é reconhecida pelo autoritarismo e pelo exercício do poder, prevalecendo o domínio daqueles que têm maiores forças para controlar os que estão sob seus domínios. Os conflitos internos resultam, em grande parte, dessa violência exacerbada, como instrumento para manutenção da ordem por meio da repressão social (Franco, 2014, p. 137).

Em primeira impressão, as agressões praticadas pelos funcionários em desfavor dos internos parecem ser endossadas institucionalmente, reforçando a brutalidade imposta pelo sistema aos menores institucionalizados que deveriam ter seus direitos assegurados. Ainda conforme o relato de Evangelista (2004):

Mandaram que eu retornasse à sala de televisão. Fui caminhando sem que ninguém me acompanhasse. No caminho passei por um funcionário. Ele tinha um pedaço de madeira, grosso como um calibre, na mão direita. A próxima coisa que senti foi o golpe na coxa esquerda, alto, quase no quadril. Não aguentei de dor e caí. Apareceu um segundo funcionário, que me deu um chute no meio do estômago, enquanto eu ainda estava no chão.

-Levanta e vai para onde estão os outros – ele ordenou.

Fui mancando, lutando para não vomitar o almoço de há pouco. Só quando me sentei em um canto, espremido entre os outros, é que pensei em uma razão para a surra que havia levado: eu me esquecera de dizer “licença, senhor”, ao passar pelo funcionário. Foi a primeira, mas não a última surra que levei (Evangelista, 2004, p. 23-24).

A permanência em ambientes marcados por violências e práticas coercitivas constantes, aplicadas pelas equipes institucionais ao público atendido, consiste em um dos maiores desafios, entendendo que as punições variam desde castigos físicos até privações de liberdade em locais restritos, severamente limitado por períodos prolongados. Não esquecendo da precarização das relações de trabalho, sem recursos físicos, materiais ou didáticos, além da falta de formação adequada para atuação com menores em diferentes espaços societários (Morgado, 2018, p. 36).

Ainda que a FEBEM seja entendida no pensamento popular como instituição punitiva para atendimento ao público restrito de liberdade, ela apresenta características associadas ao campo educacional, segundo informa Violante (1985):

Ao nível de discurso a educação e profissionalização são considerados os principais fatores de “reintegração social” e de “prevenção da marginalidade”. A FEBEM declara-se uma “escola e não uma prisão”, uma “Unidade de reeducação” e não um sistema penal. Idealiza-se a possibilidade de que através de sua capacitação escolar-profissional o Menor possa competir no mercado de trabalho em iguais condições com os demais candidatos. Espera-se que, principalmente, ele reconheça que “o trabalho dignifica o homem ... e não o roubo”, sendo aquele o único meio de sobrevivência e de ascensão social (Violante, 1985, p. 65).

O processo de escolarização desenvolvido no âmbito da FEBEM não se diferencia daquele realizado nas escolas públicas, sofrendo das mesmas limitações e entraves burocráticos. Além disso, os internos estavam sujeitos às violações ainda mais intensas, decorrentes dos preconceitos sociais, de gênero e étnico-raciais associados aos menores atendidos, agravando a realidade dessa instituição

historicamente marcada pela desigualdade e pela segregação das classes sociais (Lopes, 2006, p. 5).

Diante desses questionamentos, intensificaram as dúvidas sobre os serviços prestados pelas instituições de atendimentos aos menores, sobretudo porque seu papel central parecia estar associado ao direcionamento do isolamento social daqueles sujeitos considerados ameaças à estrutura vigente (Rizzini, 2004, p. 45). Além disso, é importante destacarmos que, diante da ótica do militarismo, o Código de Menores de 1927 não foi bem recebido, uma vez que os interesses governamentais eram contrários às camadas populares, sustentando a concepção de que a pobreza seria a origem dos males da sociedade.

Nesse sentido, Engels (2010, p. 187) elucida o cruel papel do capitalismo nas infâncias humildes, utilizando as crianças como mão de obra barata para fortalecimento das indústrias da época, fato corroborado pelas instituições sociais, expondo-os à disposição dos proprietários fabris, chegando a serem alugadas por determinado período.

O reconhecimento das diferentes condições de pobreza enaltece a insegurança e proporciona o crescimento da violência, considerando que famílias domiciliadas nas periferias urbanas são as primeiras a serem afetadas pelas situações de vulnerabilidade. Em nenhum momento essas pessoas devem ser vistas como responsáveis pelas problemáticas sociais, levando em conta a complexidade que envolve essa dinâmica (Costa, 2005, p. 170-171).

Sendo assim, a preocupação em revisar a legislação referente aos menores deveria ser prioridade dos legisladores, adaptando às suas inclinações governamentais. Para Costa (2011),

O Código de Menores de 1979 constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, no entanto, com o binômio principal de arbitrariedade - assistencialismo e repressão - para com a população juvenil mediante o caráter tutelar da legislação e a idéia de criminalização da pobreza. Seus destinatários foram os jovens adolescentes considerados em situação irregular e caracterizados como objeto potencial de intervenção do sistema de justiça; assim, os menores eram objetos da norma por não se ajustarem ao padrão social estabelecido. O objetivo da Lei n. 6697/79 era de tratar dos menores desajustados, carentes, abandonados e delinquentes atribuídos à falta de amor na família (Costa, 2011, p. 55).

Partindo do modelo assistencialista preconizado pelo Estado, reforçando a adoção de comportamentos controladores, subjugando o cidadão pela sua condição socioeconômica, ainda persiste o pensamento em torno da criminalização da pobreza

como elemento basilar para penalização daqueles originários de regiões vulneráveis, colocando esse indivíduo como responsável pelas mazelas sociais.

Segundo Volpi (2001, p. 33) a situação irregular confere às crianças uma condição submetida de forma permanente, desconsiderando as causalidades que proporcionaram essa situação e contribuindo, inclusive, para que a perda do pátrio poder esteja atrelada à falta de recursos materiais para sustento familiar. Nessa realidade era reforçada uma nova concepção em torno do menor, não reconhecido nem como criança, tampouco como adolescente.

A promulgação do Código de Menores de 1979 não representou nenhum avanço no campo das políticas públicas infantojuvenis, pelo contrário, consolidou um compêndio que sintetiza algumas das práticas mais autoritárias e excludentes às infâncias vulneráveis brasileiras. Desse modo, perpetuou seu caráter punitivo-institucionalista, historicamente reforçando o papel das instituições públicas e da tutela judicial na perspectiva do controle social exercido pelo Estado como agente disciplinador, controlador e negligente. A respeito disso, Passetti (2020) afirma que,

Num mundo de exclusões econômicas, interdições de prazeres e ilegalidades do tráfico, a prisão e o internato representam um novo circuito de vítimas formado por condenados pela justiça, ampliando, desta maneira, o círculo das compaixões. Em nome da suposta integração social, da ordem, da educação, da disciplina, da saúde, da justiça, da assistência social, do combate ao abandono e a criminalidade, as ações se revezam para consagrar os castigos e as punições em um sistema de crueldades. Se é sabido que a prisão não educa ou integra adultos infratores, ela não deveria servir de espelho para a educação de jovens ou para sequer corrigir-lhes supostos comportamentos perigosos (Passetti, 2020, p. 364).

Que tempos sombrios a infância e adolescência estavam sujeitos, inexistindo nenhuma defesa em torno dos direitos fundamentais, considerando que as instituições seguiam os preceitos da regulação estatal autoritária e da negligência do Poder Judiciário, omissos e coniventes com desmandos das autoridades policiais. Nesse cenário que a proteção social era substituída por práticas coercitivas e repressoras, propagando a figura do Estado que aprofundava desigualdades e diversas formas de violações de direitos.

A violência letal contra crianças e adolescentes deve ser compreendida como expressão da desigualdade estrutural produzida pelo modo de produção capitalista, articulando-se às condições históricas de exploração, expropriação e negação de direitos que incidem sobre as classes subalternas.

Queiroz (1987, p. 71) destaca que o encaminhamento do menor era realizado pelas autoridades policiais aos órgãos da FEBEM, incumbidos de prestarem informações ao juizado de menores sobre as apreensões realizadas, mediante relatório e documento oficial dos indivíduos entre 14 e 18 anos. No caso daqueles menores acompanhados pelos familiares, o atendimento ocorria por setores distintos e remetidos aos serviços socioassistenciais, ocasionando sua liberação em seguida.

Mediante o previsto na legislação vigente, aqueles menores infratores e que apresentavam vínculo familiar, em determinados casos, não permaneciam nas unidades de internação, recebendo tratamento diferenciado daqueles tutelados pelo Estado. O emprego de práticas clientelistas era recorrente, inserindo o menor infrator e, principalmente, aquele com origem das famílias vulneráveis, como indivíduo em situação irregular, necessitando se ajustar às normas societárias da época.

Ainda que as reformas institucionais tenham alterado a nomenclatura e o marco jurídico das políticas de atendimento, as práticas de controle, segregação e criminalização da pobreza juvenil permaneceram como elementos estruturantes. A permanência dessas práticas revela que as transformações operadas não romperam com a lógica de classe que sustenta a intervenção estatal sobre a infância das classes subalternas.

1.3 PROTEÇÃO SOCIAL E ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: A CRIAÇÃO DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Contrariamente aos períodos anteriores, as décadas de 1980 e 1990 marcaram o surgimento de uma nova concepção no atendimento à população infantojuvenil, impulsionadas por debates democráticos e urgência dos direitos sociais no cenário posterior à ditadura militar. Essas mudanças não aconteceram linearmente, persistindo questões herdadas dos governos anteriores, demonstrando a influência das estruturas sociais excludentes, principalmente em relação às crianças em situação de rua. Conforme expõem Cortes e Mandalozzo (2007):

O UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância divulgava as experiências brasileiras no atendimento as crianças em situação de rua e, em 1986, firmou com o Ministério da Previdência Social e Ministério da Justiça, um protocolo de intenções que visava à prevenção da violência contra o menor na área institucional, que atendiam crianças e adolescentes. Buscava-

se a mudança nas práticas institucionais, de medidas de repressão para a defesa de direitos e a proteção social (Cortes; Mandalozzo, 2007, p. 106).

Ao fim do regime ditatorial, organismos internacionais de proteção à infância se propuseram à adoção de acordos para responsabilização em relação a esse problema social. O objetivo central era atuarem na prevenção de casos de violência, promovendo alternativas preventivas e garantindo os direitos das crianças afetadas por essa realidade.

Para Paiva (2015, p. 33), a invisibilidade dessas crianças e adolescentes era evidente, considerando que não usavam esses espaços apenas para ocuparem as vias públicas, mas integravam como lugar de moradia e refúgio. Expostos ao modelo de sociedade conivente à exclusão social, desinteressada na percepção desses sujeitos e suas diferentes trajetórias de vidas, sua segregação era reforçada entre as classes sociais, apresentando sua autoflagelação.

Nesse contexto que surgem movimentos da sociedade civil organizada em oposição ao caráter de regulação estatal previsto nas legislações anteriores, como estabelecido no Código de Menores de 1979, que tratava a infância e a adolescência como tutelados pelo Estado. Na década de 1980, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) se estruturou para reivindicar pautas relacionadas à promoção, defesa e garantia dos direitos dessas pessoas, destacando, sobretudo, sua participação nos processos de criação e decisão de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes (Nicodemos, 2020, p. 183).

Fernandes e Costa (2021, p. 28) enfatizam a precarização das instituições de acolhimento as crianças e adolescentes, cooperando para evasão das crianças e adolescentes dessas entidades, sendo necessária a atuação dos educadores(as) sociais e demais trabalhadores(as) para acompanhamento. Na realização do “I Encontro Nacional das Comissões Locais do Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua”, organizado e custeado pela UNICEF, além de ser orientado pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), destacava o MNMMR como movimento social originado e pautado na coletividade.

As ações desenvolvidas pelo MNMMR foram amplamente repercutidas na elaboração, discussão e implementação de políticas públicas para crianças e adolescentes, decorrentes de seu protagonismo como movimento social presente na Assembleia Nacional Constituinte. Dessa forma, suas contribuições foram essenciais para que a redação constitucional fosse alinhada aos direitos da primeira infância e

da adolescência, proporcionando novos olhares aos grupos políticos referentes ao assunto (Ribas Machado, 2017, p. 27-28).

Diante das discussões mobilizadas ao longo da década de 1980, amplas contribuições emergiram na sociedade brasileira. Apesar dos avanços presentes na Constituição Federal no campo dos direitos da infância e da adolescência, boa parte desse movimento esteve relacionado à elaboração da nova legislação que sucederia ao Código de Menores de 1979 (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 46).

No sistema de proteção social brasileiro ocorreram mudanças significativas, em decorrência da promulgação da Constituição Federal de 1988, almejando a integralização de demais políticas públicas para atendimento das demandas sociais. Essa nova configuração preconizava a superação da fragmentação histórica da área e afirmar a proteção social como direito de cidadania, e, para Sposati (2012):

A proteção social, política pública de forte calibre humano, carrega marca genética que a torna um tanto distinta de outras políticas sociais. Seu campo de ação não se refere, propriamente, à provisão de condições de reprodução social para restauração da força viva de trabalho humano. As atenções que produz constituem respostas a necessidades de dependência, fragilidade, vitimização de demanda universal porque próprias da condição humana. Porém, o modo pelo qual essa demanda é reconhecida e incorporada, as respostas que obtém, no âmbito público ou privado, decorrem de valores, mais, ou menos, igualitários da sociedade para com seus cidadãos (Sposati, 2013, p. 653).

Mediante a transição do regime militar para a governabilidade democrática, um novo perfil de proteção social se delineou, buscando romper sua vinculação do modelo anterior, marcado pela desresponsabilização estatal e culpabilização dos indivíduos e famílias em situação vulnerável, historicamente expostos como responsáveis pelas mazelas sociais, em razão de sua condição socioeconômica.

Segundo Jaccoud, Bichir e Mesquita (2017, p. 40) a Constituição Federal de 1988 inaugura uma agenda de ampliação dos direitos sociais, comprometida pela consolidação desse novo sistema protecionista mais abrangente e capaz de romper com o tradicionalismo preventivo que orientava as políticas públicas. Esse marco normativo possibilitou uma atuação estatal mais efetiva e articulada na garantia de direitos.

Os artigos 227 e 228 da Constituição Federal expressam esse caráter intervencionista e protetivo do Estado, considerando que o primeiro estabelece a responsabilidade prioritária pelo cuidado e proteção integral das crianças e adolescentes, enquanto o segundo trata da inimputabilidade penal, definida como

cláusula pétrea e, portanto, insuscetível de alteração, reafirmando a centralidade da proteção jurídica desse grupo etário, como vemos a seguir:

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

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (Brasil, 1988, art. 227-228).

Esse modelo de proteção integra uma nova abordagem distinta, reforçando a defesa dos direitos da infância e adolescência, considerando as particularidades e o contexto de cada indivíduo. A inclusão dessa pauta na agenda das políticas públicas governamentais redefine novo modo de como o poder público se responsabilizará em relação à temática (Costa; Mandalozzo, 2007, p. 108).

Nesse cenário, a análise em torno da situação da menoridade passa a ser verificada por outros olhares, rompendo com perspectivas reguladoras e repressoras que estiveram presentes em momentos anteriores, como discute Silva (1997):

A quinta e última fase – desinstitucionalização – ainda em curso, iniciou-se com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 13 de junho de 1990. A criação dos conselhos estaduais e municipais de defesa dos direitos da criança, e dos conselhos tutelares, significou, pela primeira vez em toda a história da assistência à infância, que o Estado passaria a delegar à sociedade civil prerrogativas que até então eram exclusivamente suas. Significou também a “desideologização” da questão da menoridade, no sentido de que ela deixaria de ser vista como uma questão de filantropia benemérita, de higienização médica, de assistencialismo ou de segurança nacional, para passar a ser vista e enfocada como uma “questão social” (Silva, 1997, p. 47).

A partir da consolidação da Doutrina de Proteção Integral, promulgada por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em conformidade com proposituras das convenções internacionais¹¹ referentes às crianças e adolescentes, compreende-se que tais sujeitos sociopolíticos devem gozar de plenos direitos e terem seu exercício à cidadania assegurado. Não serão estigmatizados por sua condição étnico-racial, gênero, socioeconômica ou sofrerão qualquer forma de conduta discriminatória (Volpi, 2001, p. 34).

¹¹ A Convenção sobre os direitos da criança consiste em instrumento adotado junto à Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, entretanto, entrou em vigor em 02 de setembro de 1990. É reconhecido como maior instrumento de direitos humanos reconhecido na história, sendo ratificado em 196 países, exceto pelos Estados Unidos (Unicef, 1989).

Enquanto a década de 1980 direcionou seus esforços para reformulação da Constituição Federal, na década de 1990 seu foco esteve centralizado no fortalecimento da agenda infantojuvenil. A efetivação dos instrumentos previstos no ECA, como conselhos de direitos e conselhos tutelares, fomentariam grandes avanços nas políticas públicas para as crianças e adolescentes, atuando de forma descentralizada nos municípios, estados, distrito federal e união (González, 2015, p. 31).

Os Conselhos de Direitos desenvolvem suas iniciativas por meio da gestão descentralizada, normatizada pelas diretrizes previstas nas legislações específicas e, desse modo, compondo parte da política municipal de atendimento à criança e adolescente. Embora integrem formalmente a política municipal de atendimento a esse público, o funcionamento dessas instâncias colegiadas envolve disputa de poderes, falta de recursos e fragilidade institucional, expressando as fragilidades da proteção social. A legislação dispõe que:

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

- I - municipalização do atendimento;
- II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;
- III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;
- IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;
- V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;
- VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei; [...] (Brasil, 1990).

A partir dessas diretrizes foram criados os conselhos municipais, estaduais e federais, considerados uma conquista histórica para os setores representativos da sociedade civil organizada, fortalecendo o controle social e participação popular. Esses espaços não devem ser romantizados, em tempo algum, mas compreendidos como instâncias de discussões para pautas coletivas e de interesse público para a sociedade em si.

Segundo Meszáros (2011, p. 1010) as relações decisórias devem ser ancoradas no compromisso coletivo e pensamento crítico, contribuindo para que o exercício democrático esteja alinhado aos princípios humanos e sociais, jamais estando a serviço das classes dominantes. Nessa perspectiva, é inadmissível que posicionamentos assumidos nesses espaços de diálogo sejam direcionados por visões pessoais ou por agendas que favoreçam segmentos específicos da sociedade, pelo contrário, devem atuar na defesa do interesse público e do conjunto das classes sociais, proporcionando a ampliação da participação democrática.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), instituído pela Lei Federal nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, é responsável pela elaboração, monitoramento, avaliação e fiscalização da política nacional de atendimento à criança e ao adolescente. Além disso, exerce a gestão do Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA), demarcando papel estratégico na coordenação e controle social dessas políticas (Brasil, 1991).

Segundo a legislação, nas esferas municipais e estaduais também devem ser implementados conselhos e respectivos fundos, subsidiando ações de promoção, defesa e garantia dos direitos das crianças e adolescentes nas diversas regiões brasileiras. Em referência ao formato de aplicação dos recursos financeiros, sua determinação caberá ao Ministério Público, conforme a comarca de abrangência (Brasil, 1990). Para Costa (2007),

A Lei 8.069/90 ECA, cria um novo ator para realizar a defesa de direitos de crianças e adolescentes ameaçados ou violados em seus direitos fundamentais, o Conselho Tutelar. Ele tem sua criação no artigo 131, que o define como “órgão permanente, autônomo e não jurisdicional encarregado na sociedade para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”. Sua criação é por lei municipal proposta pelo CMDCA e aprovada na Câmara Municipal, prevendo a forma de eleição/escolha dos conselheiros tutelares, horário de atendimento, subvenção que vão receber e os direitos a benefícios, disciplinamento da ação do conselheiro com respectivas penalidades etc (Costa, 2007, p. 124).

Anteriormente, as composições dos Conselhos Tutelares eram definidas pelo ECA, estabelecendo que cada localidade deveria conter, no mínimo, uma unidade local composta por 05 membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de 03 anos. Mediante alteração da Lei Federal nº 13.824, de 09 de maio de 2019, houve prorrogação do tempo de mandato, elevado para 04 anos, além da permissão de recondução por tempo indefinido, em conformidade com o processo de escolha (Brasil, 2019).

O processo de escolha dos representantes municipais para ocuparem a função de conselheiros(as) tutelares é direcionado ao respectivo Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), sob fiscalização do Ministério Público (Brasil, 1990). Para devidos fins, a responsabilidade pela condução do processo de escolha dos futuros ocupantes da respectiva função fica a cargo do CMDCA.

Municípios que não apresentem CMDCA constituído, criação do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA) e Conselho Tutelar em funcionamento, estão impossibilitados de receberem repasses oriundos do FNCA. Esse procedimento está previsto na Resolução nº 64, de 29 de março de 2000, dispondo sobre os critérios de repasse do Fundo Nacional (Brasil, 2004, p. 100).

Conforme detalhado pela Resolução nº 75, de 22 de outubro de 2001 do CONANDA, o caráter não jurisdicional do Conselho Tutelar corresponde ao fato de suas atividades terem natureza administrativa e executora, não integrando, em tempo algum, o Poder Judiciário. Além disso, sua autonomia também se refere à não estarem subordinados ao Poder Executivo, Legislativo, Judiciário, tampouco ao Ministério Público (Brasil, 2004, p. 126).

Embora o Conselho Tutelar seja formalmente reconhecido como órgão articulador e executor das ações de defesa e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, sua atuação não pode exceder aqueles aspectos pertinentes às políticas públicas setoriais que fogem do cumprimento deste órgão. Determinadas demandas que chegam ao órgão ultrapassam seu limite institucional, sendo necessário diálogo intersetorial com demais categorias profissionais para adoção das estratégias que visem o atendimento dos casos acompanhados.

A necessidade de estruturação do SGDCA emerge diante das fragilidades históricas das políticas públicas direcionadas à infância. Por meio da Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006, fica criado o respectivo sistema, estabelecendo procedimentos para sua implementação e consolidação, contendo a intersectorialidade como característica principal para articulação entre as diferentes políticas públicas e órgãos da sociedade civil, em âmbito federal, estadual, municipal ou distrital (Brasil, 2006).

A Figura 2 a seguir ilustra o funcionamento da engrenagem do Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente, elaborado pelo Ministério Público do Estado do Paraná, por meio do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da

O SGDCA promove ações articuladas com demais políticas setoriais brasileiras, especificamente no campo da “saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade”, consideradas como essenciais para o desenvolvimento da infância e da adolescência, conforme previsto no ECA (Brasil, 2006).

Quando se enfatiza o trabalho realizado em uma perspectiva de rede de atendimento, é imprescindível que essa abordagem seja reconhecida para além da intersectorialidade, devido aos elementos estruturais que integram essa realidade e podem fazer toda a diferença, evitando reproduções dos mesmos limites históricos das políticas sociais. Segundo afirma Baptista (2012),

Existem modalidades diversas de rede. Temos a rede construída para integração de serviços de diferentes instituições objetivando a realização de atendimentos de situações específicas, as redes familiares e as redes de vizinhança que, na maioria das vezes, responsabilizam-se por cuidados e dão suporte aos sujeitos para o enfrentamento das vicissitudes cotidianas. Na operação em rede, o que define a qualidade das relações vai além da organização e do intercâmbio de serviços: tem que contar com a disposição dos participantes de atuarem integradamente tendo em vista o objetivo comum (Baptista, 2012, p. 189).

Sendo assim, não podemos ignorar que a operacionalização do trabalho em rede depende dos seus integrantes, cabendo a cada participante assumir seu compromisso ético pela efetivação dos direitos infantojuvenis, rompendo com práticas excludentes que marcaram o processo de formação sociohistórico brasileiro. Em vez de serem reproduzidos critérios seletivos ou hierarquizantes, as contribuições de cada integrante devem destacar a importância do pleno funcionamento da rede como instrumento protetivo.

Segundo Costa e Mandalozzo (2007, p. 110) a necessidade do debate em torno da inclusão na sociedade pautada pela democracia para que o sujeito se identifique como cidadão dela, é algo primordial. Caso esteja inserido dentro de uma realidade excludente, sem acesso à educação de qualidade, saúde precária, falta de alimentos para realizar as refeições necessárias, o sentimento provavelmente será de revolta.

Por isso é fundamental que o SDGDCA esteja devidamente integrado e seus componentes não exerçam posturas meramente passivas ou violadoras dos direitos sociais. Pelo contrário, seu exercício deve ser dinâmico, contribuindo para

integralização desse trabalho intersetorial, zelando por sua eficiência e garantindo que os direitos previstos no ECA sejam devidamente assegurados.

No âmbito do Estado Democrático de Direito, a ampliação formal de direitos sociais não elimina as contradições inerentes à sociabilidade capitalista. Ao contrário, tais direitos passam a ser mediados por limites fiscais, institucionais e políticos que expressam a prioridade conferida à reprodução do capital. Assim, as políticas de proteção social operam de forma seletiva, focalizada e frequentemente insuficiente para enfrentar as determinações estruturais da violência e da desigualdade social.

Ainda que os marcos legais indiquem mudanças formais no tratamento da infância e da adolescência, tais transformações não implicam, necessariamente, uma ruptura com a lógica estrutural de controle social, permanecendo tensionadas pelas desigualdades de classe que atravessam a sociedade brasileira.

A compreensão da constituição histórica das políticas de atendimento à infância e à adolescência e do Sistema de Garantia de Direitos permite situar o trabalho dos educadores(as) sociais no interior dessas contradições estruturais. A atuação desses profissionais, especialmente em programas de proteção como o PPCAAM, ocorre em um campo tensionado entre a garantia formal de direitos e os limites materiais de sua efetivação, o que incide diretamente sobre a construção de sua identidade profissional e sobre as mediações pedagógicas presentes em sua prática cotidiana.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO PPCAAM NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Pensar nas diferentes questões que atravessam a realidade das crianças, adolescentes, jovens e suas famílias consiste em um dos maiores desafios colocados ao SGDCA, sobretudo porque essas vivências envolvem situações profundamente complexas, muitas vezes excedendo aos limites estruturais da própria rede de atendimento. Por esse motivo, essas demandas não podem ser tratadas dentro da lógica do imediatismo, ao contrário, exigem cuidado pertinente as suas particularidades e da dinâmica social que as transforma continuamente.

As garantias previstas pela doutrina de proteção integral e preconizadas no ECA expressam o reconhecimento do direito à vida com maior direito humano a ser assegurado. Um ponto elementar dessa discussão diz respeito ao tratamento das responsabilidades dos direitos infantojuvenis, muitas vezes centralizado nas figuras familiares, produzindo um tipo de isolamento, desconsiderando que essa efetivação depende das articulações entre demais membros que compõe o sistema de proteção social. O ECA, em seu art. 4º dispõe que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

No âmbito normativo, essa hierarquização insere o Estado como última instância em relação aos cuidados inerentes à infância e adolescência, entretanto, essa sequência não contemplar a dinamicidade das políticas públicas brasileiras. No momento que o direito fundamental estiver sob ameaça, a primeira medida a ser empregada é recorrer ao poder público, por meio dos serviços, programas e/ou projetos, no sentido de propiciar estratégias que assegurem seus direitos humanos.

Este capítulo tem por objetivo analisar o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) no contexto das políticas públicas de proteção social no Brasil, situando-o como mediação estatal diante das expressões extremas da violência letal produzida pela sociabilidade capitalista. Busca-se compreender sua configuração institucional, territorial e política, evidenciando seus limites e contradições.

Outro ponto a ser abordado está relacionado ao fenômeno histórico e social da violência, compreendida como elemento essencial para análise do crescimento da

letalidade na sociedade contemporânea. A análise em torno das formas de violências repercute no processo de formação das sociedades, muitas vezes utilizadas para impulsionar os interesses das classes burgueses no sistema capitalista.

Por fim, discorreremos sobre a questão socioterritorial vinculada ao PPCAAM, desde a identificação de quais regiões contam com a operacionalização do serviço, partindo da importância da articulação intersetorial para execução das ações. As questões relacionadas ao cofinanciamento dos programas são primordiais para compreendermos como sua gestão acontece nas diferentes regiões federais.

2.1 AFINAL, DO QUE SE TRATA O PPCAAM?

A partir dos anos 1980 prevalecia um intenso cenário de mudanças sociais, econômicas e culturais em todo país, alterando profundamente a configuração da sociedade. Essas mudanças refletiram diretamente no entendimento pertinente aos cuidados a serem dedicados aos grupos sociais que carecem de políticas públicas efetivas, especialmente aqueles relacionados às crianças e adolescentes.

No contexto histórico, as situações que envolviam atendimentos relacionados às violações de direitos a esse público, sobretudo das famílias sem condições do provimento das necessidades básicas, eram acompanhadas pelas instituições assistenciais. Outra relação desempenhada seria o investimento do Estado em políticas públicas governamentais, protegendo socialmente essas famílias.

Não podemos esquecer que a compreensão em torno da configuração do Estado é dada como resultado dos interesses preconizados pela sociedade civil, caracterizado como domínio aparente, no sentido do controle dos conflitos causados pelas divisões entre classes sociais. Para Engels (1984):

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é a realidade da idéia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (Engels, 1984, p. 70).

No âmbito do pensamento marxista, a sociedade de classes destaca a existência da divergência prevista pela materialização da constituição do Estado, entendido essencialmente como criação emergente da sociedade burguesa em defesa dos seus plenos interesses. Segundo Marx e Engels (2005, p. 28) esse reconhecimento é dado pelos espaços destinados aos relacionamentos da classe burguesa, atribuindo ao Estado a função de organização dos assuntos destinados à essa específica classe social em desfavor das demais.

Em torno às divisões societárias, não podemos passar despercebidos pelas contribuições do marxismo acerca do aprofundamento da visão crítica sobre a estrutura social. No decorrer do desenvolvimento histórico das civilizações, sempre ocorreram vinculações relacionadas as dualidades classistas, sem preocupações por parte da classe burguesa no rompimento deste cenário, desde o feudalismo até a contemporaneidade (Marx; Engels, 2005, p. 40).

Inegável que o aparelhamento estatal sempre esteve orientado aos interesses da burguesia, ainda que tenha sido formalmente constituído para tratar dos interesses coletivos da sociedade. Dessa forma, compreendemos que a própria separação entre as classes é reforçada pelas ações desempenhadas pelo próprio Estado, legitimando as desigualdades sociais e funcionando como mecanismo de controle das classes dominantes.

Althusser (1970, p. 32) ratifica que a função estrutural do aparelhamento estatal estaria direcionada ao reconhecimento do Estado como poder repressivo, desempenhado pela burguesia contra os interesses da classe trabalhadora. A partir destas reflexões, compreendemos que não existe relevância na superação das situações de desigualdade, não configuram prioridade ao aparelhamento do Estado, considerando que sua finalidade caminha na contramão da coletividade, beneficiando camadas específicas da sociedade.

Caberia ao poder público, por meio do Estado, implementarem políticas públicas eficazes que contribuíssem na superação das expressões da questão social, porém, não existe comprometimento para essa finalidade. Podemos elucidar que, ao invés de serem adotadas medidas de enfrentamento, ele mesmo contribui para sua reprodução, atuando seletivamente e revelando sua finalidade de promoção da ordem vigente, contrariamente aos ideais de concreta transformação social.

Segundo Castel (1998, p. 30) a questão social faz referência às dificuldades enfrentadas por determinados grupos sociais que convivem para participarem

plenamente das relações sociais coletivas, evitando eventuais aspectos de riscos ou fragilidades. A capacidade desses grupos quanto à manutenção de sua dependência comunitária é um dos principais elementos dos questionamentos realizados.

De fato, existem diferentes grupos sociais e, suas realidades são totalmente distintas, existindo ampla diversidade de situações envolvendo o tratamento desigual aos indivíduos desprovidos de condições materiais de sobrevivência. Essa prevalência socioeconômica contribui para o crescimento dos problemas sociais, negando o acesso das classes populares às condições fundamentais de sociabilidade.

Bógus, Yazbek e Belfiore-Wanderley (1997, p. 7) expõem que, na contemporaneidade, a questão social é percebida pelas perspectivas da “produção e distribuição de riquezas”, expressada pelo desgaste dos modelos protetivos e por meio da vulnerabilização das convivências humanas e dificuldades existentes na manifestação estatal. Nessa análise, é evidenciado não apenas o esgotamento dos modelos protetivos tradicionais, como também a intensificação das vulnerabilidades que atravessam as relações humanas, além da incapacidade do Estado nesse enfrentamento que ele próprio contribuiu para produzir.

Atualmente, essa reconfiguração da questão social compreende características que ressaltam a desproteção social dos indivíduos vulneráveis, não apresentando êxito no sistema de proteção social. Importante discorrermos sobre o dimensionamento temporal dessas expressões sociais, não buscando analisar as realidades atuais daquela reiterada por Robert Castel, mas pelo fato de serem espaços distintos e tempos totalmente diferenciados. Segundo Wanderley (1997):

A questão social latino-americana se põe, no espaço e no tempo, diferentemente da realidade européia, na instituição da nacionalidade, da esfera estatal, da cidadania, da implantação do capitalismo. Em consequência, ela deverá ser entendida e datada de modo distinto, tendo em vista as suas peculiaridades, mesmo sabendo que ela tenha ganho foros de emergência pública e tenha sido nominalmente reconhecida como tal num momento preciso da história européia, em que se consagrou a expressão. Poder-se-ia ainda dizer que, convergindo com a concepção clássica elaborada nas latitudes da Europa, ela assumirá na América Latina características semelhantes as de lá a partir da efetivação da industrialização e da implementação do capitalismo tardio em nosso continente; com a presente fase da mundialização do capitalismo, ao menos nos setores mais modernizados, ela vai se identificar como crescente, em diversos aspectos, com o formato de sua constituição nos países do chamado Primeiro Mundo (Wanderley, 1997, p. 59-60).

No cenário brasileiro essas peculiaridades mencionadas acima constituem uma forma de realidade presente, não sendo desempenhado pelo sistema de proteção social sua efetividade, devido à diversidade estrutural do país.

Em relação ao emprego do termo vulnerabilidade social, utilizaremos aquele adotado pela CEPAL, relacionado à capacidade protetiva de indivíduos, famílias e comunidades, em decorrência de fenômenos sociais e/ou econômicos que afetam seu cotidiano:

El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento (Pizarro, 2001, p. 11).

No argumento apresentado pelo autor supracitado, responsável pela consultoria da Divisão de Estatística e Projeções Econômicas da CEPAL, o conceito de vulnerabilidade está diretamente vinculado à competência de determinado grupo de pessoas à sua subsistência e gestão dos efeitos dos fenômenos socioeconômicos que afetam sua vida diária.

Não existe análise isolada em torno dessa definição, devido à realidade dinâmica e dependente de outros fatores para que seja amplamente detalhada. A ausência de padronizações referentes ao significado de vulnerabilidade social é legitimada pelo processo de desenvolvimento histórico da sociedade, tendo em vista que sua realidade se modifica constantemente (Monteiro, 2011, p. 34).

A instabilidade é compreendida como característica presente nos estudos sobre vulnerabilidade social, estabelecida como setor intermediário, conjugando a “precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (Castel, 1998, p. 24). Não podemos vincular estas peculiaridades, exclusivamente, ao viés econômico, considerando que existe uma estrutura ampla que contribui para essas fragilidades. Tal qual afirma Castel (1998),

[...] A dimensão econômica não é, pois, o diferenciador essencial, e a questão apresentada não é a da pobreza, ainda que os riscos de desestabilização recaiam mais fortemente sobre os quais são desprovidos de reservas econômicas. Portanto, se os mais abastados não são os primeiros concernidos, também não são necessariamente os mais “pobres” ou os “mais carentes”. O que se deve evidenciar são, sobretudo, as relações existentes entre precariedade econômica e instabilidade social (Castel, 1998, p. 25).

O caráter socioeconômico não pode ser fator determinante para compreensão das particularidades presentes na realidade vivenciada pelos sujeitos nos territórios, desvinculando demais questões pertinentes ao aspecto financeiro. A estruturação de um sistema de proteção social comprometido com a superação da desigualdade social deve ser característica basilar do Estado Democrático de Direito.

Couto, Yazbek e Raichelis (2010, p. 61) abordam a necessidade das diferentes políticas públicas se organizarem intersetorialmente para adotarem estratégias de enfrentamento aos impasses existentes na sociedade capitalista, contribuindo para o processo de emancipação social. Essa organização não pode ser realizada de forma separada, individualizada, sem existir finalidades em comum, visto que sua ação deve ser promovida de forma integralizada e coletiva.

No tocante à fragmentação da intersetorialidade, Meszáros (2011, p. 22) adverte que, por meio da parcialidade existe um obstáculo histórico, algo que afetou toda a organização socialista daquela realidade, se alastrando por tempos posteriores, compreendida como problemática ainda a ser superada. Sem dúvidas, as relações intersetoriais devem ser trabalhadas de forma conjunta, pensando em uma lógica de fortalecimento das políticas públicas, evitando que ocorram segregações entre elas.

Embora a implementação de políticas públicas de caráter não contributivo, como a saúde e a assistência social, ainda apresente especificidades que demandam acompanhamento próprio, persistem desafios importantes. Nesses casos, questões que superam a perspectiva da vulnerabilidade e do risco social estão envolvidas, não existindo políticas públicas capazes de prestarem o devido atendimento para assegurar os direitos humanos desses indivíduos e suas famílias.

Nessa realidade estão situadas crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, em situação de ameaça ou risco de morte, não existindo previsão no próprio ECA o atendimento dessas demandas. Isso é algo extremamente necessário a ser abordado, especialmente diante da fragilidade em torno da própria doutrina de proteção social, compreendendo que a legislação em questão aborda elementos pertinentes ao direito à vida desses sujeitos, mas não contempla de forma suficiente medidas preventivas para situações adversas.

Em 1993, a sociedade brasileira presenciou um triste episódio de violações aos direitos humanos contra crianças e adolescentes, denominado como “Chacina da Candelária”, na qual alguns policiais desferiram tiros contra cerca de 40 pessoas que permaneciam nos arredores da histórica Igreja da Candelária, no município do Rio de

Janeiro/RJ, vitimizando cerca de 08 crianças, adolescentes e jovens (Boeckel; Alves, Rodrigues, 2023). Devido a comoção internacional em torno do assunto, o governo brasileiro criou em 2003 o Programa de Proteção à Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) para prevenção dessas situações em relação ao público infantojuvenil e suas famílias.

Apesar do programa ter origem desde 2003, sua operacionalização ocorreu de fato, por meio do Decreto Federal nº 6.231, de 11 de outubro de 2007, oficializando suas atividades em normativa específica destinada ao assunto. Sua principal finalidade consiste no caráter protetivo de crianças, adolescentes, jovens com idade até 21 anos e, em casos específicos, suas respectivas famílias, em razão das situações de extrema ameaça, em que demais políticas setoriais não teriam formas de protegê-las (Brasil, 2007).

Em período anterior à criação do programa não existiam mecanismos específicos para prevenção das ameaças de morte, conforme destacado pela CGPPCAAM, esses sujeitos eram crianças e adolescentes que permaneciam em vias públicas, sem proteção e nenhum tipo de cuidado (CGPPCAAM, 2024). Nessa conjuntura existiam apenas movimentos sociais em defesa dos direitos desse público, contudo, não tinham natureza específica de programas de proteção.

A criação do PPCAAM expressa o reconhecimento estatal da letalidade infantojuvenil como problema social, ao mesmo tempo em que evidencia a incapacidade histórica do Estado capitalista de assegurar, de forma universal, condições materiais de existência que previnam a produção sistemática da violência.

Segundo Paiva (2015, p. 47), essa invisibilidade em torno das crianças e adolescentes as levou a ocupar os espaços urbanos, permanecendo em situação de rua, ocorrendo de forma contraditória e sendo reforçada por diversos segmentos da sociedade, inclusive pelo próprio Estado, que deveria exercer a função de cuidado, mas está limitado aos seus próprios interesses ou aos dos segmentos que detêm maior poder econômico. Sobre o proletariado, Engels (2010) afirma que:

O proletariado é desprovido de tudo – entregue a si mesmo, não sobreviveria um único dia, porque a burguesia se arrogou o monopólio de todos os meios de subsistência, no sentido mais amplo da expressão. Aquilo de que o proletariado necessita, só pode obtê-lo dessa burguesia, cujo monopólio é protegido pela força do Estado. Eis por que o proletariado, de direito e de fato, é escravo da burguesia, que dispõe sobre ele de um poder de vida e de morte [...] (Engels, 2010, p. 118).

O interesse burguês jamais estará alinhado aos destinados às classes populares, partindo das motivações atenuadas ao fortalecimento das lógicas de empoderamento nas diferentes esferas da sociedade, que caminham na contramão das ampliações das condições de sociabilidade humana e da promoção da emancipação social. Por isso a necessidade do rompimento com a consciência passiva de dominação que, em vários momentos, não é percebida pelo indivíduo dominado, considerando que o “regime opressor” reside no seu cotidiano (Freire, 2013, p. 71).

O conceito de invisibilidade social é imposto aos sujeitos vulneráveis, contrariando as finalidades previstas nas políticas públicas e atuando como mecanismo de violação dos direitos sociais. Para Nascimento (2025, p. 136), essa desassistência promovida pelo poder público ocorre, principalmente, em territórios vulnerabilizados e marcados pelo cerceamento dos direitos fundamentais, contribuindo para que esses indivíduos sejam associados aos quantitativos de mortes letais apresentados nos documentos oficiais.

É nessa conjuntura que a estruturação desse programa se torna essencial, sobretudo diante dos questionamentos acerca da desproteção social provocada pelo próprio Estado e das respostas institucionais relacionadas à eficácia das normativas voltadas ao público infantojuvenil nessa temática. É percebido como assunto é relativamente recente no governo brasileiro, tendo em vista que, antes do processo de democratização, crianças e adolescentes evadidas das unidades da FEBEM circulavam pelas ruas e eram mortos pelos agentes militares da época (CGPPCAAM, 2024).

No documento *Mapa da Violência 2015*, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), são apresentadas estatísticas que evidenciam o crescimento das mortes envolvendo adolescentes, especialmente na faixa etária de 16 a 17 anos, em todo território brasileiro desde a década de 1980, como apresentado na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Evolução do quantitativo sobre óbito de adolescentes (16 e 17 anos) segundo causa

Ano	Número de Óbitos			Taxas (por 100 mil)		
	Acidentes Transporte	Suicídio	Homicídio	Acidentes Transporte	Suicídio	Homicídio
1980	661	156	506	11,9	2,8	9,1
1985	800	121	901	13,8	2,1	15,5
1990	860	139	1583	14,3	2,3	26,2
1995	1053	194	1898	15,8	2,9	28,4
2000	955	195	2719	13,3	2,7	37,9
2005	1040	222	2870	13,4	2,9	36,8
2010	1101	205	3033	16,2	3,0	44,7
2013	1136	282	3749	16,4	4,1	54,1

Fonte: elaboração própria com dados da FLACSO (2015).

A partir dos dados apresentados na tabela, constatamos o crescimento expressivo na taxa de homicídios entre adolescentes de 16 e 17 anos, alcançando aumento percentual de 640,9%, em contraste aos percentuais registrados para acidentes de transportes – 71,9% e suicídios – 80,8% (Waiselfisz, 2015, p. 17). Entre 1980 e 2000, esse tipo de morte apresentou incremento contínuo, sem que houvesse ações efetivas capazes de minimizar essa realidade.

Os homicídios configuram fator determinante para as causas de morte entre adolescentes e jovens brasileiros entre 15 e 29 anos, abrangendo também a juventude negra, residente em regiões metropolitanas e periféricas dos municípios. Segundo informações do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), vinculado ao Ministério da Saúde, das 56.337 pessoas mortas, 30.072 eram jovens e apresentavam percentual de 93,30% serem do sexo masculino e 77% negras (Waiselfisz, 2014, p. 9).

No âmbito da desproteção social produzida pelo próprio sistema, a exposição da juventude a situações de grave ameaça destaca a ineficácia do seu caráter protetivo, revelando o descumprimento de sua finalidade social e, ao contrário do esperado, corroboram com a reprodução da violência estatal. Segundo Davis (2018, p. 31), esse padrão de violência em desfavor da população negra e das classes minoritárias possui raízes históricas profundas, mantidas desde o período de colonização e escravização desses povos.

Desse modo, o PPCAAM se consolida enquanto estratégia governamental de prevenção às situações de letalidade infantojuvenil nos diversos territórios brasileiros aos sujeitos e suas famílias desprotegidas pelo Estado. A dinâmica de atuação

acontece descentralizadamente nos estados e Distrito Federal, por meio das equipes atuantes na localidade.

Primeiramente, a composição das equipes do PPCAAM esteve associada aos seguintes profissionais: a) coordenação geral; b) coordenação adjunta; c) advogado; d) assistente social; e) psicólogo; f) educador social; g) assistente administrativo; h) motorista. Além disso, existe uma estrutura de apoio dos órgãos pertencentes aos setores de segurança pública, considerando a gravidade das situações acompanhadas, estabelecendo procedimentos de mobilidade entre os sujeitos, prestação de depoimento em decorrência do sigilo de justiça e demais questões relacionadas (Brasil, 2010, p. 68).

Recentemente as funções de cientista social e analista financeiro foram incluídas como integrantes das equipes de apoio pelas novas configurações dos trabalhos junto aos territórios. Devido ao fato de as alterações ainda tramitarem em determinadas localidades, essas novas adaptações podem acontecer de forma gradativa, respeitando as particularidades e articulação das equipes estaduais.

Durante o período de 2009, no sentido de assessoramento a coordenação geral do programa em suas atividades técnicas, ocorreu a implementação do Núcleo Técnico Federal (NTF)¹², por meio de parceria existente entre a Secretaria dos Direitos Humanos e respectiva Organização da Sociedade Civil (OSC), fortalecendo suas ações nos territórios (Brasil, 2014, p. 14). É uma forma de prevenção à centralização e sobrecarga de procedimentos de atribuições, aprimorando seu fluxo organizacional.

Esclarecemos que a CGPPCAAM é escolhida pela Administração Pública Federal, permanecendo vinculada ao MDHC, por meio de cargo em comissão, mediante a inexistência de contratações específicas para essa finalidade. A coordenação atual está atuando desde 2020 nessa respectiva função junto ao governo federal, em razão das experiências anteriores na área da criança e do adolescente.

Em relação às atividades de assessoramento desempenhadas pelo NTF, esse órgão é configurado como estratégia de retaguarda da própria coordenação

¹² Conforme informado pelo Centro de Formação Popular da Juventude – Vida e Juventude, organização da sociedade civil que sempre desempenhou as atividades relativas do NTF, firmadas pelo Convênio nº 0007/2009, vigente entre o período de 10/12/2009 a 10/04/2013. Em setembro de 2014 aconteceu a celebração do Convênio nº 008/2014 para continuidade das ações do NTF, encerrado em dezembro de 2021. O Termo de Colaboração nº 002/2021 está vigente até o momento (Vida e Juventude, 2025).

geral, acompanhando as situações de enfrentamento à violência letal nas unidades federativas sem cobertura do PPCAAM. Segundo o Vida e Juventude (2025),

O Núcleo Técnico Federal (NTF) foi criado, em dezembro de 2009, por meio de uma parceria estabelecida entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos e a sociedade civil organizada, com a finalidade de assessorar a Coordenação Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (CGPPCAAM) na gestão nacional do PPCAAM, sobretudo na atuação dos casos de ameaça de morte oriundos dos estados em que o Programa não está implementado; além disto, o NTF é responsável pela mediação das transferências entre redes estaduais em casos complexos que apresentam persecutoriedade alta; pelo monitoramento da política; e por oferecer apoio técnico à CGPPCAAM sempre que necessário (Vida e Juventude, 2025).

A equipe do NTF é responsável pela organização das reuniões semanais com o objetivo de dialogarem com as situações que demandam traslados estaduais dos protegidos ou indiquem possíveis situações que afetem os protocolos de segurança adotados pelo programa nas regiões, permanecendo à disposição para atendimento dessas questões (Brasil, 2023, p. 8). Importante esclarecer que essa equipe apresenta composição distinta daquela presente nos programas descentralizados do PPCAAM.

A equipe de trabalho do NTF é composta por 22 profissionais, integrados pelas seguintes funções: a) coordenação geral; b) coordenação técnica; c) advogado; d) cientista social; e) psicólogo; f) assistente social; g) analista financeiro; h) assistente administrativo. Os educadores(as) sociais são eximidos dessa estrutura administrativa e, em contrapartida, o cientista social é dado como profissional obrigatório, devido às atividades relacionadas ao monitoramento da política de letalidade infantojuvenil (Vida e Juventude, 2025).

O fluxo de acionamento do programa poderá acontecer pelos órgãos pertencentes ao SGDCA para avaliação da situação das pessoas que requisitam inclusão junto ao programa, denominados como portas de entrada, que poderão ser: Conselhos Tutelares, Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública (Brasil, 2010, p. 69). O papel desses equipamentos de garantia de direitos é realizar uma pré-avaliação da situação referente ao indivíduo e/ou sua família quanto ao pedido de inclusão no programa, promovendo articulação com a equipe estadual do PPCAAM.

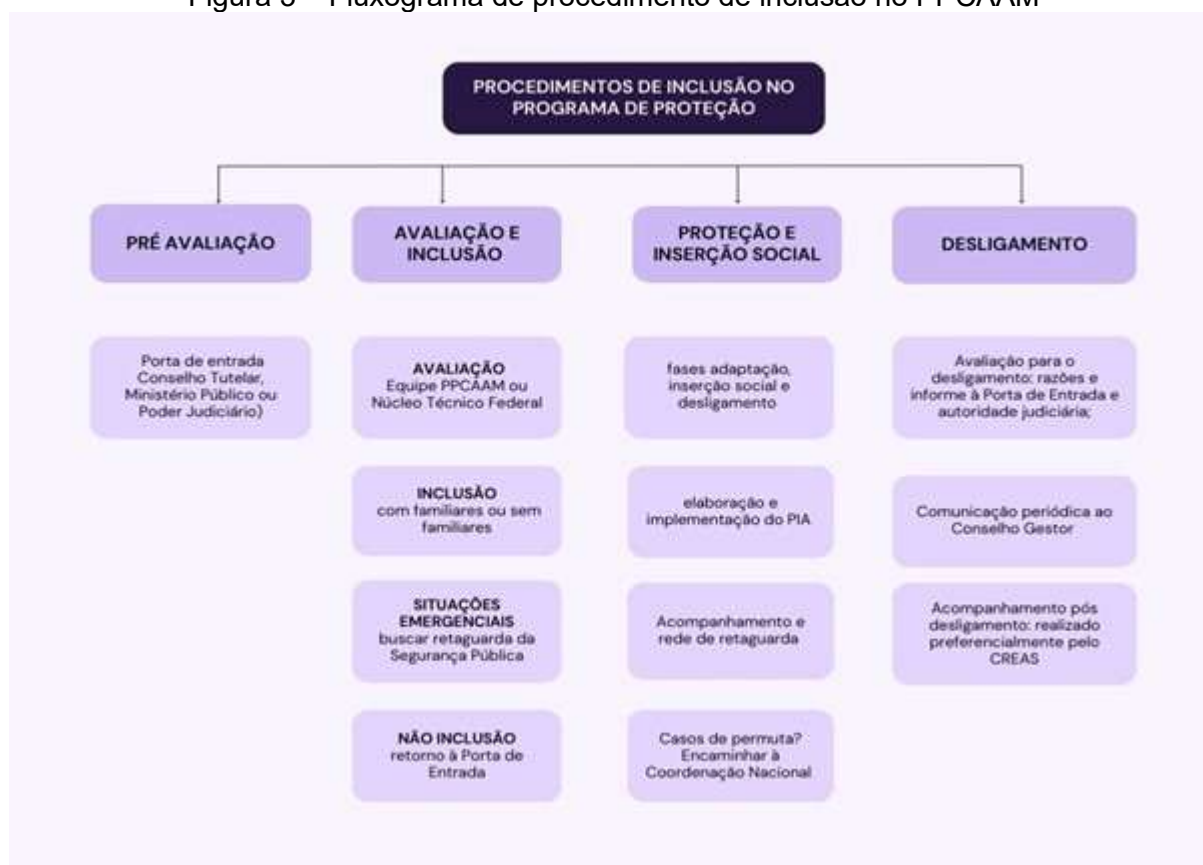
Em razão da Decreto Estadual nº 6.080/2017, no âmbito do Estado do Paraná, as inclusões serão realizadas pelas demais portas de entrada, exceto pelos Conselhos Tutelares, a menos que tenham participado desse procedimento anteriormente (Paraná, 2017). Em caso negativo, somente fica a cargo do Ministério

Público e Poder Judiciário, através do Juizado da Infância e da Juventude, compreendendo que cada região apresenta suas respectivas particularidades.

Nas portas de entrada poderão ser preenchidas as fichas destinadas à pré-avaliação, posteriormente encaminhadas à coordenação regional do PPCAAM. Em localidades onde não existam equipes responsáveis pelo atendimento, o encaminhamento deverá ser direcionado ao NTF, órgão responsável pela adoção das medidas necessárias (Conselho Nacional de Justiça, 2023, p. 17).

Na Figura 3 abaixo explicamos como se constitui o fluxograma de inclusão do público infantojuvenil junto ao PPCAAM, no sentido de detalharmos os procedimentos relacionados à inserção no programa e respectivas medidas empregadas em relação à proteção das crianças, adolescentes e suas famílias.

Figura 3 – Fluxograma de procedimento de inclusão no PPCAAM



Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

A primeira medida necessária para inclusão no programa é o desejo de ser protegido, considerando que não existe formas de obrigar alguém a ser acompanhado caso não manifeste. O sujeito em situação de ameaça de morte precisa ter essa ciência da relevância do caráter protetivo do PPCAAM e dos benefícios que

proporcionará não somente a ele, assim como a todas as pessoas envolvidas em seu contexto familiar.

No momento em que existir concordância em ser acompanhado, a equipe estadual e/ou distrital do programa é acionada para agendamento de entrevista realizada em local neutro, distante do espaço de ameaça, participando desse encontro a pessoa em situação de risco, seus familiares e responsáveis pela porta de entrada. Para inclusão no PPCAAM são considerados os seguintes critérios: a) iminência da ameaça de morte e seu histórico; b) avaliação das delimitações geográficas referentes ao persecutor; c) Impossibilidade da prevenção dos riscos por meio previsíveis; d) histórico de vida dos familiares; e) voluntariedade do indivíduo e da família em aderirem à proteção (Brasil, 2010, p. 70).

A etapa da entrevista é configurada como decisiva no processo de inclusão, permitindo à equipe do programa identificar características dos sujeitos a serem inseridos, de modo a auxiliá-los na superação de fragilidades relacionadas à perseguição. O caráter pedagógico desempenhado pelas equipes estaduais do PPCAAM favorece o compartilhamento das vivências dos indivíduos, criando condições para que se sintam à vontade para trocarem suas experiências pessoais.

Em caso de aceite na inserção junto ao programa, a primeira medida a ser adota está no deslocamento desses indivíduos fora da região geográfica de ameaça, podendo transitarem para outros municípios e, em casos extremos, para outras unidades federativas para que estejam fora do alcance de ameaças que, originariamente proporcionaram seu acompanhamento.

Tendo como base a doutrina de proteção integral e os demais princípios do ECA, o PPCAAM destina-se a situações de risco à vida, mesmo que não haja situação prévia de vulnerabilidade, garantindo o atendimento direto aos(as) ameaçados(as) e suas famílias. O Programa os(as) retira do local da ameaça e os(as) insere em novos espaços de moradia e convivência, de modo a construir oportunidades para os(as) protegidos(as), por meio do acesso a rede socioassistencial, acompanhamento escolar, inserção em projetos culturais e possibilidade de profissionalização. Quando não há possibilidade da inserção da família no Programa, é feita a solicitação de acolhimento institucional ou familiar (Brasil, 2023, p. 6).

Existem questionamentos recorrentes ao atendimento destinados aos familiares quando a ameaça estiver direcionada à criança ou adolescente específico, momento que é realizada uma avaliação direcionada para entendimento da dinâmica familiar e dos riscos envolvidos. Importantes esclarecermos que, em tempo algum, nenhum membro da família deixará de ser protegido, haja vista que os

acompanhamentos não se restringem isoladamente ao público infantojuvenil, mas abrangem toda composição familiar.

Pertinente aos formatos das modalidades de inclusão do público infantojuvenil, mediante parecer técnico elaborado pela equipe estadual e/ou distrital do PPCAAM poderão ocorrer dessas formas: a) Inclusão de crianças ou adolescentes acompanhados do responsável legal, sendo ambos encaminhados para local seguro e longe do cenário de ameaça; b) Inclusão de criança ou adolescente sem responsável legal, desde que haja autorização e determinação judicial; c) Inclusão de jovem egresso do Sistema Socioeducativo entre 18 e 21 anos, limitada aqueles que tenham até 21 anos e tenham passado pelo sistema socioeducativo (Brasil, 2016, p. 90).

Nas situações em que a inclusão ocorre acompanhada pelos familiares, a estrutura de acolhimento é organizada pelas equipes do programa, cabendo aos indivíduos e suas famílias apenas a mudança ao local definido, custeado pelo MDHC, de modo que possam reconstruir sua vida afastados das ameaças e da persecutoriedade. Nos casos de inclusão de indivíduos sem responsáveis legais, geralmente são articulados encaminhamentos para instituições de acolhimento nos municípios acolhedores, exigindo uma dinâmica de gestão territorial em parceria com o SGDCA.

O período previsto para permanência no programa é 01 ano, podendo ser prorrogado em situações específicas, dependendo da avaliação da equipe responsável (Brasil, 2010, p. 72). Poderão existir casos que esse prazo pode ser ultrapassado, sendo utilizado como critério avaliativo a superação da situação de ameaça de morte e, nesses contextos, são providenciadas as medidas necessárias para que os sujeitos continuem a serem acompanhados pelo programa protetivo.

O desligamento pode ocorrer em diferentes circunstâncias, como retorno definitivo do indivíduo ao local de risco inicial, a fuga do local de proteção, a determinação judicial que aplique medidas restritivas de liberdade ou, ainda, em episódios de óbito. Além dessas situações, o encerramento da medida também pode ser motivado pela cessação da ameaça, pelo descumprimento dos acordos previamente estabelecidos ou por condutas conflitantes, incluindo agressões dirigidas aos membros da equipe (Brasil, 2010, p. 75).

Após o desligamento, os protegidos continuam sendo acompanhados pelo período de 01 ano, a fim de evitar que retornem aos territórios que originaram as ameaças de morte. Nesse momento, a articulação da equipe com toda a rede do

SGDCA é fundamental para fortalecimento das políticas setoriais e desempenho de respostas adequadas à realidade desses sujeitos.

Mediante os dados fornecidos pela coordenação geral do programa¹³, abrangendo o recorte histórico de 2003 a outubro de 2024, foram incluídas e protegidas 15.750 pessoas, número correspondente às 5.981 crianças e adolescentes e respectivos 9.789 familiares, demonstrando sua relevância para proteção social.

Embora o PPCAAM seja apresentado institucionalmente como política de garantia do direito à vida, sua constituição deve ser compreendida como resposta excepcional do Estado às consequências mais agudas da desigualdade estrutural e da violência social, revelando tanto avanços no reconhecimento do problema quanto limites na efetivação de políticas universais de proteção.

2.2 VIOLÊNCIA LETAL COMO FENÔMENO SOCIAL

Conceituar a violência não consiste em tarefa simples, ao contrário, exige análise de sua constituição histórica e social, especialmente no contexto da sociedade capitalista, marcada pelas profundas contradições entre as classes sociais. Nessa perspectiva, compreendemos que a violência é dada como “parteira de toda sociedade velha que está prenhe de uma sociedade nova”, fomentando o crescimento de diferentes manifestações desse fenômeno no âmago das sociedades anteriores e projetadas nas civilizações futuras, sempre vinculadas à sua historicidade (Marx, 2013, p. 998).

A violência letal contra crianças e adolescentes não pode ser compreendida como evento isolado ou desvinculado das relações sociais, mas como expressão histórica das contradições do modo de produção capitalista, articulando desigualdade de classe, racismo estrutural e segregação territorial.

A palavra violência tem origem etimológica do latim *violentia*, concebida como prática oposta à concepção de ordem e da própria natureza que, no pensamento aristotélico, remete aos movimentos existentes no mundo físico (Abbagnano, 2007, p. 1002). Outro elemento está associado ao emprego da expressão *violare*, fazendo referência ao tratamento de forma violenta, profana ou transgressora em relação ao outro, por meio do emprego da força abundante (Michaud, 1989, p. 8).

¹³ Informação repassada no 24º Encontro Nacional do PPCAAM, realizado nas datas de 25 a 29/11/2024, no município de Rio de Janeiro/RJ.

Nessa perspectiva não é possível compreender seu ponto de partida na sociedade, entretanto, pode ser entendida como algo que sempre esteve presente nos diferentes períodos históricos da civilização. Não deve ser percebida unilateralmente, devido à sua complexidade estar muito além daquilo que podemos contemplar em primeiro momento, sendo necessária uma análise mais detalhada. Para Ianni (2002), isso:

Não se trata de simplificar a problemática da violência, como se ela coubesse no conceito, idéia ou interpretação. Vista em toda a sua complexidade, em suas múltiplas manifestações coletivas e individuais, históricas e psicológicas, objetivas e subjetivas, é evidente que a violência é um acontecimento excepcional que transborda das várias ciências sociais; revela dimensões insuspeitadas da realidade social, ou da história, em suas implicações políticoeconômicas, sócio-culturais, objetivas e subjetivas. A fúria do tirano, o terrorismo de Estado, a guerra, o massacre, o escravismo, o racismo, o fundamentalismo, o tribalismo, o nazismo, sempre envolvem alegações racionais, humanitárias, ideais, ao mesmo tempo que se exercem em formas e técnicas brutais, irracionais, enlouquecidas [...] (Ianni, 2002, p. 8).

Não se pode deixar de lado que a violência é um produto sócio-histórico e, apesar da impossibilidade em torno da exatidão referente ao seu ponto de partida, esteve sempre presente na sociedade de classes. Segundo Marx e Engels (2010, p. 630), historicamente os economistas tradicionais abordam que a origem do capitalismo é dada somente pelo “direito e trabalho”, não correspondendo à conjuntura histórica e social existente dentro da acumulação primitiva que, no contexto do materialismo histórico e dialético, é marcada por diversas práticas violentas, utilizadas como instrumento de conquista, domínio, opressão e, inclusive, assassinato para assegurar seus interesses.

A acumulação primitiva expressa que o recorte histórico entre feudalismo e capitalismo consiste na disseminação de várias práticas violentas, objetivando a implementação desse novo sistema, desconsiderando as violações cometidas contra a classe trabalhadora do campo, sustentadas a partir do trabalho rural. Marx e Engels (2013) articulam que,

Na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. Sua história assume tonalidades distintas nos diversos países e percorre as várias fases em sucessão diversa e em diferentes épocas históricas. Apenas na Inglaterra, e por isso tomamos esse

país como exemplo, tal expropriação se apresenta em sua forma clássica (Marx; Engels, 2013, p. 963).

Apesar da impossibilidade de elencarmos a origem pertinente à violência, o materialismo histórico e dialético permite a compreensão em torno da sua presença em diferentes eventos históricos, principalmente na divisão da sociedade por classes antagônicas, onde o capitalismo contribui para enaltecer essas desigualdades e conflitos sociais.

Marx (2013, p. 962) é enfático ao destacar que, para a organização social e econômica da sociedade capitalista emerge dos moldes da estrutura feudal, sendo que a relação de vassalagem ou subordinação condicionada anteriormente seria algo rompido. Embora haja ruptura com essa relação de sujeição, não haveria uma mudança de realidade em defesa da classe trabalhadora de forma tranquila, ao contrário, nenhum dos seus direitos foram garantidos, retirados das posses campestres que haviam conquistado, mesmo que fosse por meio de “sangue e fogo”.

Nessa leitura conjuntural que percebemos o papel ocupado pela prática da violência nas diversas sociedades como mecanismo de conquista em desfavor de outrem, exercendo determinado tipo de força ou coação. Nesse sentido que sua configuração consiste dentro da perspectiva histórica, social e cultural, presente em diferentes grupos societários e se manifestando de forma diversificada, mas é compreendido como “fenômeno social”, composto por elevado nível de complexidade (Sallas *et al.*, 1999, p. 25).

O historiador britânico Eric Hobsbawm discorre sobre o reflexo das revoluções sociais na sociedade contemporânea, basicamente aquela decorrente dos conflitos presentes do século XX, marcados por severas mudanças societárias entre grupos humanos, decorrentes das motivações ideológicas. Essas questões desencadearam uma nova formação social, enaltecendo o crescimento das violentas repressões presentes ao longo desse período, não assumindo tais características sem precedências junto à população mundial (Hobsbawm, 1995, p. 446).

Analisando a influência das ações violentas no processo de desenvolvimento histórico das sociedades, é importante entender o olhar sociológico em torno dessas configurações, evitando que sejam disseminados falsos olhares. De acordo com Ianni (2002),

É difícil, talvez impossível, dizer que um século é mais violento do que outro. Uma comparação apressada pode dar essa impressão. Para que se possa

avaliar os potenciais e as realizações da violência em cada século, época ou configuração histórica, seria indispensável esclarecer quais as formas de sociabilidade e os jogos de forças sociais que prevalecem em cada caso. Daí a importância de se reconhecer que o Colonialismo, o Imperialismo e o Globalismo, compreendendo sempre nacionalismo e tribalismo, são distintos processos histórico-sociais, com as suas formas de sociabilidade e os seus jogos de forças sociais peculiares (Ianni, 2002, p. 11).

Essa cautela referente ao entendimento temporal do desenvolvimento da violência dentro da estrutura social é fundamental para que não sejam cometidos equívocos, essencialmente pelo fato da impossibilidade de mensuração de sua constituição no decorrer dos tempos e do seu reflexo no cotidiano das civilizações.

Segundo Gullo (1998, p. 106), a violência é dada como fenômeno social, independente do modelo societário ao qual esteja vinculado, estabelecendo as alterações que acontecem em específico momento social e histórico. Sinteticamente, sua manifestação tem relação peculiar com as provocações provenientes de sua estrutura social, variando conforme seu período temporal.

Durante o período ditatorial brasileiro entre as décadas de 60 e 80, ocorreram ofensivas violentas organizadas pelo militarismo que ocupava a chefia do Estado naquele período. Militares contrários ao pensamento marxista fomentavam a implantação dos preceitos da Escola Superior de Guerra (ESG) e pautavam a efetividade da DSN, contribuindo para o crescimento do reacionarismo brasileiro (Silva, 2004, p. 76).

Na ditadura militar foram realizadas severas violações institucionais pelo governo vigente, estabelecendo medidas coercitivas, centralizadas na figura do militarismo. Segundo Soares (2015, p. 98) esse governo é caracterizado pelo rompimento dos princípios democráticos e incentivarem ao Estado de Exceção¹⁴, cessando todas as proteções legais e enfraquecendo a participação popular.

Segundo Silva (2004, p. 38) as duas décadas governadas pelo militarismo eram repletas de situações repressoras e de perseguições às pessoas que não concordavam com as pautas impostas pela repressão, refletindo a violência

¹⁴ O filósofo italiano Giorgio Agamben enfatiza acerca da dificuldade em conceituar Estado de Exceção reside na proximidade existente com temas referentes a “guerra civil, a insurreição e a resistência”, considerando que o conflito civil compreende a ambiguidade da governança institucional regular, exercida como breve retorno dos enfrentamentos internos mais violentos. No caso do totalitarismo, emergido nos governos autoritários do século XX, os conflitos civis que demarcam esse sistema de excepcionalidade não compreendem somente a supressão dos opositores políticos, como daqueles grupos de pessoas não integradas à determinada estrutura de governabilidade, exemplificados pelo caso do nazismo, que afetou diferentes grupos sociais no mundo todo (Agamben, 2004, p. 13).

institucional desse modelo de gestão que reprimiu suas garantias constitucionais, enaltecendo o poder autoritário das forças policiais contra a população.

Davis (2018, p. 31) afirma que esse formato de violência ainda é praticado por agentes públicos, contribuindo para que o Estado empregue ações opressoras em detrimento de questões étnico-raciais ou das populações menos favorecidas, enfatizando as violações cometidas pelos órgãos de segurança pública. Os apontamentos realizados pela militante em tela expressam que esses abusos poderiam ser similares aos exercidos pelo movimento do Ku Klux Klan¹⁵ no território norte-americano, porém em menor intensidade.

Essa cultura de violência institucionaliza se perpetua junto aos movimentos segregacionistas nas décadas de 1960 e 1970 no cenário brasileiro, motivadas pela repressão oriunda das forças de segurança contidas no modelo estadunidense. Segundo Souza (2006),

Em nosso país onde o preconceito se dá de maneira velada, torna-se difícil se penalizar alguém pela prática de racismo. Se nos EUA existiram ou existem organizações racistas e criminosas como a *Ku Klux Klan*; no Brasil nas décadas de 1960/1970, muito se falou, nas grandes cidades, num grupo policial de extermínio chamado Mão Branca, que matou negros nas favelas e nas prisões. Robson de Sousa, um operário negro, sob a acusação de crime que não cometera, foi preso e torturado até a morte por policiais [...] (Souza, 2006, p. 145).

É nesse contexto que a violência policial tem sido repercutida, em vista das peculiaridades existentes na realidade brasileira, decorrentes da diversidade cultural, marcadas pelo avanço da desigualdade social em diferentes regiões. Outro ponto elementar se refere ao preconceito das organizações policiais no tocante à abordagem dos indivíduos que apresentem raça, gênero, vulnerabilidade social ou condição habitacional questionável para as forças policiais (Brasil; Santiago; Brandão, 2020, p. 172).

Uma lembrança viva em nossas memórias se trata do terrível episódio da Chacina da Candelária, citado anteriormente, decorrentes de práticas agressivas de policiais que desferiram tiros de arma de fogo contra crianças, adolescentes e jovens

¹⁵ A organização racista denominada Ku Klux Klan teve origem em 1865, no final da Guerra Civil dos Estados Unidos, sendo oposta as garantias legais e civis de cerca de quatro milhões de negros que haviam sido emancipados pela abolição, desconsiderando estes como cidadãos norte-americanos. Várias pessoas negras foram assassinadas pelos *klansmen*, considerando que suas ações hediondas envolviam linchamentos, castrações, destruições de moradias e incêndios das propriedades daqueles que contrariassem as normas impostas pelo movimento segregacionista, agindo com natureza extremamente cruel contra esses indivíduos (Souza, 2006, p. 233).

em situação de rua, que estavam em espaços públicos. Importante indagarmos as motivações existentes por trás dessas práticas devastadoras para os direitos humanos, questionando os reais objetivos daqueles membros da segurança pública em ceifar essas vidas precocemente.

O documento *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2021-2023)* divulgou o registro de 15.101 casos de mortes violentas intencionais (MVI)¹⁶ de crianças e adolescentes durante o triênio investigado que, destas 2.427 mortes correspondem aos adolescentes de 15 a 19 anos, ocasionadas pelas forças de segurança, especialmente à polícia. O estudo também aponta o elevado número de letalidade contra crianças e adolescentes negros, ocupando risco de 4,4 vezes superior da população branca em mesma faixa etária (Unicef; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 6).

As mortes decorrentes de intervenção policial (MDIP) representa categoria analítica criada desde 2013 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) para elaboração de diagnóstico referente aos números e motivações decorrentes da violência letal causada pelos respectivos trabalhadores da segurança pública em ações policiais. Acima de tudo, é primordial que sejam especificadas informações referentes ao tema, basicamente pelo crescimento dessa forma de violência contra crianças e adolescentes.

A questão racial é denunciada por Marx (2013, p. 576-577) quando discorre sobre o papel do trabalho infantil e sua procura frequente por crianças e adolescentes negros, sendo configurados como moeda de troca do sistema capitalista para desempenho das atividades fabris. O próprio trabalhador realiza negociações com os proprietários de mercadorias, considerado como negociante da escravidão, trocando sua prestação de serviço por aquela realizada pela esposa e filhos que não atingiram a maioridade.

No exercício de 2024 foram registrados elevados índices de MVI, somando 2.356 mortes, entre as ocorrências envolvendo crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, seu maior quantitativo corresponde aos homicídios dolosos com números

¹⁶ Segundo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), a categoria MVI consiste em diferentes formas de crimes letais premeditados, realizados em regiões específicas, possibilitando que haja comparação entre as localidades. Podem ser consideradas situações aplicáveis à MVI: “homicídio doloso (feminicídio ou vitimização policial inclusos); lesão corporal seguida de morte; latrocínio; além das mortes oriundas de intervenção policial dentro e fora de serviço”.

absolutos de 1.672 casos, seguido pelas mortes decorrentes de MDIP, totalizando 407 situações (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025, p. 243). Além disso, as regiões do Amapá, Bahia, Ceará, Alagoas e Pernambuco são aqueles que compreendem maiores números de violência intencional.

Importante enfatizar que os dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública correspondem apenas aos municípios com população acima de 100.000 habitantes, limitando uma compreensão abrangente da letalidade infantojuvenil. Considerando a expansão das mortes violentas intencionais as cidades em cidades interioranas, essa base de informações não reflete integralmente a dimensão real desse fenômeno.

Segundo estudos relacionados pela Plataforma de Direitos Humanos Dhesca Brasil (2024, p. 15), no Estado do Rio de Janeiro foram estimados 700 indivíduos vitimizados entre 2017 e primeiro semestre de 2024, correspondendo ao percentual expressivo dos episódios de violência policial, representando cerca de 40% da realidade federal, apresentando índices elevados de letalidade contra crianças e adolescentes.

A violência policial demarca a retomada dos mecanismos repressivos existentes no período do governo ditatorial brasileiro, momento que as crianças e adolescentes que permaneciam em situação de rua eram alvo de perseguições sistemáticas. Assim, essas instituições deveriam atuar em apoio ao Estado na promoção da segurança pública, contudo, reforçam as estruturas do sistema capitalista, enaltecendo uma cultura de controle das massas populares, legitimando práticas opressoras, sobretudo contra indivíduos oriundos de regiões desprovidas de melhores condições socioeconômicas. Abramovay (2002) complementa afirmando que:

Por fim, a ausência de controles institucionais efetivos propicia a presença de atos violentos. A deficiência dos sistemas judiciais, a falta de confiança da população na aplicação e cumprimento das leis e a desconfiança com a polícia contribuem significativamente para o incremento de atos violentos. A partir desse ponto de vista, a impunidade aumenta a insegurança, pois os criminosos avaliam que o risco de serem capturados (ou enfrentarem períodos de detenção) é menor do que os eventuais benefícios que podem ser conseguidos pelo crime. Já do ponto de vista das vítimas aparece o sentimento de falta de proteção oficial que, no limite, pode até mesmo levar a cometer justiça com as próprias mãos (Abramovay *et al.*, 2002, p. 60).

Nessa realidade que a juventude brasileira tem sua maior forma de violação de direitos, desprotegida socialmente pelos segmentos da sociedade que deveriam priorizar pela sua segurança pública. As agressões provocadas por policiais, de forma

silenciosa, autoritária e sem nenhuma justificativa chegam a permear seu cotidiano, coagido por meio de revistas, muitas vezes ameaçando esses jovens, contribuindo para um cenário de pavor e medo (Waiselfisz, 1998, p. 38).

Freire (2013, p. 58) estabelece a relação histórica entre os opressores e as práticas violentas em desfavor dos oprimidos, não reconhecendo essas pessoas como sujeitos e remetendo à condição de explorados, sem direito ao exercício da cidadania, deslegitimando suas particularidades históricas enquanto seres sociais. Essa forma de repressão mantém os grupos subjugados em condição de dependência, reforçando as dinâmicas expressas próprias do capitalismo.

O caráter diversificado da violência, enquanto fenômeno social, não abrange somente aspectos limitados ao contato físico, mas também corrompe as estruturas psicológicas e emocionais de diferentes grupos de pessoas situadas em variados segmentos societários (Abramovay *et al.*, 2002, p. 27). Por essa razão é necessário que exista o reconhecimento das múltiplas faces dessa expressão social, ocupando várias formas de manifestação ao longo dos tempos.

Embora existam múltiplas causalidades para a intensificação da letalidade no contexto brasileiro, não podemos deixar de lado o papel ocupado pelas organizações criminosas e facções que, desde os anos 2000, têm sido grande campo para atrair as crianças, adolescentes e, principalmente, os jovens, pertencentes às regiões vulneráveis para seu meio.

A incidência da violência letal sobre crianças e adolescentes revela seu caráter seletivo, atingindo majoritariamente jovens das classes subalternas, residentes em territórios marcados pela precarização das condições de vida e pela ausência histórica de políticas públicas estruturantes.

Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022, p. 39-40), os principais movimentos faccionais, denominados como Primeiro Comando da Capital (PCC) e Comando Vermelho (CV) têm origem, respectivamente, nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, se expandindo para todas as regiões do país, inclusive regiões de fronteira do Amazonas, potencializado os conflitos às políticas de narcotráfico entre territórios. É nessa realidade que a juventude se insere, marcada pela ausência de oportunidades garantidas pelo Estado, contribuindo para sua aproximação com demais coletivos.

Atualmente, a juventude se encontra socialmente desprotegida, sem oportunidades para desenvolvimento material dentro da lógica capitalista. As múltiplas

fragilidades encontradas no seu cotidiano acabam impulsionando esses indivíduos a seguirem caminhos totalmente distintos daqueles socialmente idealizados. Nesse sentido, Abramovay (2002) ressalta que:

A violência juvenil, nesse contexto, tem emergido sob diversas lógicas. Por um lado, tem representado uma forma de os jovens quebrarem com sua invisibilidade e mostrarem-se capazes de influir nos processos sociais e políticos da América Latina. Diante de uma sociedade que manipula canais de mobilidade social e segrega socialmente setores da população, e que, além de não reconhecer, estigmatiza os principais canais de participação juvenil – tais como grupos de rappers – a violência vem servindo, em alguns casos, para colocá-los nos meios de comunicação e chamar a atenção para sua difícil vida (Abramovay *et al.*, 2002, p. 56).

O crescimento da criminalidade juvenil poderia estar associado ao questionamento entre jovens quanto à sua visibilidade societária e, em grande parte, ofuscada pelo Estado, devido à ausência de oportunidades pela defasagem da proteção social. Sem acesso às políticas públicas básicas para garantia de suas necessidades fundamentais, esses sujeitos geralmente recorrem às estratégias alternativas de sobrevivência, na tentativa de superação das vulnerabilidades sociais.

Para Abramo (2007, p. 86) existem contrastes entre jovens brasileiros nos anos de 1990, dicotomizados por condições sociais profundamente distintas, embora apresentarem a mesma faixa etária, contudo, de um lado temos estudantes engajados em mobilizações e pautas políticas e, do outro, aqueles marcados pela falta de recursos e pela proximidade com a criminalidade. Nesse contexto, o envolvimento dos mais vulneráveis com as gangues se intensifica, estabelecendo novas formas de inserção social e de construção da identidade social juvenil.

O emprego do termo gangue tem sido associado na identificação de pessoas ou grupo de jovens que desempenham práticas delinquentes no Brasil, entretanto, existem várias denominações desconhecidas sobre esses grupos, inclusive em torno de sua composição e reais finalidades (Abramovay *et al.*, 1999, p. 95). Ainda, é importante que possamos realizar as distinções necessárias dos movimentos organizados nas regiões norte-americanas daqueles realizados na América Latina, considerando suas especificidades históricas, sociais e territoriais.

O debate sobre as gangues norte-americanas geralmente apresenta ampla estigmatização, promovida pela própria mídia, enfatizando episódios de crimes extremamente violentos contra terceiros (Davis, 2016, p. 88). As dinâmicas que estruturam esses coletivos juvenis no Brasil correspondem aos conflitos sociais em contextos de desigualdade, ausência de políticas públicas efetivas e rupturas locais,

necessitando proximidade das narrativas locais, evitando a simplificação de fenômenos complexos.

Práticas violentas realizadas por jovens envolvem elementos que permeiam essas relações sociais, motivadas desde sua disponibilidade para exercício da liderança nesses grupos como desenvolvimento de ações que contribuam para sua aceitação, sendo uma forma de ingresso nesse meio (Silva, 1997, p. 146). A hierarquização do sistema capitalista também é uma característica presente nesse cenário, devido à subordinação desses sujeitos aos objetivos previamente estabelecidos para que possam obter determinada forma de êxito.

Para Marx (2013, p. 528), a hierarquização das unidades fabris expressa duas categorias de trabalhadores que desempenham suas atividades, sendo reconhecidos como qualificados e não qualificados. No tocante aos últimos, prevalecem dificuldades em adaptações às mudanças existentes entre o processo de fabricação artesanal para especialização em produção manufatureira, marcada pelas novas exigências técnicas e fragmentação do trabalho.

A partir da divisão de classes que marca a juventude contemporânea, determinados indivíduos recorrem à permanência ao universo das gangues como respostas ao isolamento social condicionado pelo capitalismo, sobretudo diante da escassez de oportunidades em permanecerem nos estabelecimentos de ensino ou de empregabilidade. A necessidade de serem implementados espaços coletivos de convivência desses jovens é algo essencial para evitarmos sua exclusão social e fortalecimento do seu protagonismo como sujeitos de direitos, devendo ser um compromisso a ser adotado nas agendas governamentais futuras (Abramovay, 2002, p 76).

Em relação às condições de vulnerabilidade social que esses jovens permanecem, sem condições mínimas de superação do quadro da desigualdade social também se configuram como formas de violência estatal, não devendo ser associado ao pensamento que se trata de algo imposto por autoridade divina, pois seria uma forma de minimizar os impasses da questão social na realidade de inúmeras famílias e grupos sociais (Freire, 2000, p. 38).

No âmbito do materialismo histórico-dialético que observamos a inadequação estrutural do Estado para responder as demandas oriundas das classes populares, uma vez que sua configuração institucional está direcionada para reprodução das desigualdades que perpetuam esse sistema vigente. Assim, fica cada vez mais nítido

seu distanciamento dos procedimentos de superação das múltiplas violações de direitos, reafirmando seu papel na propagação das questões dominantes.

Conforme Marx (2005, p. 25) é necessário que sejam empenhadas forças coletivas das camadas populares para derrocada dos interesses burgueses e criação de uma nova forma de sociabilidade. Esse processo é demarcado pelo objetivo de desestabilização da estrutura social organizada pelo capitalismo, cuja lógica está vinculada à alienação e dissemina barreiras para que os sujeitos não acessem condições mínimas de igualdade, contribuindo para que jamais tenham condições equitativas em relação aos outros.

Nesse viés que gangues, facções e outros coletivos passam a atrair, estrategicamente, adolescentes e jovens suscetíveis à cooptação pelo crime, reforçando as amarras expressas pela lógica capitalista e criando barreiras para dificultar que sejam adotadas alternativas de superação dessa realidade. Diante disso, a implementação de políticas públicas consistentes e fortalecimento de programas sociais que acompanhem indivíduos desde a infância até vida adulta se tornam imprescindíveis, favorecendo seu desenvolvimento integral, sobretudo daqueles que vivem em locais marcados pela desigualdade social.

2.3 DISTRIBUIÇÃO SOCIOTERRITORIAL DO PPCAAM NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

O debate referente à constituição do espaço geográfico assume papel central para a compreensão das formas pelas quais as relações de força se organizam e se expressam nesse contexto. É primordial uma abordagem interdisciplinar que articule as contribuições entre ciências humanas, sociais e a geografia, principalmente dessa última, em decorrência das dinâmicas percorridas em diferentes territórios do PPCAAM.

A distribuição socioterritorial do PPCAAM não ocorre de forma aleatória, mas acompanha o mapa das desigualdades sociais e regionais do país, expressando o desenvolvimento desigual do capitalismo brasileiro e a concentração da violência letal em determinados territórios.

Essa articulação expressa necessidade de serem utilizados procedimentos capazes de orientar os trabalhos das equipes multiprofissionais nos diferentes espaços de atuação, ressaltando que a metodologia também depende dos aspectos

territoriais. Em razão das desigualdades locais e das respectivas contradições permeadas pelo sistema capitalista, abordagens centralizadas se tornam ineficazes para o acompanhamento dos casos de violência letal:

[...] A ação de proteção é um procedimento que já acarreta a mudança de comunidade e o rompimento de laços sociais e, no caso da permuta, a perda desses vínculos é ainda mais profunda, em termos de distância, da diversidade climática, geográfica e de padrões culturais, que um país de dimensões continentais sugere, além da necessidade de redobrar os cuidados com a segurança etc [...] (Brasil, 2010, p. 60).

Uma das dimensões centrais do trabalho desempenhado pelo PPCAAM faz referência ao deslocamento regional, procedimento que implica a transferência do protegido e, em casos específicos, de seus familiares para outras localidades, assegurando sua integridade física. Essa dinâmica representa uma das expressões mais desafiadoras do programa, pelo envolvimento em demandas que ultrapassam a capacidade de resposta da região de origem, expressando como diferentes contextos socioterritoriais podem influenciar diretamente sobre a trajetória dessas pessoas.

As violações de direitos presentes nas diferentes regiões atendidas pelo programa representam a necessidade da ampliação desse debate interdisciplinar sobre o tema. Ao analisarmos os índices de letalidade infantojuvenil no cenário brasileiro, é fundamental entendermos a influência do processo de colonização do país, possibilitando um olhar abrangente das relações sociais que estruturam essas relações de desigualdade.

O conceito de espaço não está vinculado somente ao contexto demarcado pelas vivências humanas, mas consiste em instância ativa da própria produção social, resultando na interação entre objetos e ações, sejam elas individuais, coletivas, institucionais ou econômicas, permitindo sua articulação em diferentes segmentos do cotidiano. Esses elementos abrangem desde os sujeitos que nele atuam até ambientes ecológicos, as instituições e as infraestruturas existentes que se configuram em cenários históricos e territoriais específicos (Santos, 1997, p. 5).

É por essa questão que o debate referente ao espaço geográfico e suas articulações com as questões ambientais e/ou ecológicas não pode ocorrer de forma isolada, sob risco de desconsiderarmos as complexidades das diferentes percepções existentes em sua totalidade. Uma abordagem unilateral produziria sérias limitações analíticas, desmerecendo suas múltiplas variações humanas, socioeconômicas, geográficas e institucionais envolvidas no assunto.

É fundamental que exista a indissociabilidade que caracteriza sua concepção de espaço, compreendida como resultado das relações entre organizações, elementos e práticas, podendo ser reconhecidas entre diferentes categorias internas de análise (Santos, 2004, p. 22). O estabelecimento destas formas envolve “paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo”.

A sociabilidade exercida pelos seres humanos nos diferentes espaços geográficos precisa cumprir seus propósitos, exigindo que as dinâmicas sociais estejam devidamente alinhadas aos interesses que as orientam. Quando prevalece a ausência de influxos humanos sobre determinadas realidades, existem alterações que afetam essas espacialidades na construção dos sentidos pertinentes ao espaço.

Nessa discussão sobre território, é essencial romper a concepção idealizada pelo senso comum, sua lógica se difere das concepções tradicionais de espaço. Por isso, não existe equivalência entre ambos, tendo em vista que território constitui uma formação derivada do espaço, necessitando dele para que seja socialmente configurado, dentro das intencionalidades sociais, políticas e simbólicas (Raffestin, 1993, p. 143).

A reflexão sobre o território não pode estar desvinculada das relações de pertencimento, marcadas por todas as suas vivências no âmbito das comunidades, carregando diversas experiências desde o período do nascimento, ao trabalho diário, formação de suas famílias e demais significados de formação de sua identidade social (Santos, 2001, p. 96). Nessas localidades que as experiências se materializam, promovendo interações entre várias pessoas que compartilham realidades profundamente distintas.

É desse modo que os protegidos do programa constituem uma nova configuração de vida em territórios distintos, onde precisam estabelecer novos vínculos comunitários com pessoas desconhecidas, cabendo aos educadores(as) sociais atuarem como mediadores no fortalecimento dessas relações. Importante destacarmos que cada região apresenta características próprias, ainda que os mesmos protocolos de proteção sejam aplicados.

Atualmente, o PPCAAM conta com unidades estaduais descentralizadas distribuídas pelas diversas regiões brasileiras, abrangendo o Centro-Oeste (Goiás e Mato Grosso do Sul), Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte), Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará e

Roraima), Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo), Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), além do Distrito Federal (Conselho Nacional de Justiça, 2025).

Entre 2023 e 2025 foram realizadas 05 novas inclusões estaduais do programa, abrangendo os estados do Amapá, Mato Grosso do Sul, Roraima, Goiás e, mais recentemente, Mato Grosso, totalizando 23 unidades federativas com o programa em funcionamento em âmbito nacional (Brasil, 2025). O procedimento de expansão dessas coberturas protetivas em diferentes regiões evidencia a importância da adoção de estratégias direcionadas ao enfrentamento da violência letal em múltiplas realidades brasileiras.

Nas localidades que os programas estaduais são operacionalizados por meio de OSC's específicas, conveniadas com as unidades federativas, evitando que a implementação fique diretamente a cargo das instâncias descentralizadas. Ressalta-se ainda que, é recomendado que o próprio PPCAAM não realize as ações de proteção, uma vez que, em determinadas situações, o Estado pode atuar como agente violador dos direitos da infância e da adolescência.

Posteriormente à adesão das esferas estaduais à execução do PPCAAM, é iniciado processo articulado entre a coordenação geral, representantes do Ministério Público, Tribunal de Justiça e Defensoria Pública, juntamente com as secretarias responsáveis pela política da infância e adolescência em cada estado. Nesse contexto, são estabelecidas as mediações necessárias para cooperação entre governos estaduais e governo federal.

A concentração do PPCAAM em determinadas regiões do país reflete processos históricos de marginalização social, econômica e racial, associados à forma como o capitalismo se desenvolveu de maneira desigual no território nacional.

No Quadro 3 a seguir estão discriminadas as legislações que regulamentam o programa em cada território, instituídas por decretos ou legislações estaduais nas 23 unidades federativas que o PPCAAM está implantado. Também estão sistematizadas as organizações da sociedade civil responsáveis pela execução das ações de proteção contra a letalidade, todas com termos de colaboração formalizados e transparência pública sobre suas atividades.

Quadro 3 – Divisão socioterritorial das unidades do PPCAAM

Região	Unidade Estadual/Distrital	Legislação	Órgão Executor
Região Centro Oeste	Distrito Federal	Decreto nº 34.142, de 07 de Fevereiro de 2013	Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP)
	Goiás	Decreto nº 10.731, de 11 de Julho de 2025	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDS/GO)
	Mato Grosso	Sem legislação específica	Em processo de estruturação
	Mato Grosso do Sul	Lei Estadual nº 6.035, de 26 de dezembro de 2022	Secretaria de Estado de Assistência Social e dos Direitos Humanos (governamental)
Região Nordeste	Alagoas	Decreto nº 4.118, de 1º de abril de 2009	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca) Zumbi dos Palmares
	Bahia	Decreto nº 12.311, de 09 de Agosto de 2010	Instituição Assistencial Beneficente Conceição Macedo (IBCM)
	Ceará	Decreto Estadual nº 31.190, de 15 de abril de 2013	Instituto Terres des Hommes (TDH)
	Maranhão	Decreto nº 39.231, de 08 de Julho de 2024	Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Pe. Marcos Passerini (CDMP)
	Paraíba	Decreto nº 33.791/2013	Casa Pequeno Davi
	Pernambuco	Lei nº 15.188, de 12 de Dezembro de 2013	Secretaria de Justiça e Direitos Humanos de Pernambuco (SJDH)
	Rio Grande do Norte	Decreto nº 27.813, de 27 de Março de 2018	Secretaria de Estado das Mulheres, da Juventude, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (SEMJDH)
Norte	Acre	Decreto nº 4.684, de 20 de Novembro de 2019	Centro de Defesa dos Direitos Humanos e Educação Popular do Acre (CDDHEP)
	Amapá	Sem legislação específica	Instituto Terres des Hommes (TDH)
	Amazonas	Decreto nº 40.554, de 16 de Abril de 2019	Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC)
	Pará	Decreto nº 1.178, de 12 de Agosto de 2008	Movimento República de Emaús (CEDECA Emaús)
	Roraima	Sem legislação específica	Sem informação específica
Região Sudeste	Espírito Santo	Decreto nº 4507, de 20 de Setembro de 2019	Centro de Apoio aos Direitos Humanos Valdício Barbosa dos Santos (CADH)
	Minas Gerais	Lei nº 15.473, de 28 de Janeiro de 2005	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE)
	Rio de Janeiro	Lei nº 9.275, de 18 de Maio de 2021	Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA)
	São Paulo	Decreto nº 58.238, de 20 de Julho de 2012	Secretaria da Justiça e Cidadania
Região Sul	Paraná	Decreto nº 6489, de 16 de Março de 2010	Universidade Livre para a Eficiência Humana (UNILEHU)
	Rio Grande do Sul	Decreto nº 53.765, de 24 de Outubro de 2017	Instituto Pobres Servos da Divina Providência – Centro de Educação Profissional São João Calábria
	Santa Catarina	Decreto nº 896, de 18 de Março de 2025	Instituto Hope House

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

As primeiras localidades que oficializaram suas normativas para criação do programa foram Minas Gerais, Pará, Alagoas, Bahia e Paraná, estabelecendo

também a criação de conselhos gestores e orientações específicas para proteção dos inclusos. Ainda, as execuções aconteceram primeiramente nas unidades federativas de Minas Gerais e do Espírito Santo e, sequencialmente em Rio de Janeiro e São Paulo, porém sem padronizações às metodologias de trabalho, cabendo aos estados definirem sua própria autonomia (Bertaso, 2013, p. 47).

Nesses lugares, as atividades de enfrentamento à letalidade tiveram início impulsionadas por indicadores que exigem implementação de estratégias de atendimento aos indivíduos e/ou famílias. É uma medida de superação dessas realidades, considerando que existem localidades com quantitativos de violência elevados aos demais, requerendo outras formas de intervenção.

Conforme destacado pela coordenação geral do programa, sua expansão também depende de outros elementos para serem regularizados nos territórios, sendo que esse processo poderá acontecer de forma obrigatória, quando previsto por normas ou parâmetros institucionais e, em determinadas situações, em caráter espontâneo:

Então, a expansão acontece por demanda espontânea. Alguns são por demanda obrigatória, outros são por demanda espontânea. Como o programa, geralmente o Estado procura o Ministério e solicita a parceria. Alguns, o próprio Ministério procura o Estado e oferece a parceria. Então, depende muito de cada caso. Mas existe uma articulação do Ministério de Direitos Humanos com os Estados para que institua o programa. Então, o que a gente faz? A gente avalia o índice de violência letal intencional naquele Estado e fala, olha, a gente precisa instituir o programa lá. Vamos fazer uma articulação. Foi assim com Roraima, foi assim com Amazonas, foi assim com Amapá, foi assim com Acre. Então, a gente vai fazendo essa articulação com os Estados e propondo a parceria [...] (CGPPCAAM, 2024).

É fundamental destacar a relevância das ações interdisciplinares entre outros campos de saberes, por exemplo dos cientistas sociais, atribuindo responsabilidade pela avaliação dos indicadores de análise de violência letal em cada localidade. Por meio dessas ações que são realizadas as tratativas entre MDHC, através do PPCAAM para estruturação das unidades descentralizadas nas regiões identificadas.

Recentemente, o estado do Mato Grosso foi a última região a ser inclusa no PPCAAM, não apresentando legislação específica emitida pelo governo estadual, tampouco equipe executora local, em vista de serem as próximas incumbências do poder público para efetivação dessa parceria. A região do Centro Oeste apresenta 04 unidades federativas que implementaram ações protetivas contra letalidade, fortalecendo suas articulações regionais nesse território de abrangência.

Apesar do apoio ofertado pelo governo federal para viabilizarem a implementação do programa nos estados, determinadas gestões ainda enfrentam sérias dificuldades e não conseguem formalizar essa parceria. Diante dessas limitações, principalmente em decorrência da insuficiência de recursos das secretarias estaduais que atendem a temática de proteção à infância, impossibilita sua participação plena na iniciativa. Ainda seguindo no relato da coordenação geral:

[...] Alguns Estados têm mais dificuldade de instituir essa parceria. Seja dificuldade administrativa, política, financeira, têm algumas dificuldades. Então, quando a gente percebe que precisa estabelecer o programa e não tem condição do Estado assumir, a gente federaliza, porque a gente fala de federalização, a gente faz execução direta. Então, hoje, a gente aqui no Rio, por exemplo, a gente ficou quase 10 anos fazendo execução direta. Agora, em 2022, quando eu cheguei, falaram, bom, quem tem que executar é o Estado, é a União-Estado. A gente não pode fazer execução direta porque enfraquece a política no Estado. Então, a gente conseguiu fazer com que o Estado assumisse. E, até 2022, todos os Estados estavam assumindo [...] (CGPPCAAM, 2024).

Essas federalizações são desempenhadas pelo próprio NTF às regiões que não apresentam equipe própria operacionalizando, tendo como premissa a intermediação dos protocolos de proteção, intermediando as articulações urgentes naquela localidade (Oliveira, 2014, p. 97). Importante esclarecermos que esse público não fica desassistido, contudo, seu formato de cobertura em relação à proteção é diferente, acordado com o MDHC essa modalidade de atendimento, não eximindo a responsabilidade dos Estados quanto ao acompanhamento desses sujeitos.

Em 2023, o estado de Roraima enfrentou intensos impactos regionais decorrentes da crise humanitária que atingiu os povos indígenas Yanomami, o que gerou a necessidade de levar o PPCAAM para a região. No entanto, a Secretaria de Assistência Social não possuía estrutura administrativa adequada nem estava preparada para assumir essa responsabilidade (CGPPCAAM, 2024). Diante desse cenário, o NTF assumiu a execução do programa naquele momento e, atualmente, conta com uma equipe específica para o atendimento direto das situações de violência letal no território roraimense.

Embora seja essencial que a unidade federativa afetada pela letalidade implemente diretamente as ações do programa de proteção, na prática essa execução costuma ocorrer por meio de convênios entre poder público e organizações da sociedade civil. A participação das OSC especializadas na área da promoção, defesa e garantia dos direitos da infância e da adolescência é determinante para qualidade das intervenções junto aos sujeitos protegidos pelo programa.

No que se refere à celebração de convênios, é importante consideramos algumas fragilidades inerentes ao procedimento, especialmente aquelas relacionadas as questões de natureza administrativa:

[...] Além do estabelecimento do termo de convênio, que é difficilimo, não é um procedimento fácil, muito difícil, muito criterioso, ainda tem mais sete outros procedimentos. Então, é muito cansativo e muito difícil para o gestor estadual manter o programa. É um desafio, porque ele precisa, tudo que precisa fazer no plano de trabalho, ele tem que pedir autorização para a gente. E tudo que ele pede autorização para a gente, a gente tem que pedir autorização para o Ministério. Então, é um processo extremamente difícil, complexo, cansativo, adoecedor. Você trabalhar com um programa de proteção, que é contínuo, que é permanente, continuado, na perspectiva de um convênio. Deveria ser serviço. Então, assim, a gente tem lutado para mudar, porque, realmente, a gestão é muito complexa (CGPPCAAM, 2024).

Partindo da perspectiva apontada pela coordenação geral do programa, entendemos que a questão excede os limites da simples formalização de convênio entre governo federal, gestão estadual e organizações da sociedade civil, marcado por um processo absolutamente moroso e repleto de especificidades envolvidas na operacionalização das atividades inerentes ao PPCAAM em cada território. Além disso, não é possível pensarmos em proteção social às crianças e adolescentes ameaçados de morte dentro de perspectivas elementares, inclusive, relacionadas ao financiamento necessário para sua efetividade.

No exercício anual de 2025 foram investidos R\$ 44,1 milhões para desenvolvimento de suas atividades do programa, valor superior ao investido no ano anterior e que possibilitou a ampliação das execuções nas demais unidades federativas (Brasil, 2025). Não é caracterizado como programa de baixo custeio, uma vez que precisa atender as diferentes situações espalhadas pelo território brasileiro.

Os convênios estabelecidos com organizações da sociedade civil têm duração de 03 anos e, geralmente são celebrados com valores menores, no sentido de conseguirem distribuir esses recursos, por conta do orçamento da pasta dos Direitos Humanos, que não dispõe de expressividade financeira (CGPPCAAM, 2024). Esses recursos são provenientes do Tesouro Nacional, possuindo rubrica específica destinada a implementação das ações de proteção voltadas às pessoas acompanhadas pelo programa.

No entanto, há fatores que influenciam diretamente na distribuição desses recursos financeiros, sobretudo quando associados à instabilidade governamental no repasse de valores superiores aos destinados em períodos anteriores (CGPPCAAM,

2024). Por conta da ampliação das unidades estaduais, investimentos elevados para cobertura das despesas existentes se tornam indispensáveis, além do atendimento das demandas adicionais que possam surgir.

Em razão das possíveis instabilidades referentes ao repasse de recursos, além daquelas decorrentes dos lapsos temporais aplicados ao repasse dos recursos as OSC, surgem interrupções significativas de fluxo de financiamento destinados às organizações. Os lapsos temporais são marcados pelos períodos de encerramento convenial ou do termo de colaboração, sem que seja assinado outro em seguida, provocando a ruptura da prestação do serviço de proteção.

A partir desses lapsos temporais, é responsabilidade do NTF assumirem atendimentos das regiões sem execução direta durante esses períodos específicos, entretanto, é confirmado pela coordenação geral do programa que não acontecem da mesma forma (CGPPCAAM, 2024). Devido à distância geográfica entre os equipamentos e respectivas localidades onde a pessoa está situada, poderão existir atrasos no cumprimento das medidas necessárias, influenciando o decurso de prazo e eventuais medidas a serem adotadas.

Freires (2023, p. 126) questiona de que maneira esse procedimento insere, não apenas aos protegidos, mas também aqueles que solicitam ingresso no programa em situação crítica, especialmente diante das urgentes que venham a surgir, ocasionando que não são atendidas prontamente. Mediante os protocolos de segurança do PPCAAM, é uma conjuntura que deve ser revista, justamente por conta das excepcionalidades que podem vir a acontecer.

Durante a vigência do convênio nº 008/2014 ocorreram 19 acionamentos à equipe do NTF devido aos lapsos conveniais, distribuídos da seguinte forma: em 2014, Bahia e Paraná; em 2018, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; em 2019, Rio de Janeiro; em 2020, Distrito Federal, Paraíba, Ceará e Acre; em 2021, Minas Gerais, Acre, Bahia, Alagoas, Pará, Alagoas, Pará, Alagoas, Minas Gerais e Acre. Em referência ao Termo de Colaboração nº 002/2021, atualmente vigente, 08 lapsos também tiveram que ser cobertos: em 2022, Acre, Pernambuco, Acre e Bahia; em 2023, Pará, Distrito Federal e Rio Grande do Sul; e, no período entre 2024/2025, Maranhão (Vida e Juventude, 2025).

No período pandêmico, especialmente em 2021, aconteceram aumentos significativos nos pedidos de continuidade das ações protetivas, que passaram a serem representadas números superiores à metade do total de atendimentos

realizados no convênio. No Termo de Colaboração seguinte, as requisições encaminhadas ao órgão contaram com redução pela metade, dispensando os vários acionamentos do NTF para intervenções na região, representando avanços significativos para as unidades estaduais, permitindo a continuidade da operacionalização da execução direta.

Essas dificuldades financeiras também são decorrentes do contexto sociopolítico brasileiro, entendendo que o financiamento do programa depende diretamente dos próprios interesses governamentais para custearem as ações direcionadas à defesa dos direitos infantojuvenis. Sobre isso, a coordenação geral relata que:

Então, a gente teve algumas crises políticas que atacam, que acometem o Brasil, na época da Dilma, quando a Dilma saiu, foi muito difícil, houve quase uma diminuição incrível do programa. Na época do governo Bolsonaro, a gente não teve aumento do orçamento, então, até a pandemia, a gente tinha um valor de execução, a gente conseguia fazer programa por 800 mil reais a ano. E hoje, após a pandemia, em 2022, esse 800 mil reais ficou, em 2021, esse 800 mil reais acabou, não dava mais, houve aumento de tudo, em 2021, tudo começou a subir, viagens aéreas, tudo, tudo, aluguel, comida, tudo, e aí o programa sofreu um pouco, um pouco bastante, por falta de recursos, porque não houve um aumento de recursos em 2020, 2021, não houve aumento de recursos, então, a gente precisou buscar recursos, eu, a coordenação, precisou buscar recursos em outros lugares, e, na época, quem nos salvou foi o Conanda, o Conanda que nos salvou com recurso do FIA para ajudar a manter os programas, e aí nós conseguimos que não tivesse interrupção [...] (CGPPCAAM, 2024).

Diante da expressiva manifestação da coordenação geral, percebemos que, entre 2020 e 2022, não aconteceram investimentos efetivos nas atividades direcionadas aos atendimentos prestados pelo PPCAAM, mesmo diante das pressões inflacionárias que marcaram a realidade brasileira. Nesse cenário, é evidente a insuficiência de recursos destinados ao financiamento específico das medidas destinadas às famílias acompanhadas pelo programa.

Em razão das precarizações observadas no período governamental mencionado anteriormente, verificamos que foram destinados recursos deliberados pelo próprio CONANDA, através do FNCA, conforme previsto no Plano de Aplicação de 2021 e requisitados pela coordenação do programa (Brasil, 2021). Esses valores financeiros foram solicitados para assegurar o suporte necessário ao NTF, diante do crescimento das demandas protetivas decorrentes da pandemia de Covid-19.

Ao abordarmos a precariedade do financiamento público das políticas destinadas ao enfrentamento da letalidade infantojuvenil, é imprescindível

considerarmos também os custos de manutenção das unidades do PPCAAM nos estados. As regiões que enfrentam maiores dificuldades possuem limitações em sua autonomia político-financeira para executarem as atividades previstas, tornando-as mais dependentes do suporte federal.

Os estados das regiões Norte e Nordeste (Alagoas, Maranhão, Pará e Paraíba) apresentam contrapartidas inferiores a 25% do montante total de recursos, apresentando limitações relativas à sua capacidade de cofinanciamento. Em contraste, a região Sudeste demonstra maior autonomia financeira, concentrando aportes mais elevados, prevalecendo pelo Rio de Janeiro com contribuições de 70%, seguido por Minas Gerais com 60% e, por fim, São Paulo com 50% (CGPPCAAM, 2024).

Nessa perspectiva, é configurado um modelo de gestão de recursos no âmbito federal em que as unidades estaduais com maior capacidade de contrapartida acabam sustentando, ainda que indiretamente, aquelas que não possuem autonomia financeira para desenvolvimento de suas atividades. É compreendido como estratégia de equilíbrio entre as partes, possibilitando que as regiões com menores aportes mantenham a execução dos programas e assegurem a continuidade do trabalho das equipes.

A gestão dos recursos financeiros incide diretamente na organização socioterritorial das unidades descentralizadas do PPCAAM, revelando que essa dinâmica não se restringe isoladamente ao âmbito federal. A compreensão das particularidades geográficas de cada território está intrinsecamente vinculada à capacidade de custeio das ações, constituindo elemento fundamental para identificação das necessidades locais e orientar intervenções mais adequadas.

É fundamental que seja articuladas iniciativas entre os diferentes campos de saberes interdisciplinares, objetivando a organização geográfica das unidades estaduais do programa, uma vez que cada território apresenta peculiaridades próprias e suas equipes locais operam com perfis distintos de atendimento.

As experiências desenvolvidas pelos educadores(as) sociais entre as regiões diferem-se significativamente, potencializando os processos de troca de conhecimentos capazes de fortalecer e instrumentalizar a atuação laboral nessas diferentes territorialidades. O funcionamento do PPCAAM é caracterizado por protocolos rígidos e medidas excepcionais de proteção, permanecendo entre o

tensionamento de assegurar o direito à vida no âmbito dos limites estruturais das políticas públicas em contextos de violência sistemática.

As práticas dessa categoria laboral ocorrem em condições marcadas por tensões, excepcionalidades e contradições, sendo que o entendimento em torno do funcionamento do programa está diretamente relacionado à constituição da identidade desses trabalhadores(as) do campo dos direitos humanos.

CAPÍTULO 3 – EDUCADORES(AS) SOCIAIS COMO TRABALHADORES(AS) DO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS

Este capítulo tem por objetivo analisar a Educação Social e a Pedagogia Social como campos teórico-práticos inseridos na divisão social do trabalho, situando o trabalho dos educadores(as) sociais no interior das políticas públicas do Estado capitalista e das contradições que atravessam a garantia de direitos em contextos de violência social. Refletir sobre esses contextos sem considerar a integração significativa entre esses dois campos seria deixar de lado as dimensões orientativas da proteção e da promoção dos direitos nessa conjuntura.

É nesse contexto que os educadores(as) sociais assumem papel fundamental como classe laboral responsável pela articulação das práticas pedagógicas orientadas para transformação social dos indivíduos e respectivas famílias em situações de violações de direitos. Embora o programa protetivo exerça determinada influência na sociedade, ainda consiste em algo recente para muitas políticas públicas e, principalmente para o campo desta categoria de trabalho.

A organização desse capítulo está em conformidade com seus respectivos temas, buscando explicitar como a prática laboral dessa categoria se insere no campo epistemológico da Educação Social – Pedagogia Social, partindo de sua identidade praxiológica e proporcionando as aproximações entre essa perspectiva teórica e a trajetória dos educadores(as) sociais brasileiros.

A primeira seção contempla o debate em torno da Educação Social e Pedagogia Social e seu vínculo com o campo dos Direitos Humanos. O reconhecimento do desenvolvimento histórico, social e cultural contribui para que entendamos as diferentes práticas dos educadores(as) sociais nos diversos espaços de atuação.

Na segunda seção discorreremos sobre a consolidação da figura do educador(a) social brasileiro, originado das dinâmicas existentes nos movimentos sociais, especialmente no movimento posterior a segunda guerra mundial. A influência do pensamento de Paulo Freire exerce diferencial nesse procedimento, contribuindo para que esse trabalhador(a) tenha sua identidade crítica direcionada às causas populares, especificamente na defesa das crianças e adolescentes em situação de rua.

Na terceira seção, as aproximações entre o papel dos educadores(as) sociais no PPCAAM e seu relacionamento com os sujeitos protegidos em cenários de conflitos ganham maior visibilidade. Existem limitações referentes as relações entre as equipes multiprofissionais, com destaque para as experiências das equipes do PPCAAM/MG e do PPCAAM/PR, nas quais tais dinâmicas conflituosas ficaram evidenciadas entre as equipes.

3.1 EDUCAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Antes de avançarmos nas discussões em torno da constituição das práticas dos educadores(as) sociais brasileiros(as), o reconhecimento acerca do seu campo epistemológico se torna algo fundamental. É uma temática que precisa de aprofundamento dos estudos elaborados pela Educação Social – Pedagogia Social, sobretudo, porque sua origem se encontra em outros momentos históricos.

Determinados conteúdos relacionados aos conceitos da Pedagogia Social ainda precisam de definições específicas, apresentando vertentes diversificadas que predominam no continente europeu, onde sua trajetória está mais consolidada no assunto. Mesmo diante dessas perspectivas distintas, geralmente são empregadas aquelas relacionadas ao campo teórico-científico da Educação Social, fundamentada em seu exercício prático e científico.

No campo da filosofia clássica, a relação entre a origem terminológica da expressão Pedagogia Social e suas primeiras concepções remetem à Grécia Antiga. Para Platão, sua proximidade com a Educação aparece diretamente relacionada ao processo de formação dos guardiões, preparados desde a infância para prestação dos cuidados ao Estado, enquanto Aristóteles se preocupava que a formação inicial das crianças deveria ser realizada pela família (Luzuriaga, 1958, p. 9).

Em Aristóteles, é encontrada defesa de um modelo de organização social sem privilégios educacionais, partindo da premissa que a governabilidade se alternaria, inexistindo formações específicas para indivíduos que permanecessem no poder. As relações sociais, incluindo aquelas perpetuadas pela Educação eram oferecidas à população da época, mas deveriam contemplar formato único, evitando distinções entre os cidadãos.

Segundo Caride, Gradaílle e Caballo (2015, p. 6), a relação da educação e comunidade estava diretamente associada à formação moral da identidade do ser

humano, reconhecendo os espaços públicos como ambientes essenciais para desenvolvimento da identidade social da pessoa. No pensamento de Platão à Pestalozzi permanecem demarcados movimentos de rompimento com o tendencionismo existente na perpetuação do isolamento da função educativa em torno dos estabelecimentos escolares, ampliando a compreensão em torno da prática social.

A definição do papel atribuído à Educação nos espaços escolares não é algo recente, originado desde momentos clássicos da humanidade, fato que também se aplica as práticas desenvolvidas em espaços não escolares, que apresentam contribuições significativas desde esse período inicial. No contexto clássico, eram discutidos assuntos extremamente relevantes para a constituição das práticas pedagógicas, debate que se perpetuaram e influenciaram as gerações posteriores.

Nas discussões sobre as práticas pedagógicas reside outro elemento essencial, contribuindo as atividades oportunizadas fora das dinâmicas escolarizadas, conforme modelos preconizados por Aristóteles e Pestalozzi, amplos comprometidos pelo compromisso popular. De acordo com Azevedo (1972, p. 38), a Pedagogia Social, inspirada em princípios de Pestalozzi, reconhece que suas vivências em ambientes de vulnerabilidade social constituem elemento crucial para formação social do indivíduo.

As concepções pedagógicas de Pestalozzi impulsionaram desenvolvimento de várias interpretações sociais referentes ao trabalho realizado nos espaços não escolares, influenciando debates posteriores que fomentaram o avanço desses conceitos. Nesse movimento, Paul Natorp, pedagogo alemão de orientação neokantiana, aprofundou relevantes discussões para fortalecimento da Pedagogia Social.

Segundo Luzuriaga (1958, p. 14), na perspectiva natorpiana, as práticas pedagógicas são caracterizadas pelo seu caráter dinâmico e mutável, não estando previamente estabelecidas, sendo passível de mudanças. Nesse sentido que a Pedagogia tem um sentido Social, uma vez que demais elementos poderão integrar seu processo de desenvolvimento ao longo dessa dinâmica de aprendizagem.

Natorp concebe que a integração do indivíduo à sociedade é mediada pelas relações estabelecidas dentro da comunidade, algo que não é previamente determinada e que envolve diferentes contradições vivenciadas no cotidiano desses indivíduos, desde sua infância à vida adulta. A sociabilidade humana é permeada por

respectivos fenômenos sociais e representam a necessidade de serem aprofundados, elaborando estudos relacionados ao entendimento das diferentes situações que estão associadas à realidade.

A partir dos estudos natorpianos que ocorreram grandes avanços em torno no rompimento com a lógica escolarizada da educação. Em 1913, com a publicação da obra *Sozialpädagogik* foram estabelecidas as relações entre o campo pedagógico e demais áreas do conhecimento como filosofia, ciências sociais e psicologia, proporcionando olhares diversificados em torno do assunto. Sobre a Pedagogia, Natorp (2001) afirma que:

“Pedagogia.” A palavra aqui não significa apenas 'educação das crianças', em suas formas tradicionais; refere-se à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade. 'Pedagogia social' não é a educação do indivíduo isolado, mas a do homem que vive em uma comunidade, educação que a comunidade realiza e que transforma a comunidade, porque seu objetivo não é apenas o indivíduo. Assim, a Pedagogia torna-se uma ciência social, ligada ao Direito e à Economia. Estas duas prestam serviços àquela e exigem suas orientações. Uma Pedagogia 'social' coloca ao Direito e à Política, assim como à Economia, problemas muito determinados, e não apenas a essas ciências, mas à própria vida jurídica, política e econômica (Natorp, 2001, p. 70, tradução nossa).

Nesse sentido, a Pedagogia Social apresenta particularidades distintas daquela organização tradicional do ambiente escolar, restringindo o processo de aprendizado dos indivíduos por meio de conteúdo. Para Natorp, esse modelo pedagógico acontecerá nos diferentes espaços sociais e comunitários, não dependendo dos estabelecimentos escolares de ensino para socialização de conhecimentos.

Conforme destaca Braga (2022, p. 236), essa concepção pedagógica se distingue pela centralidade do propósito pedagógico, superando a visão reducionista restritamente focada na formação individual do sujeito. Não se trata de deslegitimar a educação escolar, mas identificar que existem importantes diferenças no seu processo de aprendizagem.

Segundo Cabanas (1995, p. 351) a teoria desenvolvida por Natorp não separa a relação social entre educação e pedagogia, uma vez que ambas demarcam compromisso relevante com as práticas sociais. Portanto, sua finalidade deverá estar voltada às diferentes camadas da comunidade, reconhecendo a educação como processo atrelado à coletividade.

Considerando esses aprofundamentos, a Alemanha se consolidou como berço teórico e epistemológico da Pedagogia Social, sustentada pelas referências científicas que fortaleceram os debates sobre o reconhecimento social nesse âmbito de discussão. Inegável a repercussão histórica dos conflitos internacionais do século XX, desempenhando papel decisivo na expansão das práticas pedagógicas desenvolvidas fora dos ambientes escolares.

Wegner (2008, p. 17) retrata a influência das guerras mundiais na adoção de práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento das comunidades afetadas, contribuindo para crescimento desse campo científico. Existe uma relação proximal entre o trabalho desempenhado pelo pedagogo social alemão, enquanto profissional de formação superior, se equiparando aquele desempenhado pelo assistente social brasileiro, ambos atuando em diferentes espaços sociais, governamentais e não governamentais.

Os dois conflitos internacionais provocaram resultados devastadores para a humanidade, afetando profundamente o cotidiano de várias civilizações ao redor do mundo. Conforme destacado por Loureiro e Casteleiro (2009, p. 85), a expansão da Pedagogia Social ao restante do continente europeu atribuiu às práticas pedagógicas a responsabilidade em responderem possíveis problemáticas humanas que estão presentes em sua realidade.

Esse cenário de calamidades proporcionaram a expansão da Pedagogia Social como formação de nível superior na realidade alemã, se estabelecendo do mesmo modo que a formação pedagógica generalista. Segundo Fichtner e Benites (2005, p. 538-539), é configurada como profissão de nível superior, similar àquela existente nos estabelecimentos de ensino escolar, embora com prazo inferior, concluindo o curso no período de 07 ou 08 semestres.

Fichtner (2009, p. 43-44) esclarece que existem diferenças importantes em relação ao termo Trabalho Social, descrevendo que trabalhadores(as) sociais estão diretamente relacionados ao exercício do cuidado e do auxílio, enquanto pedagogos(as) sociais estão atrelados à dimensão pedagógica da profissão.

Para Trilla (2003, 16), a definição do objeto da Pedagogia Social corresponde à Educação Social, situada no campo das práticas sociais, desempenhando ações pedagógicas em diferentes espaços de societários. Ambos os conceitos se relacionam e reconhecem a necessidade de manterem diálogo permanente entre si, de modo que não possam ser desassociados.

O reconhecimento da Educação Social e da Pedagogia Social como campo de saberes científicos se equipara ao exercício educacional. Assim como os professores dos estabelecimentos de ensino escolares necessitam de formação específica para exercício de suas atividades, esses trabalhadores(as) que atuam nos âmbitos de intervenção não escolares também necessitam aprofundarem seus conhecimentos para desempenho de suas práticas. Díaz (2006) expõe que,

A pedagogia social é uma ciência pedagógica, de carácter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva normalizada como de situações especiais (inadaptação social), assim como aos aspectos educativos do trabalho social. Implica o conhecimento e a acção sobre os seres humanos, em situação normalizada como em situação de conflito ou necessidade. O conceito de pedagogia social mais generalizado é o que faz referência à ciência da educação social das pessoas e grupos, por um lado, e, por outro, como ajuda, a partir de uma vertente educativa, às necessidades humanas que convocam o trabalho social, assim como ao estudo da inadaptação social (Díaz, 2006, p. 92).

Embora essa relação teórica contribua para a consolidação da Pedagogia Social como campo de saber científico, não se trata de uma realidade abrangente. Na América Latina existem estudos e pesquisas em andamento referente ao assunto, considerando sua historicidade ser oposta daquela percebida nos países europeus, apresentando características próprias do desenvolvimento regional de formação e intervenção social.

Machado (2009, p. 139-140) enfatiza que países como México, Argentina, Chile e Venezuela não dispõem de conceituação teórica consolidada sobre a Pedagogia Social e sua relação de profissionalização, ao contrário do Uruguai, reconhecido como referência latino-americana nessa área. Nessa perspectiva, o papel ocupado pela pedagogia de Paulo Freire possibilita a existência de outras abordagens próprias na região, distintamente daquelas desenvolvidas no continente europeu.

No contexto latino-americano existe a predominância dos movimentos orientados à superação das opressões históricas causadas pela hegemonia colonizadora, particularmente daquelas dirigidas contra povos indígenas e/ou demais populações originárias. Nesse cenário, a constituição desse modelo apresenta especificidades distintas da configuração atribuída à Educação Social presente no contexto brasileiro.

Segundo Ribas Machado (2016, p. 715), compreender a Educação Social como ciência das práticas pedagógicas não escolares é crucial para apreender as diversidades socioculturais da população. Embora a América Latina tenha

historicamente mantido proximidade com a Educação Popular, isso não implica que demais formas de educação devam ser descartadas, ao contrário, a articulação entre diferentes abordagens favorece o surgimento de novas práticas sociais.

A Educação Social deve ser compreendida como prática educativa historicamente situada, exercida por trabalhadores(as) assalariados(as) no interior das políticas sociais, cuja atuação é mediada pelas contradições do Estado capitalista e pelas condições materiais de trabalho.

O caráter indissociável entre prática e ciência reafirma o caráter objetivo do debate, além da necessidade do reconhecimento dos fundamentos ontológicos e históricos que sustentam essa articulação. Nessa relação, a práxis assume papel essencial na legitimidade entre materialidade do conhecimento científico e da efetividade social.

Pertinente à conceituação de práxis pedagógica, a prática educativa acontece, majoritariamente, nos ambientes escolares, apesar da sua concepção pedagógica também ser exercida nesse mesmo lócus, em relação à prática educativa (Franco, 2008, p. 84). Empregaremos, portanto, o uso do conceito da práxis pedagógica como procedimento científico aplicado a “práxis educativa”, se justificando por seu caráter dialético, capaz de promover reflexões críticas em torno de sua própria prática profissional.

Segundo Masson (2016, p. 32), o reconhecimento ontológico da Educação como práxis sociais decorre das relações estabelecidas entre indivíduos que possuem consciência da sua finalidade. Não existe abertura ao abstratismo teórico, estabelecendo aspectos de natureza prática, configurada como práxis alicerçada em questões provenientes da vivência humana (Marx; Engels, 2011, p. 174).

Freire (2013, p. 52) afirma que o papel transformador da práxis está no rompimento da lógica excludente em torno dos indivíduos oprimidos que, por meio da ação reflexiva e ativa, novas realidades possam ser construídas. Não existe prática social sem coletividade, alicerçada pelo isolamento, seus olhares devem estar voltados às demandas que integram a vida em comunidade.

Partindo-se dessa conjuntura que emerge a figura dos educadores(as) sociais, como categoria laboral essencial na mediação das práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos sociais, e, sobre o conceito de educador social, Nuñez (2011) destaca que:

Partimos do conceito do educador social como profissional capaz de contribuir para a construção (atualização, inovação) dos mapas conceituais a partir dos quais é possível desenvolver, confrontar e transformar as práticas pedagógicas em âmbitos sociais. Sua função consiste na transmissão das heranças culturais que permitam a **cada sujeito** da educação se articular na sociedade da época, promovendo o exercício de seus direitos e deveres de cidadão: criar-se (nos) lugares. Função que exigirá coordenar seu trabalho com o de outros profissionais, estabelecendo redes de intercâmbio teórico, técnico e de experiências. Em suas práticas, a teoria e a cultura (em seu caráter amplo, complexo e plural) têm função central: as melhores ferramentas para pensar e interpretar o mundo, para explicar tanto as lógicas hegemônicas nas estruturas institucionais quanto os posicionamentos de sujeitos individuais; assim como para conceituar suas práticas pedagógicas e transformá-las (Nuñez, 2011, tradução nossa).

A partir da compreensão de que a Educação Social é compreendida como objeto de ação da Pedagogia Social, a materialidade dessa práxis se concretiza no trabalho dos educadores(as) sociais, nos diversos âmbitos de intervenção. Consiste em profissão, de caráter pedagógico, comprometida com o atendimento às múltiplas demandas sociais presentes nas comunidades.

A Pedagogia Social, sob uma perspectiva crítica, fundamenta-se na compreensão da educação como prática social vinculada às relações de produção, reconhecendo o caráter contraditório da intervenção pedagógica no interior da sociabilidade capitalista.

Marques e Evangelista (2010, p. 83) reforçam a natureza do (a) educador(a) como agente político de transformação da realidade humana, exercendo relevante papel em relação aos educandos, considerando que sua postura diante do mundo se configura como instrumento de mudança social. A educação libertadora é consolidada pelo seu exercício pedagógico que, em tempo algum, apresenta neutralidade, significando função pedagógica e política na sociedade.

Nessa dinâmica de trabalho, os educadores(as) sociais desenvolvem suas atuações em diversos espaços de sociabilidade. Na conjuntura brasileira, suas práticas foram historicamente constituídas no campo socioassistencial, respondendo às fragilidades das instituições da sociedade civil junto aos grupos de pessoas vulneráveis e/ em situação de risco social.

Embora a Educação Social envolva dimensões de cuidado e proteção, sua materialização ocorre como trabalho socialmente determinado, atravessado por limites institucionais, normativos e políticos que condicionam a prática pedagógica.

O questionamento em torno do papel da Educação Social no campo dos Direitos Humanos é fundamental para o próprio fortalecimento do assunto,

especialmente porque sua atuação envolve pessoas e/ou famílias com trajetórias de vida totalmente distintas. O fato de termos situações totalmente opostas necessitam de olhares humanizados para cada realidade, reconhecendo os desafios singulares vivenciados por cada sujeito.

De acordo com Freire (1967, p. 56), existem várias contradições presentes nas questões assistencialistas, marcadas pela reprodução passiva da identidade do indivíduo na sociedade, delimitando seu reconhecimento como sujeito de direitos. Nesse sentido, os processos educativos referentes aos direitos humanos assumem significados que perpassam nossa percepção de mundo, sendo necessárias para que novas realidades sejam constituídas.

A trajetória histórica dos Direitos Humanos apresenta configurações distintas daquelas relacionadas aos movimentos revolucionários voltados à superação das desigualdades. Hobsbawm (1996, p. 19) ressalta que a Revolução Francesa de 1789, embora reconhecida como principal acontecimento histórico do século XVIII, atendeu prioritariamente aos interesses propostos pela classe burguesa, propiciando aos pensadores liberais a responsabilidade pela formulação e difusão dos seus princípios.

Segundo Marx (2010, p. 48), os interesses burgueses referente à denominada proclamação pelos direitos humanos se fundamentam ao individualismo “egoísta”, marcado pelo isolamento do sujeito em âmbito comunitário. Não se aplicava às ações coletivas, predominando o conceito de liberdade individual de cada pessoa que, por sua vez, estará vinculada à propagação do direito inviolável à propriedade privada no Estado burguês.

Em meio ao processo de transição da Idade Moderna para Idade Contemporânea, relevante momento histórico da sociedade e marcado pela Revolução Francesa, a qual desencadeou contribuições em toda formação histórica, social e politicamente em vários países. Os direitos humanos tiveram aspectos influenciados a partir desse movimento, porém adotaram outros olhares, condicionados às conjunturas específicas que estavam situados na época.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) se insere nesse aspecto, sendo interpretada como manifestação contrária as vantagens dos nobres, desconsiderado como documento favorável aos interesses democráticos ou igualitários da população (Hobsbawm, 1996, p. 20). O Estado burguês regulador se consolida favorecendo às elites econômicas, às repúblicas oligárquicas, fortalecendo

a propriedade privada e, em detrimento das classes populares, destinando condições totalmente desiguais.

Sequencialmente ao desfecho da Segunda Guerra Mundial, essa declaração desempenhou papel ainda mais relevante, sobretudo diante da devastação internacional causada pelos reflexos desses conflitos. As aproximações entre os documentos originados na Revolução Francesa e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, reafirmaram a liberdade e igualdade entre seres humanos como características elementares para todos os indivíduos (Guimarães, 2010, p. 109).

Na DUDH se torna claro o papel da Educação na promoção dos direitos humanos em toda a sociedade, respeitando as premissas assumidas pelo respectivo documento norteador (Nações Unidas, 2017, p. 13). As ações pedagógicas, portanto, devem ser pensadas como parte do processo de emancipação social dessas pessoas, enaltecendo o respeito coletivo aos diferentes grupos sociais.

Para Fichtner (2016, p. 25), a Educação Social está associada à superação das fragilidades presentes no cotidiano dos indivíduos e das suas famílias, sobretudo daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade e/ou risco social. Os educadores(as) sociais realizam atividades essenciais para mudança social destes sujeitos, possibilitando olhares críticos de novas realidades.

Desse modo, a atuação dos educadores(as) sociais não poderá ser desvinculada do campo dos Direitos Humanos, considerado como âmbito de intervenção da Educação Social. Sua prática exige o emprego de estratégias relevantes para atendimento das demandas sociais, que se fazem extremamente necessárias na contemporaneidade.

Os direitos humanos, enquanto conquistas históricas das lutas sociais, expressam avanços no reconhecimento formal de direitos, mas permanecem limitados pelas determinações do modo de produção capitalista, o que incide diretamente sobre o trabalho educativo nos serviços de proteção social.

Diferentes situações vivenciadas no cotidiano das pessoas acompanhadas pelo seu trabalho social e pedagógico se encontram nesses espaços de luta e defesa dos direitos inalienáveis aos seres humanos. Por essa razão, o papel dos educadores(as) sociais se torna fundamental nesse contexto de violações de direitos e pela necessidade de garantir dignidade humanidade.

3.2 QUEM SÃO OS(AS) EDUCADORES(AS) SOCIAIS

Em meio ao século XX, várias questões relacionadas à Educação Social – Pedagogia Social se manifestaram ao longo desse período histórico. Para os educadores(as) sociais brasileiros, essa realidade influenciou os trabalhos dessa categoria com diferentes grupos sociais, considerando sua atuação histórica no campo socioassistencial.

As contribuições impulsionadas pelo movimento escolanovista na década de 1930 desempenharam papel significativo na reconfiguração das mobilizações sociais em defesa dos direitos sociais na realidade brasileira. Para Saviani (1989, p. 64), esse movimento introduziu novas concepções ideológicas de natureza progressista, orientada pela defesa da educação direcionada ao popular e dentro de uma perspectiva contrária à educação tradicionalista.

O movimento da Escola Nova marca importante momento histórico na educação brasileira, introduzindo elementos que, posteriormente, integrariam a formulação das políticas públicas educacionais. Segundo Libâneo (2016, p. 48) consiste no conjunto de mobilizações decorrentes do pragmatismo de John Dewey, contrários ao modelo clássico de educação, contendo orientações expressadas no documento *Manifestação dos Pioneiros da Escola Nova*, publicado em 1932.

Nesse documento fica expressado que a descentralização educacional deve ser orientada pela perspectiva sociocomunitária, ou seja, os estabelecimentos de educação devem ser considerados como pequenas comunidades, fortalecendo atendimentos às classes populares (Azevedo *et al.*, 2016, p. 76). Nesse panorama, existe crescimento dos aspectos pertinentes à Educação Popular e ao Desenvolvimento de Comunidades no âmbito nacional.

Durante a década de 1960, os termos e práticas relacionados à Educação Popular tiveram significativa expansão, motivados pelas iniciativas decorrentes do desenvolvimento de comunidades no Brasil. Nesse período, emergiram e repercutiram experiências pedagógicas relacionadas aos espaços não escolares, fortalecidas dentro dessa conjuntura social e política.

Segundo Ammann (1980, p. 57), nesse momento histórico que o pensamento nacionalista-popular se consolida, sendo necessária a conscientização sociopolítica das diversas camadas sociais que, dentre elas se encontram a classe trabalhadora, os camponeses, os estudantes e os intelectuais. O crescimento dessas temáticas no

interior das comunidades se tornou indispensável para adoção de estratégias voltadas à superação das demandas sociais.

O emprego do termo popular exerceu influência direta sobre os movimentos sociais que estiveram presentes nessa época. Segundo Saviani (2013, p. 317), o Movimento de Educação de Base (MEB), embora tenham sua origem direcionada aos preceitos religiosos, tem suas propostas relacionadas à formação de consciência popular das comunidades amplamente dialogadas nesse coletivo.

Outro tipo de conotação prevaleceu na década de 1960, ao ser reinterpretado criticamente como formato de educação pertencente às elites e pouco comprometido aos interesses das classes populares, reforçando a necessidade de maior participação do povo nos processos educacionais.

Para Streck et al. (2014, p. 83), o conceito de educação popular apresenta uma variedade de significados, definida como prática de caráter educacional, desempenhada por educadores(as) envolvidos nos movimentos de resistência das diversas formas de opressão. As ações desempenhadas consistem na relação entre educadores e educandos, sendo necessários diálogos acerca de sua organização coletiva.

Criado pelo Decreto Federal nº 50.370/1961, o MEB tinha como finalidade a implementação de Escolas Radiofônicas em regiões federais pouco desenvolvidas no cenário brasileiro, especialmente no Norte, Nordeste e Centro Oeste. O objetivo do movimento estaria relacionado à coordenação dessas ações, ficando a cargo da Conferência Nacional de Bispos do Brasil, buscando atendimento às situações específicas da população do campo, além das comunidades indígenas e quilombolas.

Devido à problemática do analfabetismo existente no país, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, essas taxas chegavam à 40% da população e 50% aos maiores de 15 anos, configurando um panorama de exclusão social (Franco, 2021, p. 135). As perspectivas de melhorias em relação à exclusão das classes populares eram inexistentes, apesar da repercussão da gravidade dessa problemática, uma vez que seu direcionamento estava orientado aos interesses burgueses, deixando de lado os indivíduos em situação de vulnerabilidade e que não tinham condições de acesso.

Os movimentos em defesa dos estudantes, trabalhadores do campo, pensadores da época e demais categorias envolvidas buscaram alternativas à superação as diversas expressões da questão social que afetaram suas comunidades. Nessa conjuntura que as mobilizações dos Movimentos de Cultura

Popular (MCP) foram primordiais, incentivando as práticas de cultura popular na sociedade. Em relação a isso, Brandão e Fagundes (2016) destacam que,

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem e da mulher – como aquilo que permite a eles não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age – é uma construção social, que constitui e realiza o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo (Brandão; Fagundes, 2016, p. 95).

O fortalecimento em torno das relações sociais e coletivas das comunidades brasileiras estava constituído como propósito central do MCP naquela realidade, fomentando iniciativas decorrentes das questões conjuntas. Assume outras finalidades diferentes daquelas previstas nos estabelecimentos de ensino, contribuindo para troca de saberes entre pessoas com distintas experiências de vida, de forma descentralizada e sem a necessidade de espaços específicos.

O MCP tinha como propósito fortalecer as relações sociais e coletivas das comunidades brasileiras, estimulando iniciativas construídas de forma conjunta. Diferentemente das propostas escolares tradicionais, suas ações buscavam promover a circulação de saberes entre pessoas com distintas experiências de vida, de maneira descentralizada e sem a necessidade de espaços formais.

Gohn (2008, p. 21) discorre sobre a dicotomia entre os conceitos de cultura e cultura política, especificando que o primeiro termo apresenta estrutura teórica, permanecendo no campo das reflexões conceituais. O segundo termo se remete aos acontecimentos sociopolíticos que ocorrem na vida social, possibilitando que novas acepções sejam incorporadas ao cotidiano comunitário.

A figura do educador brasileiro Paulo Freire esteve consolidada amplamente como militante das causas populares, enaltecendo práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não escolares. A partir dessas discussões que as concepções de educação libertadora e dos movimentos contra-hegemônicos permanecem presentes na atualidade, representados como resultados dessas dinâmicas de lutas em defesa dos direitos coletivos.

Pertinente à educação libertadora, sua origem está centrada no êxito das situações alienantes, possibilitando que educandos possam realizar suas próprias reflexões em torno do seu processo educativo. Em contraposição, o modelo denominado como educação bancária, é caracterizado pela reprodução da cultura dominante e excludente, não existindo práticas dialógicas entre educadores e educandos (Freire, 2013, p. 95).

A abordagem exposta pela educação libertadora se tornou marco fundamental para a educação brasileira, especialmente pelas discussões em torno da idealização de práticas pedagógicas para rompimento do modelo elitista, exercendo outra forma de aprendizagem às classes populares. Desse modo, a formação compreende outros olhares, partindo do entendimento do ser humano enquanto sujeito coletivo e desvinculado dessa lógica centralizadora.

Esses movimentos populares se disseminaram por toda a América Latina, ultrapassando as fronteiras brasileiras e contribuindo para o fortalecimento dos ideais revolucionários como causa social (Brandão; Fagundes, 2016, p. 95). Portanto, não consistia apenas em situações decorrentes da realidade nacional, mas de problemáticas compartilhadas por diversos países próximos, inseridos dentro de toda conjuntura latino-americana.

É fundamental reconhecer que a historicidade dos movimentos sociais populares latino-americanos expressa sua consolidação em torno da própria identidade social e da sua práxis pedagógica, especialmente diante dos cenários marcados pelo contexto elitista (Streck *et al.*, 2014, p. 38). Cada região apresenta características distintas, oriundos da formação sócio-histórica do continente, nesse sentido que as demandas brasileiras poderão ser opostas aquelas presentes em outras localidades.

Em meio ao governo ditatorial militar brasileiro, essas mobilizações consistem em atos de resistência popular, devido ao caráter repressivo do próprio regime político vigente na época. Na década de 1980, a abertura política do país possibilitou o surgimento de novos coletivos sociais, fortalecendo as lutas pelos direitos das crianças e adolescentes, marco fundamental para os direitos infantojuvenis.

Segundo Pereira (2011, p. 128), no contexto entre as décadas de 1970 e 1980 que movimentos intencionados à proteção social da infância alcançaram expressiva notoriedade pública. É o caso do MNMMR, passando a desenvolverem estratégias de

enfrentamento ao quadro de exclusão social vivenciadas por crianças e adolescentes brasileiros, desprotegidas e desamparadas legalmente.

De acordo com Freire (1989, p. 11-12), as características das crianças e adolescentes que permaneciam nas ruas seriam meninos e meninas, entre a faixa etária de 07 e 17 anos, desprotegidas socialmente e expostos às diversas violações de direitos. Em referência às meninas, além do abandono afetivo, ainda permaneciam suscetíveis às situações de prostituição e maternidade prematura, não existindo uma rede de atendimento ou apoio para suporte.

A atuação do MNMMR desempenhou contribuições significativas no processo de garantia dos direitos infantojuvenis das crianças e adolescentes, em situação de abandono. Esses indivíduos eram expostos à tutela do Código de Menores de 1979, instrumento legal que deveria garantir seus direitos, mas culminou na reprodução das mazelas presentes em legislações anteriores, intensificando e enaltecendo a percepção negativa em torno das pessoas oriundas de famílias carentes.

Anteriormente à criação do MNMMR e da própria Pastoral do Menor, essas crianças e adolescentes em situação de rua permaneciam expostos às práticas punitivas das instituições policiais que, a cargo do próprio Estado, reprimiam e higienizavam esse público, fortalecendo a violência institucional contra os mais vulneráveis (Miranda, 2021, p. 205). Os princípios expressos na legislação menorista reforçavam essas atitudes, a partir de sua natureza repressiva aos indivíduos que permaneciam nas vias públicas.

Inexistiam iniciativas governamentais que assegurassem os direitos da população infantojuvenil em situação de rua no país, basicamente aquela em situações de vulnerabilidade, exposta aos diferentes tipos de situações. Os governos militares não demonstravam nenhum comprometimento em relação à proteção da infância, ao contrário, seu foco estava orientado no projeto de disciplinarização de sociedade, através da aplicação de medidas repressoras, utilizando o medo como mecanismos de coerção social.

Segundo Graciani (1997, p. 264), tanto o MEB quanto a Pastoral do Menor desempenharam papéis fundamentais nos avanços relacionados à promoção, defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Entre suas conquistas se destacam a participação nas mobilizações para a Constituição Federal de 1988 e atuação no

processo de implementação do ECA, ambos marcos históricos para sociedade brasileira.

A estruturação do Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimentos a Meninos e Meninas de Rua, parceria estabelecida entre UNICEF e governo brasileiro, contribuíram para expansão de estudos e demais atividades organizadas pelo MNMMR. Segundo Pereira (2011, p. 128), a principal premissa desse movimento estaria no confronto das condutas que desfavorecessem as defesas e garantias de direitos das crianças e adolescentes brasileiras. Miranda (2021) expõe que:

Em outubro de 1984, o Projeto organizou *I Seminário Latino-Americano sobre Alternativas Comunitárias para Meninos em Situação de Rua* foi realizado, em Brasília, contando com a participação de representantes do México, Argentina e de outros países do Caribe. Esse Seminário teve um caráter técnico e se voltou para questões metodológicas referentes ao atendimento prestado a crianças e adolescentes em situação de rua (Miranda, 2021, p. 206).

A Educação Social apresentou importantes contribuições no atendimento às crianças e adolescentes em situação de rua, oferecendo novas possibilidades de acompanhamento e intervenção para esses indivíduos. Nessa dinâmica existente nas vias públicas urbanas, emerge a figura dos educadores(as) sociais de rua, relevante trabalhador(a) que teve grande destaque e repercussão naquele momento histórico.

Graciani (1997, p. 208) descreve que os educadores(as) sociais de rua desempenham mediação dialógica e intencional a partir dos conhecimentos do educando, favorecendo sua integração em diferentes espaços de sociabilidade. Sua atuação não tem caráter impositivo, mas propositivo, estabelecendo vínculos sociais e pedagógicos que fortalecem o processo de aprendizagem desses sujeitos.

O perfil laboral dessa categoria de trabalho está relacionado ao entendimento referente à influência das problemáticas sociais no cotidiano daqueles indivíduos que permanecem expostos à vulnerabilidade e/ou exclusão social. A prática desempenhada por esses trabalhadores(as) não pode ser mecânica ou reproduzida sem finalidade específica, considerando que sua intencionalidade é pedagógica, objetivando a transformação social dos educandos.

De acordo com Paiva (2015, p. 52), a práxis dos educadores(as) sociais deve estar intrinsecamente vinculada à dimensão afetiva, não se desassociando das manifestações existentes nas interações humanas. As emoções que permeiam sua atuação refletem no privilégio da condição de serem educadores(as), envolvendo os

tensionamentos decorrentes das situações vivenciadas que, na maioria dos casos, apresentam diferentes níveis de complexidade.

Necessário que haja discernimento quanto ao papel deste educador(a), alicerçado pelo seu comprometimento em relação às demandas societárias, estando suas características responsabilizadas por conta da práxis pedagógica. Não poderão existir oscilações entre compromissos humanos e profissionais, considerando que ambos estão diretamente vinculados (Freire, 2011, p. 25).

Possivelmente, um dos maiores desafios enfrentados por esses trabalhadores(as) consiste na própria identificação pertinente ao âmbito de intervenção situado nas vias públicas, espaços marcados por trajetórias de fragilidades e violações de direitos. Muitas vezes, os questionamentos acerca do exercício profissional emanam da própria categoria laboral, devido à incompreensão do papel social que desempenham no cotidiano.

Segundo Paiva (2015, p. 55), o reconhecimento da práxis pedagógica dos(as) educadores(as) sociais ser amplamente reconhecida se configura como dificuldade nestes espaços de intervenção. No cenário brasileiro, profissionais das áreas de serviço social e psicologia assumiram funções em relação ao público em situação de rua, dificultando que demais categorias fossem identificadas.

A práxis educativa desenvolvida pelos educadores(as) sociais deve ser compreendida como unidade entre trabalho concreto, consciência e ação pedagógica, realizada em condições históricas determinadas e atravessada por contradições estruturais.

As diferenças entre educadores(as) sociais de rua e aqueles que atuam em estabelecimentos de ensino apresentam diferentes concepções entre si, também motivando dinâmicas conflituosas entre essas categorias de trabalho. Ambas não devem ser deslegitimadas em tempo algum, mas reconhecidas como expressões de práticas diversificadas, decorrentes dos âmbitos de intervenção serem distintos.

A prática pedagógica dos educadores(as) sociais de rua suscita diversos questionamentos sobre seu exercício laboral, não estando nenhuma dessas formas acima da outra (Freire, 1989, p. 29). Ambas possuem naturezas distintas, sobretudo em decorrência da especificidade de sua intervenção, detalhando que o propósito da práxis pedagógica não está associado ao lócus, mas direcionado ao próprio sujeito.

Imprescindível reconhecer a articulação entre essas categorias, em resposta às demandas específicas de cada sujeito e superando perspectivas isoladas de

atuação. Assim, compreendemos a relevância dos trabalhadores(as) escolares e não escolares no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente, em conformidade às particularidades apresentadas por cada indivíduo.

Inegáveis as contribuições dos movimentos sociais originados da Escola Nova e daqueles fomentados pelo desenvolvimento de comunidades para que a realidade brasileira se adaptasse às novas demandas societárias. Outra forma de Educação é concebida pela pedagogia proposta por Paulo Freire, mantendo raízes populares e direcionadas à emancipação social daqueles indivíduos que necessitam para fortalecimento de sua identidade coletiva.

Importante que os educadores(as) sociais compreendam seu propósito, enquanto sujeito e trabalhadores(as) inseridos no campo dos direitos humanos, sobretudo diante em decorrência das mutações existentes na sociedade capitalista. Para Freire (2011, p. 63), não existe neutralidade desses trabalhadores(as) frente às problemáticas sociais, exigindo postura crítica em relação às múltiplas expressões da questão social.

As formações destinadas aos educadores(as) sociais que atuavam no MNMMR tinham como estrutura basilar a própria Educação Popular, ministrada pelo próprio Paulo Freire em determinados momentos (Ribas Machado, 2017, p. 30). Apesar desse processo formativo ser fundamental, as discussões pertinentes às precariedades das relações de trabalho dessa categoria eram fatores motivadores para implementação de novas organizações de base.

Na estrutura de movimentos sociais específicos organizaram-se projetos de capacitação aos educadores(as) que integravam suas ações, fomentando que suas práticas não fossem mecânicas, a partir da iniciativa do MNMMR. O exercício reflexivo em torno de sua prática laboral se tornaria uma demanda que deveria ser amplamente dialogada nos coletivos, tal qual afirma Figueiredo (1996) ao relatar que,

No que diz respeito à Formação de Educadores e agentes de defesa de direitos, o Movimento possui um sistema de formação nacional composto por um Centro de Formação e Apoio a Educadores e Agentes Sociais de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente, atuando nas áreas de capacitação, estudos e pesquisas, assessoria e serviços a programas de atendimento; e uma rede de formação nos estados constituída por integrantes das comissões locais (Figueiredo, 1996, p. 93).

A formação continuada é caracterizada como processo inacabado e infundável, direcionado à preparação para enfrentamento das questões referentes ao cotidiano infantojuvenil. Freire (2023, p. 31) destaca a importância de que os

educadores(as) entendam o papel ocupado pela pesquisa em seu contexto de atuação, não estando restrito somente aos interesses particulares, mas também estabelecendo como ocorre o diálogo desses trabalhadores(as) com os educandos.

A troca de saberes não pode estar subordinada aos conceitos previamente definidos, evitando que sejam legitimadas hierarquias históricas e silenciamentos aos diferentes grupos societários. A dinâmica de socialização entre educadores(as) e educandos(as) deverá ser orientada por meio do compartilhamento de conhecimentos coletivos e inacabados, partindo do aprendizado colaborativo, momento que ambos se colocam na função de disciplinados.

Existe necessidade permanente dos educadores(as) sociais de rua estarem em formação, em vista das particularidades expressas no âmbito de intervenção que estão inseridos, discorrendo sobre aspectos cotidianos para adotarem estratégias de superação das fragilidades percebidas (Graciani, 1997, p. 204). Nesses espaços, a reflexão em torno das ações realizadas tem significado relevante para exercício da práxis pedagógica, materializando essa indissociabilidade entre abordagem teórica e prática desempenhada.

O ponto elementar da Educação Social ocorre através do processo dialógico, concebendo que suas metodologias têm origem nas vivências permeadas no relacionamento educador-educando (Paiva, 2015, p. 69). Diante da existência específica desses sujeitos peculiares, novas realidades serão constituídas e, dessa forma, instituindo novas perspectivas de intervenção laboral.

Em decorrência de sua vinculação às instituições socioassistenciais, atualmente vários educadores(as) sociais brasileiros estão inseridos no âmbito dos serviços, programas, projetos e/ou benefícios do SUAS. É importante esclarecermos que sua práxis não se desenvolve isoladamente nesses cenários marcados pela desigualdade social, em vista da natureza pedagógica e intencional ocupada por essa respectiva categoria laboral

No momento que discorremos sobre o SUAS, é indispensável considerar sua estrutura hierarquizada, especialmente no que se refere aos níveis protetivos existentes: a Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial (PSE), essa organização distingue as modalidades de atendimento no âmbito da política de assistência social, respondendo às diferentes complexidades apresentadas. No que concerne à PSB, seu foco demonstra ações de caráter preventivos, voltadas a evitar

agravamentos de vulnerabilidades que venham afetar seu contexto familiar, focando no fortalecimento das relações familiares e sociais (Carvalho, 2014, p. 61).

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é reconhecido como equipamento de referência para atendimentos dos casos de PSB no território de abrangência. Como unidade pública estatal, assume responsabilidade pela gestão das redes de serviços socioassistenciais da região, entretanto, determinados serviços que poderão ser ofertados, mesmo que de forma indireta, por organizações da sociedade civil (Brasil, 2005, p. 35).

Segundo Couto, Yazbek e Raichelis (2012, p. 64), os indivíduos e grupos sociais atendidos pela PSE vivenciam situações que excedem a condição de vulnerabilidade social, se encontrando na eminência de situações de risco pessoal e/ou social. Nesse nível de proteção, o equipamento destinado aos acompanhamentos é o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), em razão das complexidades serem diferentes daquelas tratadas na PSB.

Determinadas eventualidades demandam encaminhamentos aos serviços de acolhimento institucional destinados às crianças e adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência. Em alguns casos, existem possibilidades de execução da execução de forma indireta entre organizações da sociedade civil que ofertam essa modalidade de atendimento no município, ocorrendo por meio da celebração de termos de colaboração com o poder público.

Apesar do SUAS estar operacionalizando a rede de serviços socioassistenciais desde 2005, ainda persistem várias dificuldades sobre o entendimento do exercício laboral dos educadores(as) sociais. A Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), denominada como Norma Operacional Básica dos Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS) tem sido documento norteador para gestores públicos, mesmo apresentando inúmeras delimitações sobre a atuação dessa categoria.

Nesse documento não foram identificados trabalhadores(as) responsáveis pelas atividades voltadas aos grupos de convivência, permanecendo apenas a exigência da contratação de 02 a 04 profissionais técnicos de nível médio, sem especificação dessas funções (Brasil, 2011, p. 30-31). As ocupações de cuidador (trabalhadores de nível médio, com formação específica) e auxiliar cuidador (nível fundamental, com formação específica) são destinados exclusivamente aos serviços de acolhimento institucional da PSE.

A partir da elaboração da Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 (CNAS), os educadores(as) sociais passam a serem reconhecidos com maior visibilidade nos serviços socioassistenciais (Conselho Nacional de Assistência Social, 2014). Ainda, consiste no documento resultante das deliberações da VIII Conferência Nacional de Assistência Social, reforçando a necessidade de ampliarem sua valorização junto às demais categorias de trabalho, evidenciando as lacunas históricas necessárias para legitimação desses trabalhadores.

Pensarmos nas práticas desenvolvidas pelos educadores(as) sociais como categoria de trabalho situada no SUAS é importante, contudo, não podemos deixar de lado seu caráter pedagógico, valorizando suas contribuições aos demais saberes. Sua trajetória não se desenvolveu apartada dos demais campos de conhecimento, ao contrário, realiza inúmeras reflexões críticas em torno das demandas em que está inscrito.

A atuação da Educação Social no âmbito das políticas públicas ocorre como mediação estatal da questão social, expressando a contradição entre a ampliação formal de direitos e a insuficiência material das políticas sociais em contextos de desigualdade estrutural.

3.3 EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO PROGRAMA DE PROTEÇÃO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES AMEAÇADOS DE MORTE

Discorrer sobre o papel dos educadores(as) sociais no contexto de crianças e adolescentes ameaçados de morte não consiste em tarefa fácil, tendo em vista as diversas particularidades que norteiam essa atuação. Sua gênese decorre das situações de violências presentes na sociedade e dos fenômenos sociais envolvidos, atingindo nesse contexto crianças, adolescentes, jovens e, em algumas situações, suas famílias.

Anteriormente abordamos aspectos relacionados à vulnerabilidade e risco social, expressos como critérios dos níveis de proteção social do SUAS. Em determinadas situações, apresentam dificuldades quanto ao seu atendimento, em decorrência da estrutura limitada das políticas sociais brasileiras, das quais não têm conhecimento sobre o tratamento dessas questões.

A manifestação da violência poderá acontecer em diferentes situações e formatos, influenciando o cotidiano daqueles indivíduos que estão em situação de

exposição ao risco social. Para Abramovay (2012, p. 45), a incidência de aspectos violentos na sociedade não se configura como fenômenos recentes, devido às múltiplas origens apresentadas e, desse modo, seu enfrentamento não acontece isoladamente.

Para enfrentamento dessas problemáticas, deverão ser empregadas ações conjuntas e pensadas coletivamente, tendo em vista que sua causalidade não advém apenas de um lado. As condições de exposição ao cenário de violações de direitos que sociedade incidiu aos meninos(as) em situação de rua são um retrato dessa violência velada historicamente, em detrimento da ausência de políticas públicas eficazes (Graciani, 1997, p. 101).

Em que pese a criação de normativas direcionadas à proteção integral ao público infantojuvenil, é inegável a persistência da lacuna entre a legalidade e sua respectiva efetivação. Segundo Gramsci (1978, p. 135), no âmbito do Estado Burguês não existem interesses que prevalecem ao atendimento das demandas populares, estando aliados somente aos propósitos das elites econômicas, grupo direto de relações filosóficas, sociais, econômicas e políticas.

Dentro da perspectiva latino-americana, o Brasil é identificado como país que os casos de letalidade infantojuvenil são mais acentuados, principalmente nos espaços periféricos e de favelas, onde apresentem predominância de adolescentes e jovens negros (Observatório das Favelas, 2012, p. 15). Em localidades perpetuadas por violações de direitos humanos, essas circunstâncias se tornam cada vez mais recorrentes, contribuindo para a expansão desses descasos com a população.

O panorama crescente na década de 1990 para atendimento ao crescente quantitativo de homicídios da juventude brasileira destaca a cobrança dos organismos internacionais de direitos humanos, no sentido de adotarem estratégias governamentais pertinentes à essa situação (Salatiel, 2019, p. 23). Diante dessas preocupações, surge o PPCAAM como programa de Estado para apoio do governo federal para atendimento das demandas pertinentes à letalidade infantojuvenil no país.

Na entrevista concedida pela CGPPCAAM, ratifica-se que existe necessidade desse programa ser regulamentado como política pública efetiva, no sentido do enfrentamento de sua instabilidade. Por conta disso, não foram criadas legislações destinadas ao fortalecimento dessa pauta, desde sua criação é operacionalizado por

decretos federais, permanecendo na dependência dos futuros governantes públicos, colocando em risco sua operacionalização futuramente.

Sobre a composição das equipes multiprofissionais, devido às complexidades existentes nas localidades, o quadro profissional completo é imprescindível. Os educadores(as) sociais se tornam peças fundamentais para atendimento aos indivíduos, basicamente por conta desta atuação organizada em grupos pelo PPCAAM.

Conforme informado pela CGPPCAAM, a composição da equipe mínima para desenvolvimento das atividades nas unidades estaduais e/ou distritais são organizadas metodologicamente pelo programa. A coordenação ressalta, ainda que, estão sendo investidas técnicas de trabalho destinadas aos acompanhamentos específicos de crianças e adolescentes oriundos de povoados indígenas, migrantes, quilombolas, ribeirinhos e ciganos.

Devido à grande diversidade étnica e cultural do país e suas alterações entre as localidades brasileiras, a composição de equipes de trabalho poderá sofrer mudanças, situação que ocorre em categorias específicas de trabalho como antropólogos. A coordenação nacional destaca que as categorias profissionais de Serviço Social, Psicologia e Educação Social são inegociáveis, em razão do seu caráter interventivo nos acompanhamentos familiares.

O papel ocupado pelos educadores(as) sociais se torna algo fundamental, uma vez que atuam ativamente desde o procedimento de escuta no programa ao período de habitabilidade na localidade onde o sujeito permanecerá provisoriamente. A participação dessa categoria no preenchimento documental, especialmente no que se refere às percepções da Educação Social – Pedagogia Social constituem elemento essencial para compreenderem a proximidade estabelecida entre esses trabalhadores(as) e os sujeitos protegidos (PPCAAM, 2016, p. 110).

Além disso, não há recortes históricos que indiquem com precisão quando se iniciaram as atividades dos(as) educadores(as) sociais no PPCAAM. As informações fornecidas pela CGPPCAAM ratificam que, anteriormente à estruturação do programa, não existiram atendimentos relacionados ao público infantojuvenil exposto às situações de letalidade, compreendendo que a origem dessa atuação se aplica ao seu processo de implementação, apresentando variações entre as diferentes regiões brasileiras.

Diversas situações vivenciadas no atendimento prestados ao público infantojuvenil se resumem, diretamente, a diferença entre viver ou morrer, em decorrências das complexidades presentes nas realidades enfrentadas. Nessas situações, poderão acontecer retiradas intermunicipais, implicando na ruptura de laços sociocomunitários que, embora dolorosa, essa medida é uma estratégia essencial para assegurar o direito à vida dessas crianças e adolescentes.

É necessário que os educadores(as) sociais estejam preparados para as diferentes complicações presentes no cotidiano destes protegidos, especificamente, por conta das manifestações que emergem no processo pedagógico (Graciani, 2014, p. 31). Sua atuação também envolve a capacidade de reconhecer e interpretar as novas configurações que atravessam esses caminhos ao longo desse percurso, marcados por intensos processos de transformação social.

A dinamicidade desse percurso, contemplando inúmeras mudanças familiares e comunitárias são necessárias para preservar o direito à vida desses indivíduos, demarcando a natureza da práxis pedagógica como contribuição significativa, permitindo o acolhimento do protegido da melhor forma possível. De acordo com Salatiel (2019, p. 33) existem acontecimentos possíveis de ocorrer, desde recusa dos protegidos no acesso ao estabelecimento de ensino, como pela própria instituição de ensino por questões burocráticas de transferência escolar.

Em função dessas demandas, permanece configurado o caráter articulador dessa categoria junto à rede de atendimento do SGDCA, em regiões distintas, contribuindo para que os direitos infantojuvenis sejam assegurados. Sua finalidade está diretamente associada ao compromisso do amplo diálogo entre a equipe multiprofissional do PPCAAM e toda a estrutura de serviços locais, fortalecendo a integração necessária para promoção da proteção social.

Para Albuquerque (2014, p. 85), os procedimentos de inclusão ao PPCAAM também refletem em restrições de alguns direitos sociais, em prol da manutenção do direito à vida, conforme mencionamos anteriormente. Em casos extremamente complexos, poderá ser requisitado pelo Poder Judiciário que seja providenciado o acolhimento das crianças e adolescentes em instituições específicas, inclusive, ocasionando na privação de contato externo com terceiros para garantia do direito à vida.

A interlocução dos educadores(as) sociais com demais equipamentos pertencentes a rede do SGDCA compreende em importante formato de trabalho

intersetorial. O diálogo entre as partes envolvidas é a principal estratégia para êxito dessas iniciativas, em vista que, mesmo permanecendo acolhido institucionalmente em medida protetiva, existe corresponsabilidade por parte do PPCAAM e do poder público local no acompanhamento ao indivíduo.

No contexto do PPCAAM, a Educação Social assume caráter de intervenção em condições excepcionais, nas quais a proteção da vida se sobrepõe aos processos educativos contínuos, tensionando o trabalho pedagógico e a própria identidade profissional dos educadores(as) sociais.

Segundo Paiva (2015, p. 81), o compromisso estabelecido em torno do sujeito protegido se caracteriza como estrutura basilar da práxis pedagógica dos(as) educadores(as) sociais, reconhecimento que proporciona sentido às relações estabelecidas em torno dos indivíduos. No entanto, é importante salientarmos que esses trabalhadores(as) também estão expostos às inúmeras situações de violência, sendo configurada como uma atuação que nem todos estão dispostos a assumir, é uma demanda que exige elevada dedicação, sensibilidade e profunda amorosidade no cuidado ao próximo.

Destacamos que sua atuação referente ao PPCAAM não é limitada à execução de tarefas acordadas em conjunto com demais membros da equipe multiprofissional, entretanto, apresentam demais características que superam essas expectativas. Os educadores(as) sociais também possuem atribuições correspondentes à organização, planejamento e desenvolvimento de metodologias específicas para transformação social dos protegidos, não estando a cargo somente dos técnicos de nível superior.

Em vista do exemplo apontado no Estado do Espírito Santo, os educadores(as) sociais realizaram a elaboração dos instrumentais de trabalho com indivíduos e famílias protegidas, denominados como Plano Individual de Acompanhamento (PIA) e Plano de Acompanhamento Familiar (PAF). Essa organização de atividades pode ser alterada, em conformidade das particularidades de cada acompanhamento específico (Bertaso, 2013, p. 55).

Reforçamos que essa experiência demonstra a relevância desses (as) trabalhadores(as) serem cada vez mais capacitados continuamente, no sentido das suas práticas estarem alinhadas com as demandas dos protegidos. Dessa maneira, sua ação pedagógica deverá abranger outros aspectos presentes no cotidiano dos indivíduos acompanhados pelo programa.

Em relação ao PPCAAM/MG, identificamos questionamentos referentes às relações interpessoais em torno do cargo dos educadores(as) sociais. Além disso, o autor expressou suas experiências anteriores no campo da Educação Social – Pedagogia Social dentro do respectivo programa, abordando essa perspectiva dentro das vivências apresentadas na época. Acerca das atribuições do educador(a) social, Salatiel (2019) destaca que:

[...] O que é pior, não se vislumbrava, nessas atribuições, um eixo propriamente educativo ou pedagógico, sendo valorizadas ações que faziam do educador apenas um apoio dos outros profissionais da equipe técnica. Nesse contexto, era comum que o educador fosse demandado para cumprir tarefas que os técnicos não queriam realizar, como auxiliar em mudanças e entregar benefícios (auxílio, aluguel, alimentação, etc.), ou mesmo para suprir a demanda de contato com famílias consideradas problemáticas. Durante um período, também, havia como que um entendimento, por parte de alguns profissionais, de que cabia ao educador realizar o deslocamento dos sujeitos incluídos durante atendimento de plantão, o que resultava em uma jornada de trabalho que chegava, em alguns casos, até doze horas. Tudo isso implicava, cumpre destacar, na impossibilidade de realização ou de planejamento de atividades propriamente educativas, já que era necessário estar sempre de prontidão para atender demandas dessa ordem (Salatiel, 2019, p. 31).

A existência do contexto de conflito em desfavor dos(as) trabalhadores(as) da Educação Social – Pedagogia Social é evidente, principalmente quando se ressaltam possíveis execuções de atividades que seriam pertinência aos cargos de nível superior. As precarizações das relações de trabalho são claras nesse cenário, não prevalecendo o papel das práticas pedagógicas, tampouco seu planejamento e devida executabilidade.

Freire (2013, p. 91) nos alerta acerca dessas ações repressivas, associando à concepção de educação bancária, predominando sentimentos de controle e inibindo colegas de trabalho em relação ao seu exercício laboral, dificultando sua atuação diária. A disseminação desse tipo de atitudes deve ser evitada, considerando que a primazia para superação dessas problemáticas será dada por meio da ação dialógica.

Diante dessa perspectiva abordada por Paulo Freire, entendemos que ocorreram mudanças nas dinâmicas das relações de trabalho, entretanto, estiveram atreladas aos aspectos conflituosos entre coordenação regional, supervisão técnica e equipe de educadores(as) sociais (Salatiel, 2019, p. 32). Partindo desse episódio, a equipe multiprofissional conseguiu mediar suas relações de conflito com demais membros, exercitando a reflexão em torno de suas atitudes, contribuindo para alcançarem melhorias no âmbito do programa.

Importante que exista, por conta da coordenação e da supervisão técnica, o devido reconhecimento das dificuldades relacionadas ao programa de proteção para que sejam aprimoradas em seu tempo. A decisão da equipe do PPCAAM/MG em oportunizarem espaço para dialogarem, ao invés do embate direto, contribuiu significativamente ao emprego de estratégias de fortalecimento das relações de trabalho.

Algumas realidades presentes no campo das políticas públicas setoriais, erroneamente se cultua o ideário que a Educação Social – Pedagogia Social deseja assumir espaços profissionais de outras categorias. Esse pensamento caminha na contramão do diálogo interdisciplinar, sendo totalmente ao contrário, esses trabalhadores(as) desejam conquistar seus lugares de fala, sendo que sua luta está motivada pelo reconhecimento de sua própria representatividade, da mesma forma que as demais categorias fizeram anteriormente.

Carmo e Scortegagna (2024) apontam os relatos da pesquisa de campo realizada com educadoras sociais do PPCAAM/PR que, na época dos fatos, prevaleceram esses mesmos tensionamentos em torno do reconhecimento da equipe multiprofissional (Direito, Serviço Social e Psicologia). Os desgastes das relações com a equipe estavam relacionados à falta de reconhecimento, sendo almejado terem maior autonomia no trabalho com as famílias acompanhadas, expressados em falas das próprias trabalhadoras.

Embora essas produções abordem esse cenário conflituoso entre equipe técnica e educadores(as) sociais, se torna fundamental a compreensão da pertinência da atuação dessa categoria na efetivação dos direitos humanos (Melo, 2020, p. 77). Por meio da práxis pedagógica que o sujeito desenvolve sua consciência crítica diante da realidade social, fazendo dos processos educativos elementos integrantes da sua própria emancipação.

A Educação Social – Pedagogia Social é orientada pela desvinculação contínua das questões burocráticas existentes nas relações institucionais com protegidos do programa, priorizando, mesmo que provisoriamente, o fortalecimento de vínculos sociocomunitários naqueles novos territórios de pertencimento. É fundamental que exista esse reconhecimento, respeitando as particularidades de cada pessoa acompanhada, fomentando momentos de conexão entre ambos.

Na pesquisa realizada por Negreiros (2017, p. 99), duas situações de adolescentes acompanhados pelo PPCAAM/CE foram elencadas, sendo abordado

pela pesquisadora a importância do papel ocupado pela educadora social da rede de atendimento quanto à flexibilização das relações sociais entre equipes multiprofissionais. Nessa perspectiva, os vínculos estabelecidos pelos educadores(as) sociais possibilitam maior interação dos protegidos com outras categorias de trabalho, proporcionando menores resistências dos protegidos nos atendimentos.

O fortalecimento de vínculos deverá ser pensado no sentido de romperem com amarras institucionais, proporcionando protagonismo das crianças ou adolescentes acompanhados pelo programa, sugerindo novas ideias para os atendimentos do programa. Pensar em ações afirmativas que contribuam para melhoria da vida do público infantojuvenil não representa uma lógica verticalizada, tendo em vista que se trata de direito humano fundamental (Unicef, 1989).

Para Freire (2023, p. 117) é fundamental que os educadores(as) saibam escutar as indagações dos educandos, permanecendo à disposição para que suas dúvidas sejam esclarecidas. Não consiste apenas no ato de ouvir, mas estar disponível, possibilitando essa troca de saberes entre diferentes pessoas e interagindo coletivamente, concedendo lugar de fala a todos que participam desse movimento.

A identidade profissional dos educadores(as) sociais constitui-se como síntese das determinações institucionais, laborais e pedagógicas que atravessam sua prática, sendo marcada por contradições entre projeto ético-político, condições de trabalho e limites institucionais.

É uma característica essencial para aqueles que foram retirados de seus lares, suas famílias, suas comunidades, do seu círculo de amizades e das pessoas próximas. É uma prática que excede questões relacionadas ao profissionalismo, se reconfigurando com a empatia ao próximo, isso é se tornar educador: compreendendo as fragilidades do outro e buscando formas de acalotá-las. Para Silva, Santos e Martins (2024),

No período em que meninos e meninas estão afastados da família, o educador tem o papel fundamental de ajudá-lo a visitar a sua história. São momentos e oportunidades em que surgem temas dolorosos, que abrem uma janela para o passado desses sujeitos em desenvolvimento, agravados quando estão sem a retaguarda familiar. O educador nesse momento precisa ter a delicadeza de conduzir a situação tão dolorosa, que exige que ele lide como seus próprios conflitos, pois falar sobre esses assuntos traz alívio e ajuda a compreender comportamentos ou situações e a criar novo repertório de enfrentamento. Isso não descarta a intervenção de profissional da

psicologia, muito pelo contrário traz o entendimento que falar sobre as dores e as perdas ajuda a ressignificar, facilitando o engajamento ao acompanhamento psicológico (Silva; Santos; Martins, 2024, p. 49-50).

Nesse momento singular de transição, caracterizado pelo afastamento do protegido de sua comunidade de referência, o papel desempenhado pelos educadores(as) sociais faz toda a diferença. Sem desmerecer a atuação dos profissionais da Psicologia, é no fortalecimento dos vínculos estabelecidos entre educadores(as) e educandos(as) que se abrem espaços para expressão de aspectos particulares da pessoa protegida, permitindo uma escuta qualificada e acolhedora.

Por isso, é relevante o entendimento que não existem conhecimentos superiores, somos seres humanos em constante aprimoramento, nos educando continuamente, cada um a sua maneira (Freire, 2011, p. 35). Ambos aprendem de forma coletiva, tanto os educadores(as) sociais acerca da realidade do protegido, como esse último sobre as novas percepções presentes em seu cotidiano.

Outro ponto importante na atividade desempenhada pelos educadores(as) sociais está relacionado aos receios e inseguranças quanto ao erro, algo que poderá causar eventuais impedimentos quanto à ação dialógica e sua integração coletiva (Graciani, 1997, p. 220). No momento que atuamos no contexto de letalidade infantojuvenil, a observação referente ao cotidiano daqueles indivíduos protegidos possibilita que haja segurança nessa interlocução, desde que seja respeitado, em primeiro lugar, o local de fala desse sujeito.

Diante de situações desconhecidas, nossa primeira atitude é procurar nos apropriarmos do fato e compreender quais medidas serão indispensáveis para aprimoramento do trabalho a ser desenvolvido. Em razão das complexidades existentes em situações de letalidade infantojuvenil, esses trabalhadores(as) precisam estar constantemente atentos às dificuldades presentes em seus âmbitos de intervenção, caracterizados por sua alta mutabilidade e frequentes variações.

Segundo Graciani (2014, p. 43), os aspectos metodológicos que permeiam a Educação Social – Pedagogia Social, suas ações não estão delimitadas por métodos ou técnicas de trabalho, mas consiste no procedimento de formação do conhecimento, possibilitando que diferentes saberes sejam compreendidos para modificação de determinada realidade.

O PPCAAM/PR desempenha suas atuações baseado nas demandas dos respectivos protegidos, estabelecidos em forma de eixos de trabalho, podendo haver

disparidades quanto ao formato metodológico, devido as especificidades regionais, conforme descreve o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Dimensões de Intervenção Profissional (PPCAAM/PR)

EIXO	AÇÕES A SEREM REALIZADAS
Dimensão educativa	-Realizar visita aos espaços para articulação com cursos de profissionalização, contratuais e rede de educação; -Elaborar atividades extracurriculares para inserção das famílias atendidas; -Buscar vagas em espaços escolares; -Desenvolver atividades recreativas e culturais.
Dimensão multiprofissional/intersectorial	-Acompanhar atendimentos realizados às famílias (visitas, entrega de atividades, acompanhamento em rede de saúde, rede de proteção social e educação, quando necessário); -Desenvolver atividades articuladas na rede de atendimento à criança e ao adolescente; -Mediar o processo de inclusão na rede de atendimento.
Dimensão de Planejamento	-Planejar, em conjunto com demais membros da equipe, atividades de intervenção, conforme a situação.
Dimensão socioeducativa	-Acompanhar atividades de lazer e visitas familiares; -Acompanhar as famílias atendidas nos espaços de articulação; -Realizar atividades de reinserção social; -Orientar os indivíduos e/ou a família quanto à organização pessoal, financeira ou acerca do ambiente; -Acompanhar indivíduos e/ou famílias inseridas no programa.

Fonte: elaboração própria com dados de Carmo e Scortegagna (2024).

O PPCAAM realiza suas intervenções baseados em perspectivas que se atentem para direcionamento pedagógico em relação as práticas protetivas, contribuindo para desenvolvimento de potencialidades dos protegidos e fortalecendo suas relações sociais e familiares (PPCAAM, 2016, p. 105). O emprego dos instrumentais do PIA e do estudo de caso se tornam ferramentas eficazes para que haja acompanhamento qualitativo desses indivíduos e das suas particularidades.

Os protocolos específicos de segurança adotados pelo programa não se destinam apenas à proteção daqueles indivíduos que se encontram inclusos em modalidade de proteção, mas abrangem todos os membros da equipe multiprofissional. Não existe divulgação dos casos acompanhados nos meios de comunicação, inclusive, pela vedação dos profissionais das unidades descentralizadas em prestarem essa informação pública, como forma de segurança.

No cotidiano dos educadores(as) sociais do PPCAAM, emergem desafios constantes, sobretudo devido à complexidade das relações existentes na realidade das crianças e adolescentes protegidos. Entre essas dificuldades está o crescimento da cooptação do público infantojuvenil por facções criminosas, fenômeno que se

apresenta como problemática evidente e amplamente reconhecida no cenário brasileiro.

Segundo Abramovay *et al.* (1999, p. 109), esse interesse da juventude masculina e feminina na vinculação a esses coletivos estão associados à necessidade da relação de pertencimento e proteção. Existem casos que encontram essas características de fortalecimento em comum apenas nesses espaços, principalmente naquelas realidades oriundas de regiões periféricas, excluídos de todas as formas possíveis pela sociedade.

Nesse momento, é indispensável que os educadores(as) sociais compreendam a relevância transformadora de sua práxis pedagógica na vivência dos sujeitos submetidos às situações de letalidade. A presença e influência das facções no cotidiano infantojuvenil não é configurado como questão isolada, expressadas por diversas desigualdades estruturais historicamente negligenciadas pelo Estado, consistindo nos maiores agravantes enfrentados pelas políticas públicas em busca pela erradicação de violência contra crianças e adolescentes.

Para Freire (2011, p. 67), existe uma relação indissociável entre o procedimento de mudança e trabalho social que, podemos vincular nesse caso, ao exercício desempenhado pelos educadores(as) sociais. O reconhecimento dessa prática laboral está vinculado à própria condição de ser social, algo que não se concretiza se não houver a compreensão que os sujeitos em situação de proteção também possuem os mesmos direitos.

Consiste em uma atuação marcada pelo compromisso ético com a prestação de cuidados aos sujeitos inseridos em proteção, cuja intervenção pedagógica ocupa caráter decisivo na reconstrução de suas trajetórias. Além disso, mesmo após seu desligamento do programa, são realizadas ações referentes ao pós-desligamento pelo prazo médio de 12 meses, reforçando a responsabilidade do PPCAAM em assegurar que esses indivíduos permaneçam afastados dos contextos que possam ameaçar sua integridade física.

Devido ao fato de existirem poucas publicações pertinentes à atuação desses trabalhadores(as) atuando em contextos de violência letal, essa categoria perpassa por grandes dificuldades referente ao reconhecimento e valorização social. O desconhecimento do seu exercício laboral é uma característica presente em várias políticas setoriais, principalmente aquelas relacionadas ao SGDCA e, mesmo assim desconhecem suas atividades.

As produções bibliográficas de dissertações e teses referentes ao PPCAAM consistem em algo que vem crescendo gradativamente, contudo, persistem fragilidades em referência as publicações abrangerem temáticas relativas ao exercício laboral dos educadores(as) sociais. Embora existam estudos enfatizando aspectos diretamente relacionados à discussão da influência da violência letal no cotidiano das crianças e adolescentes, ainda é evidente a ausência de informações pertinentes a dinâmica de atuação dessa categoria nesses espaços protetivos, mantendo seu trabalho invisibilizado.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que a Educação Social e a Pedagogia Social, quando analisadas a partir da tradição crítica, não podem ser dissociadas das determinações históricas, sociais e laborais que atravessam o trabalho educativo no interior das políticas públicas do Estado capitalista. A atuação dos educadores(as) sociais, especialmente em contextos de proteção à vida como o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), constitui-se como prática pedagógica tensionada por contradições estruturais, nas quais a garantia formal de direitos convive com limites materiais, institucionais e políticos.

Nesse sentido, a identidade profissional desses trabalhadores emerge como síntese dessas mediações, articulando projeto ético-político, condições objetivas de trabalho e práxis educativa desenvolvida em contextos de excepcionalidade. A partir desse referencial teórico, o capítulo seguinte dedica-se à análise das experiências concretas dos educadores(as) sociais do PPCAAM, buscando apreender, no plano empírico, as determinações e contradições que conformam sua prática profissional e sua identidade no cotidiano do trabalho.

CAPÍTULO 4 – A PRÁXIS DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO PPCAAM

Este capítulo analisa os dados empíricos produzidos por meio dos questionários semiestruturados, interpretando-os à luz do materialismo histórico-dialético. A análise organiza-se pelas categorias trabalho, contradição e práxis, de modo a apreender como as condições objetivas e as mediações institucionais do PPCAAM conformam o exercício laboral dos educadores(as) sociais e incidem sobre a constituição de sua identidade profissional.

Apresenta-se a análise das respostas dos questionários semiestruturados aplicados aos educadores(as) sociais das unidades estaduais e/ou distritais do PPCAAM, levando em consideração que esse procedimento não consiste apenas na exposição de suas percepções, mas está relacionado ao entendimento dos sentidos, tensionamentos e contradições que permeiam o exercício cotidiano de suas funções.

Dessa maneira, esse procedimento desempenha uma reflexão ampla sobre o papel ocupado pela respectiva classe trabalhadora em suas ações diárias do programa e evidencia como suas vozes contribuem para qualificação de práticas sociais em contextos de situação de ameaça de morte.

Para essa finalidade, cerca de 40 educadores(as) sociais foram convidados para participar da pesquisa, buscando reconhecer os questionamentos e tensionamentos existentes em seu cotidiano laboral. Ressaltamos, ainda, que esses participantes pertencem às 17 unidades estaduais do PPCAAM, distribuídas pelas seguintes regiões geográficas do território brasileiro: Norte (Acre, Amazonas, Pará e Roraima), Nordeste (Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba e Pernambuco), Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo), Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) além do Distrito Federal.

As diferenças regionais que caracterizam a operacionalização do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) refletem-se, entre outros aspectos, na composição das equipes de trabalho, especialmente no que se refere ao quantitativo de educadores(as) sociais. Os manuais orientativos do programa não estabelecem parâmetros objetivos quanto ao número de trabalhadores(as) destinados a essa função, limitando-se a indicar a origem institucional do cargo, o que contribui para a heterogeneidade das equipes e para a variabilidade das condições de trabalho nos distintos territórios.

No que se refere à produção dos dados empíricos, os formulários e demais documentos foram encaminhados às coordenações estaduais e distrital, conforme o protocolo institucional do programa. Como resultado desse procedimento, obteve-se o retorno de 14 questionários respondidos por educadores(as) sociais em exercício no PPCAAM, correspondendo a aproximadamente 35% do universo inicialmente contatado. Apesar das reiteradas tentativas de contato, não foi possível ampliar o número de participantes, evidenciando limites objetivos da adesão dos sujeitos ao processo investigativo.

Não participaram deste levantamento as equipes vinculadas aos estados da Bahia, Paraíba, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, bem como o Distrito Federal, mesmo após contato prévio com as respectivas coordenações e o envio da carta de anuência emitida pela Coordenação-Geral do PPCAAM (CGPPCAAM). Em alguns casos, não houve retorno quanto ao encaminhamento dos questionários aos educadores(as) sociais, o que impossibilitou verificar se houve manifestação de interesse por parte das equipes. Tal situação expressa as condições institucionais e operacionais que atravessam o trabalho no âmbito do programa e que incidem, também, sobre os processos de pesquisa e produção de conhecimento acerca dessa realidade.

Durante o processo de contato com as coordenações descentralizadas, foram identificadas resistências relacionadas ao encaminhamento dos dados, bem como a ausência de resposta por parte de algumas localidades, mesmo nos casos em que as solicitações estavam acompanhadas da carta de anuência emitida pela Coordenação-Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (CGPPCAAM). Tais impedimentos podem ser compreendidos à luz dos rigorosos procedimentos de segurança adotados pelo programa e das preocupações institucionais das coordenações quanto à preservação das informações e à proteção das equipes envolvidas.

Ao longo da pesquisa, foram assegurados os esclarecimentos necessários às coordenações estaduais e distrital, em consonância com os princípios éticos que orientam a produção do conhecimento científico. Os procedimentos adotados buscaram respeitar integralmente os protocolos institucionais do PPCAAM, garantindo transparência quanto aos objetivos da investigação e disponibilidade para o fornecimento de informações complementares sempre que solicitado. Esse movimento evidencia as mediações institucionais que atravessam tanto o trabalho dos

educadores(as) sociais quanto a realização de pesquisas em contextos marcados por elevada complexidade e excepcionalidade.

Os participantes da pesquisa foram organizados de forma sequencial, de acordo com a ordem de resposta aos questionários, sendo denominados com as seguintes siglas (**E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13 e E14**). Os retornos dos educadores(as) sociais foram apresentados de modo a preservar sua identidade e evitando que sejam reconhecidos seus territórios de abrangência.

Para análise dos dados, utilizamos o Método Dialético, tomando as categorias matéria, contradição e práxis como eixos centrais para entendimento do dinamismo e da complexidade dos fenômenos sociais estudados. Expressamos que essas categorias possibilitam analisar a realidade em movimento, reconhecendo elementos materiais, conflitos e ações que impulsionam sua mudança.

Pensar a concepção materialista no âmbito do método dialético implica analisar os fenômenos sociais a partir das condições materiais concretas da vida humana, e não das abstrações ou ideias previamente concebidas. O reconhecimento desse cenário, marcado pela objetividade, permite aprendizados pertinentes à forma como as relações sociais se estruturam, oferecendo fundamentos para a interpretação marxista da realidade.

As categorias do método dialético apresentam instrumentos teóricos para compreender a dinâmica da realidade, estruturado por relações, contradições e transformações históricas. Importante considerar que o método não compreende os fenômenos sociais de forma isolada ou estática, tendo em vista que se relaciona com demais esferas da vida social.

A categoria matéria é configurada como estrutura basilar para compreensão da realidade, remetendo às condições concretas da vida, desde a natureza até as formas históricas de produção e organização social, moldando a existência humana e orientando seu desenvolvimento. Conforme afirma Marx (2008, p. 47), a materialidade influencia as vivências do ser humano ao longo de sua trajetória, uma vez que é o ser social que determina a consciência dos indivíduos em sociedade.

O direcionamento da categoria contradição está intrinsecamente vinculado à perspectiva materialista, articulando tensionamentos internos entre opostos que impulsionam todo movimento e transformação em todas as etapas de vivência humana. Dessa maneira, destacamos a existência de direcionamentos vinculados à

dinamicidade das situações, presentes em todas as etapas dos fenômenos sociais, residindo o caráter universal desta categoria (Tsetung, 1937).

A práxis, por sua vez, faz referência ao intervencionismo humano em torno da realidade material e sobre sua própria subjetividade, articulando o movimento entre teoria e prática. Segundo Marx (2007, p. 534), a gênese do ser humano é assentada nas ações práticas, compreendendo que sua racionalidade se manifesta e se constitui por meio dessas mediações.

Nesse sentido, podemos analisar que a matéria constitui o âmbito concreto da ação humana, enquanto a contradição evidencia possíveis tensionamentos que tornam essa ação transformadora. Nesse movimento que surge a práxis, como momento de intervenção dos indivíduos nas contradições da própria realidade material, orientando seus desdobramentos rumo às novas formas de organização social.

Diante das complexidades que atravessam as rotinas dos sujeitos protegidos contra a letalidade infantojuvenil, as categorias matéria e contradição possibilitam compreender como os fenômenos sociais se estruturam em seu cotidiano. No campo da práxis pedagógica desenvolvida pelos educadores(as) sociais, as intervenções realizadas nesses contextos de conflito permitem que novos caminhos sejam estabelecidos para implementação de práticas interdisciplinares mais efetivas.

4.1 O TRABALHO DO EDUCADOR(A) SOCIAL NO PPCAAM: CONDIÇÕES MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Esta subseção tem como principal objetivo suscitar as discussões acerca da atuação dos educadores(as) sociais em contextos de letalidade infantojuvenil no âmbito do materialismo histórico-dialético. A constituição das vivências dos sujeitos remete-se à realidade material que, anteriormente ao campo ideológico, determinam nossa forma de entendimento da dinâmica social por meio da produção do trabalho.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 14), essa perspectiva de trabalho tem caráter materialista, compreendida como processo de desenvolvimento social, permitindo a distinção entre seres humanos e animais, essencialmente pela possibilidade de transformação dos recursos naturais para aqueles destinados à própria sobrevivência (Marx; Engels, 2007, p. 14). Nesse procedimento de mudança, essa prática constitui-se como processo histórico, no qual cada indivíduo é analisado

como ser social e histórico, mediante suas trajetórias e experiências de vida, não sendo um produto isolado dessa relação.

Quando ressaltamos as experiências provenientes do PPCAAM ao campo materialista, não podemos esquecer que tanto os educadores(as) sociais como os sujeitos protegidos compõem essa relação sócio-histórica, na qual ambos apresentam trajetórias e vivências totalmente diferentes. Nesse sentido que a atuação dessa categoria desse ser vista como transformadora, contribuindo para implementação de estratégias que fortaleçam a superação dos tensionamentos existentes no cotidiano dos indivíduos inclusos no programa.

O reconhecimento dos perfis dos educadores(as) sociais que integram as equipes descentralizadas do PPCAAM, distribuídas no âmbito estadual, constitui elemento fundamental para a análise da identidade laboral dessa categoria. A diversidade socioterritorial presente nas distintas regiões do país incide diretamente sobre as condições de trabalho, as experiências profissionais e as mediações institucionais que atravessam a atuação desses trabalhadores.

As especificidades históricas, sociais e culturais dos territórios em que o programa é operacionalizado contribuem para a produção de percepções e respostas diferenciadas por parte dos educadores(as) sociais, refletindo múltiplas formas de enfrentamento da letalidade infantojuvenil. Tal diversidade amplia o alcance analítico da pesquisa e evidencia que a prática laboral do PPCAAM é conformada por determinações regionais que expressam o desenvolvimento desigual do capitalismo brasileiro e suas repercussões sobre as políticas de proteção social.

Sendo assim, entre as 17 regiões convidadas a participarem dessa pesquisa, apenas 11 equipes atuantes nos territórios de abrangência responderam às solicitações. As seguintes localidades responderam as indagações do questionário semiestruturado: Região Norte (Acre, Amapá e Roraima); Região Nordeste (Ceará, Maranhão e Pernambuco); Região Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo); Região Sul (Paraná).

Nas equipes do Ceará, Espírito Santo e Minas Gerais participaram 02 educadores(as) sociais por área de abrangência. As demais regiões contaram com 01 pessoa por equipe, como acontece em Maranhão, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima e São Paulo, onde existiam demais pessoas que não responderam aos respectivos questionamentos, não correspondendo ao número total de integrantes dessas localidades.

No que diz respeito aos materiais orientativos do PPCAAM, a composição da equipe principal é padronizada pelas seguintes ocupações: coordenação geral, coordenação técnica, advogado, assistente social, cientista social, psicólogo, educador social, assistente administrativo, analista financeiro e motorista (Brasil, 2023, p. 8). Mediante as examinações expostas pelos participantes, nesses documentos não constam suas atribuições desempenhadas, existência de suporte e/ou acompanhamento psicológico disponível, tampouco os desafios e dificuldades enfrentados em seu cotidiano.

As equipes de trabalho apresentam diferentes composições, devido às particularidades de cada localidade de atendimento, favorecendo tratativas distintas pelas coordenações referentes aos procedimentos de contratação. Conforme explicado pela CGPPCAAM, as únicas ocupações inegociáveis de serem alteradas consistem nos assistentes sociais, psicólogos e educadores(as) sociais, justamente pelas peculiaridades dos atendimentos realizados aos protegidos.

Conforme as informações fornecidas pelos educadores(as) sociais, identificamos a composição das equipes de trabalho e respectivos quantitativos existentes em cada unidade estadual, em decorrência das especificidades de sua localidade, expostas na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Composição da equipe do PPCAAM, conforme território de abrangência

Região/ Função	MA	ES	RJ	MG	CE	PR	PE	AC	AP	SP	RR
Coordenação Geral	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Coordenação Técnica	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Advogado	2	1	1	2	3	1	2	1	1	1	1
Assistente Social	3	2	1	Acima de 05 profissionais	3	1	2	1	1	3	1
Psicólogo	3	2	4	Acima de 05 profissionais	3	3	2	2	1	3	1
Cientista Social	1	0	1	0	1	0	0	0	1	2	1
Educador Social	3	2	3	2	2	1	2	1	1	3	2
Analista Financeiro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Assistente Administrativo	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1
Motorista	2	0	2	5	2	0	3	1	1	1	1

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

As regiões do Espírito Santo e do Paraná não apontaram custeio do cargo de motorista através dos recursos do programa, inexistindo a contratação desse profissional possivelmente pela autonomia político-administrativa no financiamento de outras formas de contratação para tais finalidades. Não existem relatos dessas particularidades em respostas dos participantes, tampouco em demais espaços desse levantamento.

Outro ponto importante está associado à contratação do cientista social, profissional presente somente nas regiões específicas do Amapá, Ceará, Maranhão, Rio de Janeiro, Roraima e São Paulo, em vista que, anteriormente, sua composição estava prevista apenas na equipe do NTF, conforme as orientações dos documentos oficiais do programa (PPCAAM, 2016, p. 83). Atualmente estão sendo discutidas as possibilidades de reconfiguração dos processos de trabalho, ampliando a independência das equipes estaduais em face das mudanças decorrentes dos casos de violência letal.

Existem informações divergentes de educadores(as) sociais entre as territorialidades brasileiras, sendo que as regiões do sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo), seguido da região nordeste (Maranhão, Ceará e Pernambuco) e, por fim, no norte (Roraima), contemplando maiores números de trabalhadores(as) dessa categoria. Nos estados do Acre, Amapá e Paraná essas equipes permanecem sendo compostas com sua equipe mínima.

Nesses territórios prevaleceram os questionamentos sobre os índices da letalidade não estarem diretamente associados ao número de membros da equipe, como expressado no estado do Amapá, considerado como região que possui maior índice de violência letal brasileira, entretanto, apresenta apenas 01 educador(a) social em sua equipe. As composições mínimas dessa categoria não podem ser baseadas em quantidades inferiores à 02 trabalhadores(as), devido às complexidades presenciadas nas localidades em que atuam diariamente.

Dentro da perspectiva antropológica do trabalho, o formato do materialismo histórico-dialético possibilita o respectivo entendimento sobre a constituição e transformação dos diferentes modelos societários. Nessa concepção, fica claro a organização da vida social através das relações socioeconômicas, tão logo essas interações produzem mudanças contínuas em todas as formas de sociabilidade humana (Marx, 2013, p. 48).

Nem todas as realidades caminham nessas distinções, como acontece na equipe de Roraima que investiu na contratação de 02 educadores(as) sociais. Nesse viés, percebemos o emprego de estratégias potencializadoras da categoria, não direcionando seus investimentos em membros da equipe multidisciplinar de forma isolada, mas fomentando que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas em relação ao acompanhamento dos protegidos pelo programa.

Na Tabela 4 a seguir foram sistematizados os perfis dos participantes da pesquisa, compreendendo sua região de atuação, além da inserção de informações associadas ao gênero, faixa etária, remuneração, carga horária semanal de trabalho e participação em planos de carreira, cargos e salários (PCCS). Há pouca divulgação da coluna de Plano de Cargo em demais localidades, considerando seu vínculo trabalhista.

Tabela 4 – Perfil dos(as) educadores(as) sociais, conforme região

(continua)

UF	Gênero	Faixa Etária	Remuneração	Horas Semanais	Plano de Cargos
Maranhão	Feminino	62	Acima de 03 salários mínimos (superior a R\$ 4.236,00)	30 a 40 horas semanais	Não
Espirito Santo	Masculino	54	Acima de 03 salários mínimos (superior a R\$ 4.236,00)	Acima de 40 horas semanais	Não
Espirito Santo	Feminino	54	Acima de 03 salários mínimos (superior a R\$ 4.236,00)	30 a 40 horas semanais	Não
Rio de Janeiro	Feminino	57	Entre 02 e 03 salários mínimos (entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00)	30 a 40 horas semanais	Não
Minas Gerais	Masculino	37	Entre 02 e 03 salários mínimos (entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00)	30 a 40 horas semanais	Não
Minas Gerais	Masculino	43	Entre 02 e 03 salários mínimos (entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00)	30 a 40 horas semanais	Não
Ceará	Masculino	54	Entre 01 e 02 salários mínimos (entre R\$ 1.412,00 e R\$ 2.824,00)	30 a 40 horas semanais	Não
Ceará	Masculino	40	Entre 02 e 03 salários mínimos (entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00)	30 a 40 horas semanais	Não
Paraná	Masculino	28	Entre 02 e 03 salários mínimos (entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00)	Acima de 40 horas semanais	Não
Pernambuco	Feminino	28	Acima de 03 salários mínimos (superior a R\$ 4.236,00)	30 a 40 horas semanais	Não

UF	Gênero	Faixa Etária	Remuneração	Horas Semanais	Plano de Cargos
Acre	Masculino	31	Entre 02 e 03 salários mínimos (entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00)	30 a 40 horas semanais	Sim
Amapá	Feminino	35	Entre 01 e 02 salários mínimos (entre R\$ 1.412,00 e R\$ 2.824,00)	Acima de 40 horas semanais	Não
São Paulo	Feminino	40	Entre 02 e 03 salários mínimos (entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00)	Acima de 40 horas semanais	Não
Roraima	Feminino	35	Acima de 03 salários mínimos (superior a R\$ 4.236,00)	Acima de 40 horas semanais	Não

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

A partir dos dados apresentados, não foram indicadas diferenças significativas entre participantes do sexo masculino e feminino, contendo um equilíbrio relativo entre membros do grupo investigado. No que se refere à faixa etária, as educadoras sociais que responderam aos questionários situam-se entre 28 e 62 anos, enquanto os educadores sociais concentram-se entre 28 e 54 anos, revelando a presença de trajetórias profissionais diversificadas no interior do programa.

A análise das faixas etárias, especialmente no caso das educadoras sociais, deve ser compreendida à luz das determinações históricas que atravessam a inserção das mulheres no mundo do trabalho. As desigualdades de gênero, historicamente produzidas no interior do sistema capitalista e profundamente marcadas pela herança do período escravocrata, incidem sobre as condições de vida e trabalho das mulheres, resultando em processos persistentes de desvalorização de sua força de trabalho.

Conforme destaca Davis (2016), a exploração do trabalho feminino esteve associada não apenas à apropriação de sua capacidade produtiva, mas também à subordinação de seus vínculos familiares, comunitários e sociais, relegados a uma posição secundária no processo de reprodução social.

Não é possível equiparar a condição dos homens e das mulheres a partir dos mesmos parâmetros analíticos, uma vez que as relações de gênero se constituem historicamente como relações de desigualdade e exclusão. Tal contradição manifesta-se no cotidiano das trabalhadoras por meio de jornadas ampliadas que extrapolam o espaço laboral formal, estendendo-se às responsabilidades domésticas e comunitárias, o que intensifica a exploração da força de trabalho feminina e tensiona as condições de reprodução da vida social.

As informações referentes às faixas salariais dos educadores(as) sociais do PPCAAM apresentam desigualdades significativas quando analisadas mediante as articulações entre território, gênero e carga horária semanal. Observam-se as seguintes configurações:

- a) Remuneração mensal entre um e dois salários-mínimos: educadores(as) sociais atuantes nos estados do Amapá e do Ceará, com cargas horárias variando entre 30 e 40 horas semanais;
- b) Remuneração mensal entre um e dois salários-mínimos: educadores(as) sociais das regiões de São Paulo, Rio de Janeiro, Acre, Ceará e Minas Gerais, com jornadas entre 30 e 40 horas semanais; no caso do Paraná, identifica-se carga horária superior a 40 horas semanais para a mesma faixa salarial;
- c) Remuneração mensal acima de três salários-mínimos: educadores(as) sociais dos estados do Espírito Santo, Maranhão e Pernambuco, com cargas horárias entre 30 e 40 horas semanais; em Roraima e em um dos casos do Espírito Santo, observa-se jornada superior a 40 horas semanais.

Esses dados revelam que a remuneração dos educadores(as) sociais não guarda relação direta e homogênea com a carga horária desempenhada, evidenciando desigualdades territoriais e institucionais que incidem sobre a valorização do trabalho.

Conforme afirma Pavani (2018, p. 132), a remuneração da classe trabalhadora expressa o grau de valorização social atribuído a determinada categoria profissional, constituindo-se como forma de reconhecimento (ou de sua negação) dos conhecimentos mobilizados e dos esforços exigidos para a efetivação das práticas laborais. No caso dos educadores(as) sociais do PPCAAM, a heterogeneidade salarial revela contradições estruturais na forma como o trabalho educativo é reconhecido e remunerado no interior das políticas públicas de proteção social.

Considerando a inexistência de regulamentação da profissão dos educadores(as) sociais no Brasil, observa-se a ausência de debates consolidados acerca da definição de um piso salarial específico para a remuneração dessa categoria. Tal lacuna normativa repercute diretamente nas condições de trabalho e de valorização profissional, especialmente em contextos de elevada complexidade social, como aqueles marcados pela letalidade infantojuvenil.

Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar as formas de custeio do trabalho dos educadores(as) sociais que atuam no PPCAAM, de modo a fomentar reflexões sobre a construção de uma política salarial que reconheça as especificidades e exigências desse exercício laboral.

A análise dos dados exprime a existência de diferenças salariais entre educadores(as) sociais atuantes no mesmo território, a exemplo do estado do Ceará, mesmo quando desempenham cargas horárias equivalentes, suas remunerações se distinguem. Não foram identificadas variações relacionadas ao tempo de permanência no programa, ainda que se considere a possibilidade de inconsistências pontuais no preenchimento desse item por parte de alguns participantes.

Essas desigualdades salariais expressam contradições internas à organização do trabalho no programa, revelando a ausência de critérios homogêneos de valorização da força de trabalho. Tais disparidades podem ser compreendidas como expressões das formas de subordinação e das imposições estruturais do sistema capitalista sobre o trabalho educativo no interior das políticas sociais, nas quais a força de trabalho é frequentemente ajustada a estratégias institucionais de sobrevivência e contenção de custos.

Ainda que a existência de remunerações distintas entre trabalhadores(as) que exercem funções equivalentes não deva ser naturalizada, tais situações evidenciam a fragilidade das garantias de valorização profissional dessa categoria e reforçam a necessidade de formulação de parâmetros mais consistentes de reconhecimento do trabalho desenvolvido.

Devido à execução dos serviços do PPCAAM ocorrer majoritariamente por meio de Organizações da Sociedade Civil (OSC), a modalidade de contratação predominante é por meio do regime celetista, assegurando os direitos trabalhistas previstos na legislação vigente. Ainda que outras formas de contratação possam ser adotadas em determinadas localidades, tais modalidades não foram mencionadas nas respostas analisadas, reforçando a centralidade desse vínculo celetista na organização do trabalho dos educadores(as) sociais no âmbito do programa.

Devido à execução dos serviços do PPCAAM ocorrer majoritariamente por meio de organizações da sociedade civil (OSC), a modalidade de contratação predominante é por meio do regime celetista, assegurando os direitos trabalhistas previstos na legislação vigente. Ainda que, outras formas de contratação possam ser adotadas em determinadas localidades, tais modalidades não foram mencionadas nas

respostas analisadas, reforçando a centralidade desse vínculo celetista na organização do trabalho dos educadores(as) sociais.

No que se refere aos mecanismos formais de progressão e valorização, apenas um dos participantes, vinculado ao estado do Acre, indicou a existência de Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) na localidade em que atua, configurando uma situação isolada entre os relatos analisados. Esse estudo não se aprofundou na análise desse critério específico, considerando que tal discussão demanda investigações mais detalhadas sobre os repasses orçamentários, as formas de financiamento e a organização administrativa das equipes responsáveis pela execução do programa.

Sobre os direitos trabalhistas, identificou-se que benefícios previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), como décimo terceiro salário, férias remuneradas e depósito do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), são assegurados nas localidades participantes da pesquisa. A concessão de licença maternidade ou paternidade foi registrada nos estados do Amapá, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima e São Paulo (Brasil, 1943), indicando relativa uniformidade no cumprimento desses direitos.

Em relação ao custeio de vale-transporte, apenas educadores(as) sociais dos estados de Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Rio de Janeiro informaram o recebimento desse benefício, não sendo mencionada sua concessão pelas demais equipes. Ademais, apenas um participante, vinculado ao estado do Acre, relatou o pagamento de adicional de periculosidade, o que não foi observado nos demais relatos, evidenciando a ausência de critérios padronizados para o reconhecimento dos riscos inerentes ao trabalho em contextos de violência letal.

As questões pertinentes aos pagamentos de adicionais de periculosidade é uma discussão bastante ampla e que necessita de maiores subsídios para sua sustentação. Nesse caso, deveria ser um procedimento implementado por todas as coordenações estaduais/distritais às demais classes trabalhadoras, garantindo o pagamento desse direito trabalhista a todos que estão em condições de risco.

Os participantes foram questionados sobre o período de permanência na função de educadores(as) sociais do PPCAAM, sendo identificadas alterações na contratação de novos membros das equipes nas regiões do Amapá, Espírito Santo, Paraná, Minas Gerais, Roraima, Pernambuco e Maranhão nos últimos 12 meses. Em relação ao Acre, Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo, estes estados apresentaram

maior estabilidade, chegando aos 60 meses de permanência do seu vínculo no programa.

Para Freire (2011, p. 70), não existem elementos relacionados à estabilidade e/ou mudança que não estejam direcionados à perspectiva humana e histórica, especificamente pela manifestação dos sujeitos nessas estruturas sociais. Os olhares condicionados à estrutura mecânica trata-se de algo superado nesse contexto diversificado, compreendendo as peculiaridades previstas em suas territorialidades.

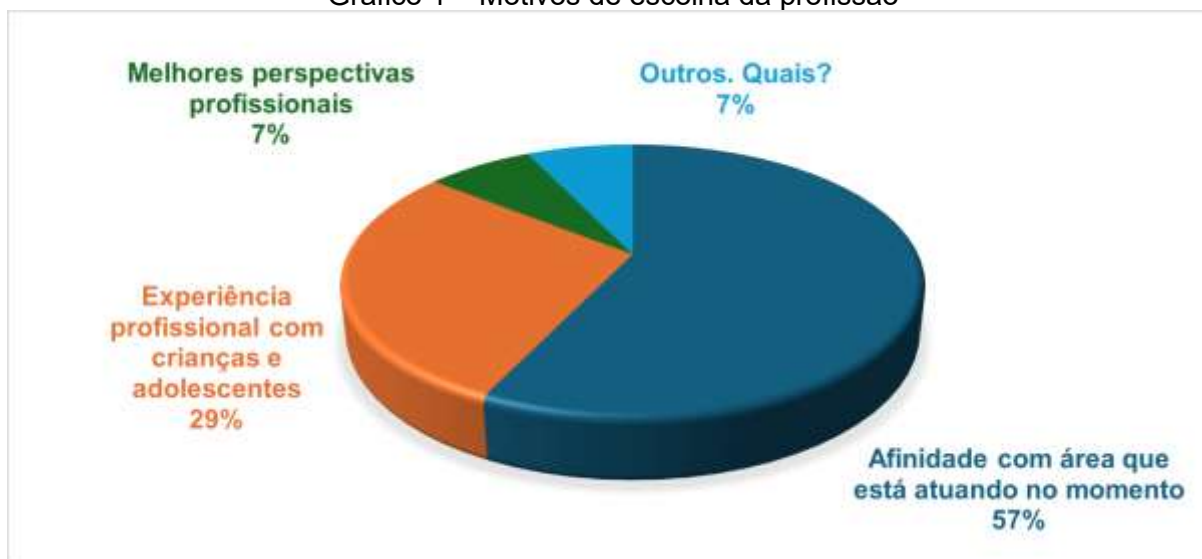
Nesse sentido, as experiências anteriores ao ingresso dos educadores(as) sociais no PPCAAM integram dados essenciais para o entendimento dos limites e possibilidades da sua atuação laboral. Metade dos participantes desempenharam práticas em demais âmbitos de intervenção, prevalecendo as experiências referentes ao SUAS, desde serviços de acolhimento institucional, CREAS, serviço de abordagem social até atendimento às pessoas com deficiência, compreendidas pela vinculação com a esfera governamental. Sobre esse comprometimento dos educadores(as), Paiva afirma que:

O comprometimento desses educadores é com o fazer, com o transformar, com o desenvolvimento do humano, por isso ocorre a identificação com as categorias freirianas mesmo sem tê-las lido com profundidade. Dessa forma, mesmo não sendo educadores com formação pedagógica, eles conseguem nos dizer do que o educando precisa, qual a escola que ele necessitaria estar inserido e do que necessita para continuar nessa escola, o comprometimento amoroso, que desafia o educador a ouvir seus educandos, seria um guia de sentido essencial [...] (Paiva, 2015, p. 124-125).

O comprometimento com temáticas relacionadas à Educação Social possibilita o reconhecimento de novas perspectivas referente aos demais âmbitos de intervenção. Esse significado de pertencimento permite que as práxis pedagógicas desempenhadas em diferentes espaços caracterizem sua identidade social como educadores(as) sociais.

O sentimento de compromisso à respectiva categoria de trabalho está diretamente associado aos motivos elencados para escolha e/ou permanência nesse campo laboral. Em razão das várias complexidades que permeiam o campo da prevenção à letalidade infantojuvenil, essa categoria apresenta proximidades com as respectivas temáticas, devido ao fato de poderem usufruir de novas experiências e/ou continuarem suas experiências na área da infância e adolescência. O Gráfico 1 a seguir apresenta os motivos de escolha da profissão por parte dos respondentes:

Gráfico 1 – Motivos de escolha da profissão



Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

As motivações para atuarem como educadores(as) sociais esteve representada pelos seguintes dados: 08 participantes destacaram que demonstram afinidade na área infantojuvenil; 04 participantes abordaram já possuírem experiências anteriores com trabalhos realizados com crianças e adolescentes; 01 resposta esteve relacionada à busca por novas perspectivas de trabalho; 01 resposta esteve relacionada aos demais assuntos, correspondendo às informações abertas.

Na resposta aberta, constaram as motivações dos participantes em serem educadores(as) sociais desde sua adolescência e juventude, acompanhado pelos projetos socioculturais e esportivos da comunidade em que estavam inseridos. Suas formações artísticas e culturais desenvolveram habilidades direcionadas ao campo da arte-educação que, ao atingir a maioridade, obteve suas primeiras experiências enquanto trabalhador.

Sobre a vivência em comunidade, para Marx e Engels (2007, p. 35), a consciência humana está diretamente associada à sociabilidade e suas manifestações no contexto que está inserido, percebido como derivação da prática social, ou seja, em decorrência da convivência com demais indivíduos e/ou grupos sociais que se concretiza. Não existem experiências decorrentes fora da vida social, sendo que sua interação acontece coletivamente, permitindo ao sujeito que sejam constituídos novos conhecimentos e ações de maneira conjunta.

As vivências compartilhadas pelos educadores(as) sociais em projetos sociais reforçam essa necessidade do compartilhamento coletivo às demais pessoas,

incentivando futuras gerações a compreenderem a importância das práticas pedagógicas no âmbito das comunidades. Mediante a troca de saberes é possível que essas ações sejam percebidas pelo viés da resiliência, ainda que, em determinados momentos, estejam distantes daquela visão de mundo.

Em alinhamento ao procedimento de escolha de sua ocupação, perguntamos aos participantes se possuíam experiências anteriores ao atendimento de crianças e adolescentes ameaçadas de morte, sendo respondido por 10 participantes que sim, representando a maior parte do grupo. Nas 04 respostas negativas, indicaram ausência de vivências e distanciamento referente ao assunto.

Dessas manifestações, evidenciamos a presença de percursos anteriores na área da socioeducação, em relação ao atendimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, além das aplicações de medidas restritivas de liberdade; abordagem às pessoas em situação de rua; atendimentos ao público acompanhado pelos serviços de acolhimento institucional; participação em projetos sociais diversificados.

Segundo Pinto e Lemos (2010, p. 128), as discussões acerca da relação entre socioeducação e as diversas situações que atravessam a realidade do PPCAAM consistem em elementos pertinentes, sobretudo porque se inserem diretamente no campo dos direitos humanos. Nesses casos, o compromisso ético assumido pelos educadores(as) sociais consiste em características basilares essenciais para a respectiva atuação laboral, especialmente diante da crescente demanda por essa atuação.

A invisibilidade institucional sobre os educadores(as) sociais do PPCAAM é caracterizada pelas próprias informações destacadas pelos participantes, em que expressaram desconhecimento sobre a própria atuação referente ao público protegido. Durante a pesquisa, 12 pessoas responderam que, previamente ao ingresso no programa, desconheciam integralmente suas atividades, reforçando a fala da coordenação geral do programa acerca do caráter sigiloso do PPCAAM e da falta de divulgação das respectivas informações públicas. Sobre esse assunto, a coordenação relata que:

Aos poucos, paulatinamente, ao longo desses 23 anos, foi ampliando a cada ano, ampliando o número de programas e ela foi. Mas acho que, como política pública, há pouco tempo que a gente começou a discutir e há pouco tempo que a gente começou a pensar o programa como política pública. Acho que

de 2015, 2016, 2017 para cá, eu acho que começou, para bem falar a verdade, 2020. Porque até 2020 era tido como programa sigiloso, ninguém sabia, ninguém podia falar nada, ninguém podia falar nada. 2019, 2020 começou esse movimento de fazer com que o programa fosse entendido como uma política pública (CGPPCAAM, 2024).

O desconhecimento das práticas desempenhadas pelos educadores(as) sociais encontra-se diretamente relacionado à forma como o próprio PPCAAM é publicizado pela coordenação geral do programa. Ainda que, recentemente, tenham sido divulgados materiais institucionais que apresentam novas configurações no campo dos direitos humanos, as categorias de trabalho responsáveis pela execução direta são apenas mencionadas, sem detalhamentos sobre suas atribuições e mediações específicas.

A ausência de informações, mesmo em nível geral, contribui para a dificuldade de compreensão da população sobre as atribuições pertinentes das equipes multiprofissionais no interior das políticas públicas. Tal limitação não se relaciona à necessidade de preservação dos protocolos de segurança do programa, mas à inexistência de uma tipificação mínima das principais atividades desenvolvidas, prática comum em outras políticas públicas de proteção social e de garantia de direitos.

Essa invisibilização institucional do trabalho dos educadores(as) sociais não pode ser tratada como aspecto secundário, uma vez que incide diretamente sobre o reconhecimento social e profissional dessa categoria. Considerando a centralidade de sua atuação aos sujeitos protegidos e suas contribuições ao SGDCA, a identidade laboral desses educadores(as) sociais demanda maior visibilidade pública, de modo a favorecer o reconhecimento de sua práxis pedagógica e de seu papel estratégico na efetivação das políticas de proteção à vida.

Entre as atribuições pertinentes aos educadores(as) sociais do PPCAAM, também foram declaradas sua participação no processo de elaboração e preenchimento do PIA, instrumental de atendimento utilizado pelo programa para atendimento das famílias protegidas. Essas informações constaram nas respostas preenchidas pelos participantes **E2**, **E6**, **E7** e **E12**, contribuindo para ampliar suas ações em relação aos protegidos.

Sequencialmente, serão apontadas como as contradições existentes no cotidiano do trabalho pedagógico dos educadores(as) sociais do PPCAAM contribuem para geração de desgaste físico, psicológico e emocional no cotidiano dessa

categoria. Nessa discussão, temos como estrutura central de debate as relações entre as categorias materialista e contradição, possibilitando que sejam analisadas como ambas se integram entre si.

4.2 CONTRADIÇÕES DO TRABALHO EDUCATIVO EM CONTEXTOS DE LETALIDADE

No decorrer dessa subseção são destacados assuntos relacionados às particularidades históricas em torno da atuação dos educadores(as) sociais, principalmente envolvendo as contradições existentes em sua atuação nos contextos de letalidade infantojuvenil. Os tensionamentos provocados pelo desgaste entre a relação capital x trabalho estão amplamente relacionados nesse tópico, constituídos como resultados das relações sociais no sistema capitalista.

Segundo Tsetung (1937), a contradição é demarcada por sua universalidade permanente, existindo desde o processo de origem entre a sociedade burguesa e dos próprios trabalhadores, contudo, não era amplamente intensificado como previsto nas lutas de classes futuras, mas existiam em todos os procedimentos de desenvolvimento dos fenômenos. Ao longo do tempo e das lutas sociais, as contradições foram se estruturando em diferentes formatos, desde o início ao fim dos processos das manifestações sociais.

Partindo dessa lógica, as fragilidades características das contradições sempre estiveram presentes nas manifestações entre as lutas de classes, em algumas vezes menos aprofundadas do que em outras. Por isso, é importante que seja reconhecido o caráter permanente das contradições na divisão social do trabalho, algo muito percebido nas discussões a seguir.

Nas respostas apresentadas pelos participantes sobre suas atribuições desempenhadas nas unidades estaduais/distrital do PPCAAM, observamos a distribuições dessas atividades em 04 eixos principais: pedagógico, articulador, interdisciplinar e administrativo. Tais ações correspondem às práticas executadas em relação aos protegidos e suas famílias dentro do cotidiano de atuação laboral.

O eixo pedagógico compreende as ações direcionadas que vão desde o atendimento inicial, acompanhamento, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários até o planejamento dos recursos financeiros para execução de procedimentos futuros, conforme relatado por **E3**:

São várias as atribuições, vou citar algumas: Realizar acompanhamento contínuo de cada caso por meio de práticas pedagógicas (lúdicas, educativas, esportivas, lazer, etc.) individuais e/ou com a família; Favorecer o processo de autonomia, protagonismo da mudança na trajetória de vida e a adaptação ao Programa; Contribuir para a proteção individual e coletiva, a reinserção social e o desenvolvimento crítico; a ressignificação ou a elaboração de um novo projeto de vida nas pessoas protegidas; Orientar os(as) protegidos(as) lançando mão dos recursos da Educação Social, quanto às rotinas de segurança e habitabilidade no local de proteção, sempre que julgar necessário; Propor e inserir temáticas transversais às de proteção, em especial o encaminhamento a projetos sociais, segundo o perfil de cada caso; Articular rede sociocultural, buscando subsidiar as intervenções e estabelecer parcerias; Planejar os recursos financeiros necessários para a execução de atividades pedagógicas (lúdicas, culturais, educativas, esportivas, lazer, etc.); Participar de fóruns e/ou comitês de educação em Direitos Humanos e defesa dos direitos da criança e do adolescente, além de outros espaços de Organização da sociedade civil, sempre que a temática esteja relacionada aos objetivos do PPCAAM (E3).

Além das atividades desempenhadas no acompanhamento dos protegidos, existem demais ações institucionais previstas pelo programa e, em determinados casos, sua reorganização se torna aspecto primordial. Não se trata apenas de uma função executora, mas propositora, ao mesmo tempo que está alinhada ao planejamento, não somente das atividades como de recursos financeiros relacionados à operacionalização das ações, dos protegidos e suas famílias.

No âmbito do eixo articulador, geralmente isso torna-se algo recorrente, percebendo a participação popular dos educadores(as) sociais nos espaços democráticos de controle social, alinhados às pautas em defesa dos direitos humanos, dos assuntos pertinentes ao SGDCa e do próprio PPCAAM. Para o fortalecimento das atividades relacionadas aos direitos dos sujeitos protegidos pelo programa, muitos trabalhadores(as) têm participado amplamente desses espaços de discussão das políticas públicas.

Sobre isso, é indispensável que sejam reforçados os compromissos estabelecidos nas normativas brasileiras que defendem o controle social na área dos direitos humanos, exercido independentemente pelos órgãos da sociedade civil organizada, em defesa e garantia dos direitos humanos das crianças e adolescentes (Brasil, 2006). Não podemos desconsiderar a participação ativa nesses espaços, que é uma conquista histórica, utilizada para mobilização das discussões que contribuam para ampliação dos interesses da infância, da adolescência e da juventude.

O eixo intersetorial revela a exposição do perfil distinto acerca das ações executadas em diferentes equipamentos da rede setorial de atendimento à criança e ao adolescente. Nesse aspecto, o emprego das práticas pedagógicas contribui para

que sejam assegurados os direitos essenciais aos indivíduos em situação de ameaça de morte e que não tenham rede de atendimento estruturada na localidade que estão estabelecendo sua nova rotina. **E14** relata que:

Como Educadora Social desenvolvo as seguintes atividades: Realizar o acompanhamento diário e contínuo de crianças, adolescentes e suas famílias. Promover ações que favoreçam o desenvolvimento integral. Auxiliar na garantia de acesso a direitos básicos (educação, saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer). Mediar relações interpessoais dentro do ambiente de proteção. Observar, registrar e relatar à equipe técnica (psicólogo, assistente social, coordenação) quaisquer situações relevantes para o acompanhamento da proteção, zelando pela segurança e bem-estar dos protegidos. Elaborar relatórios circunstanciais e informativos conforme orientações do programa. Planejar e executar atividades educativas, culturais, recreativas e esportivas que estimulem habilidades sociais, autoestima e autonomia dos protegidos. Adaptar atividades de acordo com as necessidades e limitações de cada caso (E14).

Nesse contexto, as políticas públicas setoriais assumem papel essencial no cotidiano dos sujeitos sem referência territorial, contribuindo para que seus direitos sejam assegurados através da estruturação em meio aos diferentes equipamentos pertencentes à recente estrutura organizacional da localidade. Mediante esse processo transitório entre diversos territórios e eventuais mudanças na rotina dos protegidos, trata-se de uma articulação indispensável para retomada da convivência familiar e comunitária.

A intersectorialidade é compreendida pelo PPCAAM como um dos pilares centrais do trabalho em rede, contribuindo para que as ações articuladas em conjunto com o SGDCA sejam prerrogativas para promoção dos direitos dos indivíduos inclusos no programa (Brasil, 2014, p. 25). Não existe possibilidade de estabelecerem práticas emancipadoras fora da lógica da cooperação mútua entre profissionais que desconhecem a organização da rede local de serviços, programas, projetos e/ou benefícios públicos, em razão das peculiaridades demandadas nas regiões de abrangência.

O eixo administrativo assume características presentes na interlocução do último participante, desde à elaboração de relatórios à organização de anotações para repassar à equipe técnica. Nessa informação, evidenciamos a existência de atribuições que inserem esses educadores(as) sociais numa posição de subordinação aos cargos de nível superior, deixando de lado suas atribuições laborais.

Segundo Pereira (2017, p. 93), os educadores(as) sociais precisam reconhecer como sua consciência histórica se expressa no contexto do sistema

capitalista, sendo questão primordial para o fortalecimento coletivo de sua identidade laboral, ao invés de ser usurpada por outras profissões que desconhecem sua trajetória. Devido à ausência de regulamentação da profissão em nível nacional, determinados lugares poderão proferir discursos que contribuam para a divergência de reconhecimento dessa categoria de trabalho quanto às suas reais atribuições.

Aproveitando o ensejo, a desvalorização das práticas pedagógicas dos educadores(as) sociais consiste em algo nítido, conforme percebido em relatos anteriores, caracterizada pela centralização dos acompanhamentos aos protegidos por membros da equipe técnica que possuam formação em nível superior, deslocando os trabalhadores(as) da Educação Social para segundo plano, como relatado por **E8**:

*Em alguns momentos do desenvolvimento do trabalho de campo com os técnicos. Houve momentos em que os educadores sociais estavam realizando mais trabalho burocrático na sede do programa, do que acompanhamento dos casos. Em outros momentos alguns técnicos monopolizavam o acompanhamento do caso não compartilhando encaminhamentos e planejamentos com os profissionais educadores sociais, ao qual os mesmos serviam mais de companhia nas visitas do caso do que enquanto profissional autônomo do seu fazer. Nos últimos três anos essa realidade se modificou, advindo de intervenções dos próprios educadores sociais com coordenações geral e técnica e em momentos de supervisão psicológica da equipe. [...] Entretanto, a questão do trabalho interdisciplinar não é uma realidade de a toda a equipe, no caso dos educadores essa interdisciplinaridade é mais presente pelo fato do olhar de que a educação social cabe em tudo, desde trabalhos técnicos de sua área, como atividade braçal e administrativa (**E8**).*

Quando algum educador(a) social expressa essa condição de subalternização, revela fragilidades estruturais que comprometem a atuação coletiva, expondo claramente a falta de diálogo entre membros da equipe para superação dessa lógica excludente. Trata-se de uma análise crítica em torno da materialização das práticas interdisciplinares no cotidiano dessa equipe do PPCAAM, considerando que essas divergências internas dificultam a socialização de conhecimentos sobre os casos, inviabilizam a integração de ações conjuntas e causam rupturas nos acompanhamentos aos protegidos.

Mediante o relato do participante **E8**, as contradições que afetam o cotidiano laboral remetem-se aos olhares dominantes dos membros da equipe técnica em desfavor dos educadores(as) sociais, uma postura recorrente nas respostas dos participantes, predominando a fragilização interna dessas hierarquias hegemônicas. Quando os trabalhadores(as) da Educação Social se percebem como meros acompanhantes de visitas domiciliares, sem direito a opinarem nos procedimentos

referentes ao acompanhamento dos protegidos, sua prática pedagógica está comprometida enquanto trabalhador do campo dos direitos humanos.

Esses estereótipos são recorrentes em diferentes unidades do PPCAAM, revelando um comportamento que excede a fatos pontuais ou isolados, expressando marcas de preconceito estrutural provenientes dos próprios colegas de trabalho, desfavorecendo as categorias de nível médio. No capítulo anterior foram apontadas situações abordadas por Salatiel (2019), além de Carmo e Scortegagna (2024) reiterando os tensionamentos entre ambas as equipes descentralizadas do PPCAAM, seguindo essa mesma lógica de pensamento.

Por isso, é indispensável destacar que as funções desempenhadas pelos educadores(as) sociais no processo de transformação social no cotidiano dos sujeitos inclusos no programa proporciona mudanças significativas. Sem dúvidas, essa categoria não deve estar assujeitada aos demais trabalhadores(as) do PPCAAM, em razão da relevância das suas práticas pedagógicas apresentarem natureza totalmente distinta e interdisciplinares.

Em meio as discussões sobre interdisciplinaridade, os participantes foram questionados quanto ao diálogo entre demais membros da equipe do PPCAAM. No levantamento foram apresentadas 12 afirmações referentes à realização dessa interlocução entre as equipes laborais e, contrariamente, somente 02 participantes demonstraram questionamentos acerca do assunto.

Geralmente são feitas referências ao conceito de interdisciplinaridade como o processo de troca de saberes entre diferentes profissões, entretanto, seus pensamentos e ações também devem estar pautados na primazia exercida pelo diálogo, enaltecendo a interação entre indivíduos envolvidos no cotidiano (Alves, 2008, p. 104). A interdisciplinaridade também é compreendida como mudança de concepção em torno das culturas anteriores, empregando práticas dialógicas no sentido do respeito à diversidade de perspectivas opostas, apresentando clareza entre comunicação e agir.

Embora a interdisciplinaridade seja analisada sob novas perspectivas, parte das equipes de trabalho ainda resistem à compreensão da necessidade de o diálogo ser adotado como elemento estruturante de suas práticas. Desse modo, são criadas condições para que evitar conflitos entre seus integrantes, decorrente da ausência de troca de saberes coletivos capazes de alinhamento de pensamentos e ações.

Essa dinâmica é percebida no relato do participante **E9**, expressando dificuldades na efetivação do diálogo coletivo entre membros de sua equipe: *“[...] a partir do momento em que a equipe “técnica” composta pelos advogados, AS e Psicólogos propõem atividades que possam ser utilizadas tanto numa perspectiva da educação social quanto na área de atuação do outro profissional”*.

Partindo desse discurso, as proposições pertinentes aos educadores(as) sociais estão condicionadas aos interesses dos demais membros da equipe de trabalho, não partindo daquelas categorias que deveriam ser responsáveis pela organização e execução das práticas pedagógicas. Conforme relatado pelo participante, os profissionais de nível superior (advogados, assistentes sociais e psicólogos) são responsáveis pelas orientações, contribuindo para a deslegitimação do campo de conhecimento de Educação Social.

Esses tensionamentos entre as categorias de trabalho são fortes gatilhos para proporcionarem adoecimento mental dos educadores(as) sociais, tanto pelos conflitos existentes entre demais membros da equipe técnica como pela própria rotina exaustiva decorrente dos atendimentos do PPCAAM. Não restam dúvidas de que a saúde mental desses trabalhadores(as) está no limite das suas possibilidades, em decorrência das particularidades presentes nesse âmbito interventivo.

Os cuidados relativos à saúde mental dessa categoria é uma preocupação evidente nesse levantamento, considerando a amplitude das situações de complexidade nesse cotidiano. Em referência ao acompanhamento de profissional de psicologia aos educadores(as) sociais, apenas 04 participantes informaram que possuem atendimento com periodicidade mensal e desenvolvido pelo próprio programa.

Perguntamos aos educadores(as) sociais se participam de alguma forma de apoio psicológico ou terapêutico em decorrência das particularidades existentes nos espaços de letalidade, sendo informado por um deles inexistirem atendimentos gratuitos: *“a instituição até o momento não dispõe de forma gratuita, sendo possível apenas através de convênios e parcerias” (E9)*. Outro participante ratifica a resposta apresentada anteriormente, relatando a existência dessas práticas através da contratação opcional de planos de saúde: *“somente terapia através do plano de saúde” (E14)*.

Devido às especificidades das situações presentes no PPCAAM, os sujeitos protegidos também apresentam uma condição de saúde mental fragilizada, por causa

dos conflitos familiares ocorridos anteriormente ao seu ingresso no programa. Segundo Negreiros (2017, p. 113), uma situação específica esteve constituída por um panorama de conflitos e agressões entre genitor e filho, configurado como reprodução da violência intrafamiliar, esse fato afetou toda a rotina diária do relacionamento entre demais membros desse círculo social, não estando vinculados as divergências entre duas pessoas.

Essas expressões de violência agravam-se ainda mais perante as vivências conflituosas entre indivíduos nos espaços familiares, geralmente marcados por diferentes tipos de violações de direitos. Marx (2006, p. 28) problematiza as motivações que provocam cenários resultantes das formas de violência, a exemplo do suicídio, abordando situações caracterizadas pelo tratamento desumano, desrespeito à equidade e existência de punições ocultas, frequentemente praticadas por familiares implacáveis, infligindo as pessoas que se encontram sob seus cuidados.

No interior da teoria de Marx, os aspectos que culminam em tais práticas repressoras excedem os olhares singulares em torno do sofrimento, desconsiderando as estruturas sociais que carregam essa responsabilidade histórica, essencialmente pela manutenção das relações de poder entre classes sociais. Por isso, as fragmentações dessas situações em elementos isolados são resultantes dos aspectos presentes no sistema capitalista, contudo, não desresponsabiliza o poder estatal a prestarem o respectivo apoio.

Alguns participantes destacaram a oferta mensal de supervisão psicológica à equipe de forma generalista, contudo, não se configura como acompanhamento especificamente direcionado aos educadores(as) sociais: *“a equipe goza de atividade de supervisão psicológica uma vez ao mês, entretanto não existe um cuidado direcionado para os educadores sociais” (E8)*. Outra pessoa destaca que, apesar desse momento mensal, é acompanhada semanalmente por uma profissional de psicologia: *“existe para toda a equipe nos momentos de supervisão de equipe, facilitado por uma profissional de psicologia. Particularmente sou acompanhada por uma psicóloga semanalmente” (E10)*.

O último relato mencionado acima demonstra a necessidade dos(as) educadores(as) sociais em buscarem suporte externo, em razão da oferta desse formato de supervisão psicológica atender demandas de caráter generalista, possivelmente sem escuta direcionada às realidades de cada membro da equipe de trabalho. Como a Educação Social apresenta situações totalmente diferentes das

outras categorias profissionais, alguns trabalhadores(as) necessitarão recorrer ao auxílio de acompanhamento psicológico direcionado.

Nesse sentido, a realização de investimentos contínuos no cuidado da saúde mental das equipes de trabalho do programa é imprescindível como condição elementar para desenvolvimento de práticas sociais no atendimento dos protegidos. Os gestores do PPCAAM precisam assumir esse compromisso frente à prestação de acompanhamento psicológico aos educadores(as) sociais, devido ao envolvimento dessa categoria em situações de extrema violência e alto desgaste emocional, necessitando desse suporte para evitar que demais aspectos de sua vida sejam afetados.

Outra questão presente nas contradições do trabalho desempenhado pelos educadores(as) sociais consiste na valorização de suas atribuições, uma vez que envolvem realidades que podem causar exposição da própria categoria laboral às situações de ameaça, que estão presentes em seu cotidiano, alterando conforme a persecutoriedade existente nos diversos territórios.

Segundo informações dos participantes, emerge a necessidade de “[...] *definir junto as equipes a importância do trabalho do educador, garantir remuneração adequada às especificidades do cargo em questão*” (E13), complementado por outro trabalhador(a) que essa “*melhora da remuneração é um ponto muito importante*” (E5). A valorização financeira tem sido uma das principais dificuldades encontradas pela categoria em todo território nacional, principalmente pela ausência de uma regulamentação específica de sua profissão.

As mobilizações em busca de melhores condições de remuneração aos educadores(as) sociais têm sido uma das principais bandeiras levantadas, principalmente daqueles trabalhadores(as) pertencentes aos diferentes âmbitos de intervenção e, historicamente, tem sido duramente negado pelos empregadores. Segundo Graciani (1997, p. 201), a valorização salarial dessa categoria consiste em uma questão que necessita de ampla discussão, embora sua historicidade esteja relacionada à desvalorização salarial dessa categoria tão significativa para a sociedade brasileira.

Essa negação histórica dos direitos dos educadores(as) tem sido amplamente efetuada pelo próprio Estado, compreendendo que, apesar da origem da categoria estar relacionada aos movimentos sociais, na contemporaneidade seu maior empregador é o poder público, especialmente pela contratação das equipes de

referência no âmbito do SUAS. Em relação às OSC contratadas para prestação de serviço através dos termos de colaboração, o repasse também é realizado pelo próprio poder público, responsável pela aprovação das diretrizes institucionais por meio dos chamamentos públicos.

É incontestável a necessidade desses trabalhadores(as) serem devidamente reconhecidos e valorizados, entendendo que essa temática está atrelada ao processo de negação histórica dos seus direitos, ocasionadas pelas contradições do sistema capitalista. Essas situações precarizam as atividades desempenhadas pelos educadores(as) sociais, claramente expressados pela desmotivação e fragilização dessa categoria de trabalho, a qual não exerce ações de benemerência, mas contratadas para o exercício de determinada função.

Deixar de lado as inquietações dos participantes consiste em concordar com esse panorama de desvalorização sobre as práticas pedagógicas desempenhadas por esses educadores(as) sociais. Mediante esse panorama de desvalorização institucional, propagado historicamente pelo sistema capitalista, torna-se fundamental a adoção de estratégias para fortalecimento de sua identidade coletiva, reconhecendo seu papel significativo na dinâmica societária.

Os educadores(as) sociais são compreendidos como membros indispensáveis no enfrentamento das questões de violência letal contra crianças e adolescentes, desempenhando funções extremamente pertinentes para que esses sujeitos retomem suas vidas em novas realidades. Não restam dúvidas sobre sua atuação diretamente relacionada à linha de frente do PPCAAM, devido às características representativas de sua práxis pedagógica, possibilitando o fortalecimento dos vínculos diferentes aos desenvolvidos pelos demais componentes da equipe. Conforme relatado por **E12**:

O educador precisa ser reconhecido como parte ativa da equipe técnica. Fortalecer a escuta do educador nos processos de tomada de decisão, pois ele tem contato direto e contínuo com os protegidos. Garantir salário compatível com a responsabilidade do cargo, estabilidade contratual e inclusão em processos de formação e decisão (E12).

Novamente surgem falas expressivas sobre a importância da valorização desses trabalhadores(as) enquanto membros da equipe técnica do PPCAAM, representando inconformação sobre sua estrutura de trabalho. A existência de mobilizações pelo reconhecimento das atribuições dos educadores(as) sociais deverá ser compreendida pela própria gestão organizacional do programa, no sentido de

fortalecerem as estratégias de trabalho entre demais membros da equipe, rompendo com estigmas existentes em torno dessa categoria laboral.

As contradições pertinentes ao tratamento dedicado aos educadores(as) sociais não se tratam de situações isoladas, seja aplicada às falas dos participantes dessa pesquisa ou em demais estudos apresentados sobre a articulação da Educação Social em relação aos demais membros da equipe multiprofissional. Os tensionamentos existentes entre as equipes são evidentes e fragilizam não somente as relações de trabalho, mas também seu vínculo com o protegido que está em situação de ameaça.

Embora as unidades operacionais do referido PPCAAM atuem em caráter descentralizado, a percepção da desvalorização laboral está presente em todo território nacional. Assim, consiste em um problema estrutural que, apesar dos diferentes relatos apresentados, ainda não foram resolvidos pela gestão do próprio programa, influenciando em repercussões negativas aos educadores(as) sociais quanto à falta de proximidade para resolução dessas problemáticas.

Segundo Tsetung (1937), as contradições apresentadas pelos participantes expressam diferentes particularidades a serem analisadas na conjuntura do programa de atendimento aos casos de violência letal. Essas interpretações precisam ser realizadas de formas diferentes, não sendo tratadas de forma equivalente, mas respeitando o momento sociohistórico em que estão inseridas.

Mesmo que suas finalidades estejam direcionadas ao movimento de valorização da categoria dos educadores(as) sociais, demanda em comum entre vários coletivos, é preciso que suas especificidades históricas sejam respeitadas. No contexto da divisão social do trabalho, essa realidade é amplamente dinâmica, não prevalecendo debates que desrespeitem essa lógica estabelecida entre seu caráter material e respectiva temporalidade.

Não restam dúvidas quanto à legitimidade das exposições apresentadas pelos participantes, enquanto classe trabalhadora que demanda por inúmeros questionamentos, em decorrência das frequentes situações de extrema complexidade. Nesse item, identificamos como as contradições existentes entre capital x trabalho estão presentes no cotidiano das equipes multiprofissionais que atuam no campo dos direitos humanos. No próximo tópico, abordamos a práxis pedagógica dos educadores(as) sociais.

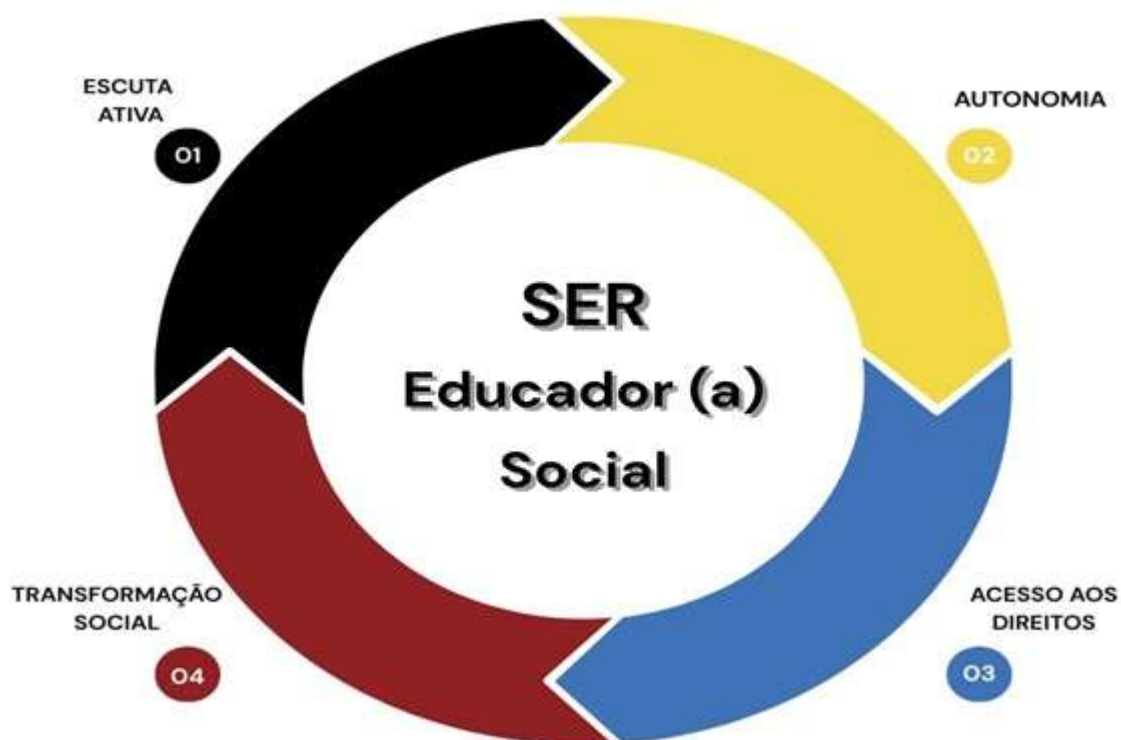
4.3A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES(AS) SOCIAIS

Nesse tópico são abordados os elementos relacionados à composição da práxis pedagógica dos educadores(as) sociais, buscando enfatizar como estão organizadas ao longo dos acompanhamentos aos sujeitos protegidos pelo PPCAAM. Em meio aos relatos dos participantes da pesquisa, determinadas situações foram elencadas nessa discussão, especialmente relacionadas às etapas do processo de acompanhamento das demandas dos sujeitos protegidos pelo programa.

Em contextos repletos de intensos conflitos e profundas desigualdades, a figura dos educadores(as) sociais assumem papel significativo na defesa dos direitos humanos. Nesse cenário, indagamos aos membros dessa categoria sobre a forma como percebem o exercício de suas atribuições nesse contexto marcado por múltiplas instabilidades que atravessam sua atuação.

Partindo das respostas dos participantes referentes ao questionamento sobre o que seria para eles serem educadores(as) sociais, sistematizamos essas informações em forma de quadro cíclico, entendendo que se trata de um processo permanente, como demonstra a Figura 4:

Figura 4 – Distribuição dos perfis referentes ao SER Educador(a) Social



Fonte: elaboração própria (2025).

Essas relações não são percebidas de forma isolada porque integram todo o processo envolvido do desenvolvimento da práxis pedagógica dessa categoria, contribuindo para a formação de sua identidade laboral. Conforme as informações prestadas pelos participantes, agrupamos o conteúdo na forma de eixos temáticos, propiciando a reflexão sobre as dimensões centrais de sua atuação.

Esses eixos específicos foram classificados conforme as próprias características presentes nas narrativas dos educadores(as) sociais: escuta ativa, autonomia, acesso aos direitos e transformação social, estabelecendo os aspectos mais recorrentes e orientativos acerca de suas práticas descritas.

O procedimento de organização desses tópicos está associado à incidência da práxis pedagógica dos educadores(as) sociais em torno e das respectivas contribuições na transformação da realidade dos sujeitos acompanhados pelo PPCAAM. No diagrama cíclico, por sua vez, torna-se visível a interdependência entre as etapas do processo, estabelecendo articulações consistentes entre as finalidades propostas e suas enunciações apresentadas pelos participantes.

Inicialmente foram discorridos sobre a escuta ativa, característica diretamente vinculada ao caráter observador dos educadores(as) sociais em seu cotidiano de trabalho. Durante o exercício de suas funções com sujeitos ameaçados de morte, essa prática apresenta caráter elementar, pela necessidade desses trabalhadores(as) realizarem ações direcionadas à promoção dos direitos humanos dos protegidos.

O procedimento de escuta ativa apresenta importância significativa para a superação das situações de violência letal, sendo essencial para definir questões relacionadas à manifestação dos protegidos acerca das situações vivenciadas ou existirão restrições na socialização das informações. A conduta dos educadores(as) sociais nesse momento de acolhida fará toda a diferença no processo de acompanhamento desses sujeitos.

Nessa lógica, o participante **E4** discorre sobre o papel da escuta ativa na identificação dos pontos a serem trabalhados em específica realidade, promovendo as contribuições referentes à proteção social, inclusão social e garantia dos seus direitos, dentro de uma perspectiva livre de preconceitos.

O participante esclarece a relevância de serem empregadas observações desprovidas de preconceitos e/ou qualquer forma de discriminação, integradas aos olhares presentes no cotidiano, constituindo requisito fundamental para a implementação de dinâmicas que favoreçam as garantias de pessoas em situação de

vulnerabilidade e/ou risco social. Segundo Graciani (1997, p. 251), esses trabalhadores(as) precisam utilizar estratégias amplas e capazes de impulsionarem diferentes formas de atuação, individualmente ou coletivamente, no atendimento das crianças e adolescentes acompanhados.

Uma abordagem direcionada e desprovida de preconceitos fará toda diferença nos momentos de reflexão desses sujeitos com a equipe do programa. A figura dos educadores(as) sociais nesse processo de troca de saberes ocupa papel extremamente relevante, inclusive pelos possíveis olhares dos protegidos do PPCAAM como referência para socializarem suas histórias de vida ao invés de outros profissionais, especialmente pela capacidade em estabelecerem vínculos sociais.

Mediante essa proximidade entre educadores(as) sociais e protegidos que será possível destacarmos a efetividade da práxis pedagógica na realidade dos indivíduos. O respeito pertinente à escuta ativa e humanizada das vivências socializadas compartilhadas pelos sujeitos é condição primordial para promoção do exercício de sua autonomia, cabendo à respectiva categoria refletir sobre como poderá contribuir para o desempenho dessa autonomia.

Os participantes compreendem que a práxis pedagógica deverá estar relacionada à instrumentalização para exercício da autonomia dos sujeitos, garantindo que as situações relacionadas à sociabilidade sejam asseguradas: *“É ser ferramenta de auxílio na promoção de autonomia, autoconhecimento e conquista de habilidades e competências de socialização e convivência” (E13)*. Ainda, exercem contribuição direta no fortalecimento de ações de empoderamento desses indivíduos, uma vez que cada realidade demanda particularidades distintas.

No que diz respeito aos avanços dessa categoria, demonstram papel essencial na consolidação do caráter protetivo das políticas públicas em torno do público infantojuvenil, exercendo ações direcionadas aos demais espaços de convivência social. Partindo dessa perspectiva que o participante afirma seu entendimento sobre o que significa pertencer à denominada categoria: *“Ser educador social no meu entendimento é acima de tudo auxiliar as pessoas em proteção com um novo planejamento de vida. Auxiliando na autonomia, protagonismo na mudança de trajetória, além de contribuir para a proteção individual e coletiva” (E6)*.

Não podemos esquecer que a prática dos educadores(as) sociais não está relacionada, especificamente, ao exercício de ações humanitárias, mesmo no âmbito das situações decorrentes da violência letal. É fundamental que prevaleça o

reconhecimento de que esses trabalhadores(as) desempenham ações pedagógicas no campo dos direitos humanos e devem articular suas atividades em conformidade com as políticas públicas setoriais, compreendendo que somente por esse viés poderão garantir que os direitos dos protegidos sejam amparados legalmente.

Esse fato está expresso no relato do participante **E9**, quando enfatiza que os educadores(as) sociais devem estar esclarecidos sobre o caráter potencializador do fortalecimento de vínculos como instrumental de trabalho dessa categoria, especialmente nos casos de violações de direitos. O ponto de partida está na identificação dessas possibilidades de interação pela própria classe trabalhadora, evitando criar limitações no acompanhamento desses sujeitos.

Outro ponto está atrelado ao reconhecimento do caráter formativo dos educadores(as) sociais que, não atuam isoladamente nessas atividades de fortalecimento dos vínculos, contudo, essa dinâmica deverá envolver outros conhecimentos sobre a diversidade de pessoas e territórios. No momento que um participante menciona a vinculação de sua prática direcionada ao exercício da cidadania, não podemos desconsiderar a existência dos demais elementos a serem levados em consideração.

As práticas desempenhadas pelos educadores(as) sociais não devem ser observadas pela perspectiva do voluntarismo, tampouco desprendidas do campo das políticas públicas. Conforme afirma Serrano (2003, p. 131-132), a Educação Social tem por finalidade contribuir para o pleno exercício da cidadania e da liberdade dos seres humanos, além do protagonismo das relações sociais e comunitárias, promovendo a defesa e garantia dos direitos humanos.

Para que esses direitos sejam devidamente assegurados, os educadores(as) sociais devem reconhecer a responsabilidade de sua atuação no zelo dos direitos sociais dos sujeitos em situação de risco. Apesar da desvalorização histórica das categorias de trabalho no campo das políticas sociais, marcadas pela cultura do assistencialismo, torna-se fundamental a desvinculação dessas ideias, fortalecendo o debate em torno da instrumentalização desses trabalhadores(as).

O rompimento da perspectiva do voluntariado no interior das práticas pedagógicas é primordial para que os direitos dos protegidos sejam garantidos, contribuindo para respectivo reconhecimento da classe trabalhadora no âmbito das políticas públicas. Mesmo diante da ausência da regulamentação da profissão de

educador(a) social, suas atribuições demandam competências específicas, além de profissionais qualificados para o exercício da função.

Partindo das discussões abordadas pelos participantes sobre as possibilidades de acessarem seus direitos básicos, novas formas de superação dos panoramas de desigualdade tornam-se evidentes. As falas dos participantes demonstram uma preocupação com a legitimidade de assegurar a esses sujeitos o acesso a seus direitos básicos, em razão das peculiaridades envolvendo os aspectos da ameaça de morte, proporcionando determinadas restrições às circunstâncias específicas.

As relações entre igualdade e práxis estão associadas ao processo de consciência social desses sujeitos por meio da materialidade, sendo que ambas estão vinculadas às práticas sociais exercidas entre elas, nunca observadas de perspectiva isolada (Marx; Engels, 2011, p. 51). Compete aos educadores(as) sociais reconhecerem a efetividade de sua práxis pedagógica na realidade dos protegidos acompanhados pelo PPCAAM, estabelecendo reflexões críticas sobre suas ações no cotidiano laboral.

Para que essa interlocução entre educadores(as) sociais e sujeitos protegidos pelo programa de proteção seja eficaz, é fundamental que exista o reconhecimento da coerência dessas práticas pedagógicas, contribuindo para a reflexão crítica dos fenômenos sociais manifestados na rotina cotidiana dos atendimentos (Graciani, 2014, p. 32). O reconhecimento dos membros desse coletivo de trabalho sobre as situações excludentes que essas pessoas vivenciam torna-se elemento essencial para definição das formas de acompanhamento ao longo da inclusão.

Nesse sentido, é imprescindível a existência de olhares atentos às particularidades dos protegidos pelo PPCAAM, uma vez que essa leitura contextual possibilita que sejam identificadas suas fragilidades expostas, além da estrutura da rede de atendimento, considerando-a como o conjunto de estabelecimentos por meio dos quais seus direitos serão acessados. A clareza em torno das situações específicas de cada indivíduo e/ou respectiva família é primordial para que possam ser pensadas em estratégias para promoção de sua transformação social.

No processo de transformação social, a Educação Social ocupa função importante no estabelecimento de novas interpretações da realidade no cotidiano dos protegidos, contribuindo para formulação de novos olhares em relação às demandas existentes na realidade dos indivíduos acompanhados pelo PPCAAM. O emprego das

práticas pedagógicas aborda elementos significativos para que essa categoria possa auxiliar aos protegidos quanto aos caminhos que deverá seguir, assim como na ressignificação da realidade das crianças, dos adolescentes e suas famílias, como relatado pelo participante **E1**.

Para Freire (2013, p. 48), esse processo de transformação é similar ao nascimento de um novo ser humano, resultado do rompimento das contradições exercidas pelos dominadores em desfavor dos dominados, contribuindo para seu movimento de libertação. Essa interpretação apresenta aspectos pertencentes ao âmbito da materialidade histórica, considerando que a trajetória de vida dos educadores(as) sociais insere essa categoria como “[...] *facilitador do diálogo, promovendo a conscientização dos indivíduos sobre sua realidade e incentivando a participação ativa na construção do conhecimento e da autonomia*” (**E3**).

O atrelamento da práxis pedagógica deverá atender as situações pertencentes ao processo de transformação crítica vivenciada pelos sujeitos, de modo a criar condições efetivas para a ressignificação de suas experiências e para a reconstrução de sentidos no âmbito de suas trajetórias individuais e coletivas.

As falas dos participantes sobre suas atribuições para promoverem a transformação social das pessoas protegidas pelo PPCAAM ocorrem de forma integrada, demonstrando como a figura dos educadores(as) sociais estão diretamente vinculadas nesse processo. Essa atuação está relacionada desde o procedimento de acolhimento das demandas sociais, realizando o levantamento das suas especificidades, proporcionando que possam se desenvolver dignamente na estrutura societária.

Devido ao fato de os protegidos vivenciarem cenários de conflitos e, em algumas situações, marcados pela persecutoriedade dos violadores de direitos que ameaçam sua integridade, falar sobre a transformação social envolve situações específicas que nem sempre conseguem ser trabalhadas em primeiro momento. Não existem formas previamente definidas para que esses direitos sejam assegurados, consistindo na articulação conjunta com demais membros do SGDCA.

Em meio às informações prestadas pelo participante **E8**, as transformações sociais decorrem das atuações individuais e/ou coletivas dessa categoria, contemplando experiências em diferentes áreas da sociabilidade humana, tais como pessoal, social, comunitária e/ou artística, independentemente das classes sociais e/ou critérios étnico-raciais.

Referente à concepção de amorosidade abordada por Freire (2023, p. 66), são suscitadas reflexões sobre sua relação intrínseca com o compromisso da práxis pedagógica no processo de formação da identidade do educando. Os olhares em torno dos sentimentos de amorosidade consistem em característica central para promoção da valorização dos indivíduos acompanhados pelo programa, conforme discorrido pelo participante **E14**.

Nenhum ato pedagógico é realizado desprovido da amorosidade, sentimento imprescindível aos educadores(as) sociais para estimularem essa dimensão afetiva como caráter permanente do processo de transformação social dos sujeitos. Apesar da vinculação laboral desses trabalhadores(as) com os protegidos no campo das políticas públicas, a afetividade é algo que se torna estrutura basilar da prática pedagógica dessa categoria, em razão das situações vivenciadas proporcionarem maior proximidade em relação aos protegidos.

Esse afeto é desenvolvido pelo próprio compromisso da práxis pedagógica na realidade do seu exercício cotidiano, manifestada diretamente nos espaços de sociabilidade entre os educadores(as) sociais e respectivos protegidos do PPCAAM. Em contrapartida, é necessário que sejam considerados aspectos que influenciam a permanência e a motivação desses trabalhadores(as) no campo de atuação, evitando o desgaste e assegurando condições favoráveis para a organização do seu trabalho.

Dando sequência às discussões, no próximo tópico abordamos as mediações da práxis a partir da formação e consciência crítica.

4.4 FORMAÇÃO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: MEDIAÇÕES DA PRÁXIS

Dando continuidade nas análises, esse tópico dedica-se à análise dos processos formativos dos educadores(as) sociais, enfatizando sua relevância para a operacionalização das atividades desenvolvidas no âmbito do PPCAAM. A formação está diretamente associada à consciência do indivíduo, considerando que seu percurso formativo apresenta situações complexas, ainda mais quando envolvem a temática da letalidade infantojuvenil.

No que diz respeito ao emprego do termo formação continuada, Franco (2019, p. 98) expressa que o caráter contínuo não está vinculado ao preenchimento de lacunas no cotidiano formativo, mas é relativo às contribuições para integração do

preparo às vivências humanas, cabendo que sejam estruturadas novas possibilidades de profissionalização dos educadores(as) em torno de suas práticas pedagógicas.

Nessa dinâmica que o aperfeiçoamento relacionado à temática da letalidade infantojuvenil assume papel crítico, sobretudo por não ser configurado como formação verticalizada, mas por estar intrinsecamente ligado ao cotidiano desses profissionais. Além disso, esses momentos formativos constituem espaços de troca de saberes junto aos educandos atendidos pelo programa, superando a lógica laboral, caracterizados como espaço de sociabilidade que envolve todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

A formação é configurada como exercício permanente diretamente vinculado às ações cotidianas dos educadores(as) sociais. O aprimoramento dessas dinâmicas contribui para promoção do direito à vida das crianças e adolescentes protegidas, compreendendo as particularidades existentes em cada localidade onde as unidades estaduais do programa estão distribuídas.

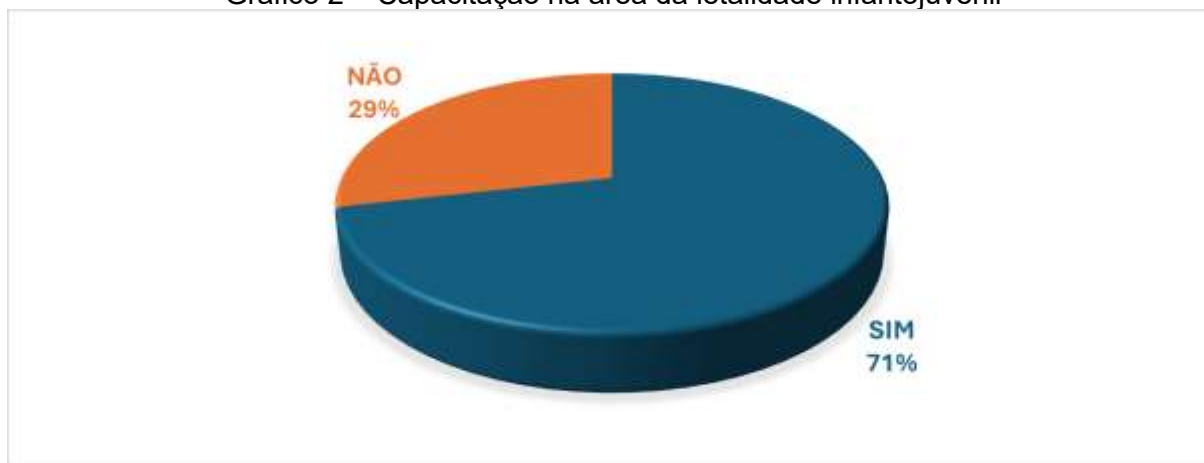
Ao adentrarmos nas estimativas pertinentes à educação, é importante situarmos historicamente as discussões em torno da formação continuada. Meszáros (2005, p. 35) critica o modelo de educação institucionalizada que, ao longo do tempo, tem servido aos interesses do capital, disseminando a concepção de que seria o único caminho a ser seguido para a formação, ainda que contribuísse para a naturalização dos valores da classe dominante, estabelecendo uma relação de subordinação em meio ao processo educativo.

Considerando a orientação histórica da educação em torno das demandas estruturais burguesas, a reflexão acerca da formação da classe trabalhadora junto aos sujeitos em situação de ameaça letal exige novas interpretações pertinentes às dinâmicas societárias contemporâneas. É nessa perspectiva que a dialética entre o ser humano e a prática pedagógica deverá ser materializada de modo concreto, constituindo dimensões indissociáveis ao processo formativo e da produção de consciência crítica (Freire, 2013, p. 55).

O reconhecimento da relevância das práticas pedagógicas no cotidiano dos sujeitos em situação de violência letal é o primeiro passo para superação desse contexto de risco social. Para essa realidade, é fundamental que os educadores(as) sociais que atuam com esse grupo sejam devidamente capacitados sobre as particularidades e eventuais desafios que farão parte do seu cotidiano.

No Gráfico 2 abaixo demonstra-se como as formações direcionadas para a temática da letalidade está sendo percebida pelos participantes, constituída como objeto basilar de sua atuação laboral, caracterizada como conhecimentos essenciais para que possam desenvolver suas práticas pedagógicas em relação aos protegidos:

Gráfico 2 – Capacitação na área da letalidade infantojuvenil



Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

Diante dos dados coletados, as evidências apontaram para uma maioria expressiva, participando das formações referente ao assunto da violência letal, totalizando o quantitativo de 10 participantes (**E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E10, E12, E14**). Em contrapartida, 04 participantes ressaltaram que não participaram de capacitações sobre o assunto (**E5, E9, E11, E13**).

Importante esclarecermos que a responsabilidade da oferta desses processos formativos contínuos, assim como as atualizações de metodologias previstas pelo programa é incumbência da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA), a qual é executada pela coordenação geral do programa. Para tanto, é competência desse órgão avaliar a capacidade técnica dos profissionais envolvidos que, em casos específicos, poderão proceder ao desligamento dos membros da equipe que não se adaptar às dinâmicas de proteção social (Brasil, 2016, p. 82).

Em relação ao caráter formativo das equipes de trabalho, esta consiste em atribuição destinada ao NTF, que é o órgão responsável dentro da estrutura administrativa do PPCAAM. Além disso, essas demandas pertinentes às aplicações de cursos para as equipes ocorrem mediante requisição das coordenações estaduais do programa.

Segundo o Vida e Juventude (2025), não existe nenhuma influência ou gestão do NTF referente às categorias de trabalho lotados nas unidades estaduais do PPCAAM, apenas ofertando formações às equipes acerca da letalidade infantojuvenil e dos procedimentos metodológicos do programa. Essas metodologias baseiam-se nos princípios da educação popular, em razão da participação efetiva dos trabalhadores(as) e das demandas estruturadas no âmbito descentralizados nas distintas regiões.

Os participantes destacaram que têm participado das formações realizadas pelo NTF em diferentes territórios de abrangência, envolvendo assuntos que variam desde: *“formação em artesanato, confecção de bombons, formação para a prática da educação social do PPCAAM, ministrado pelo NTF”* (E1) até *“formações do NTF, seminários, cursos e palestras diversas relacionadas a estas temáticas”* (E6). Partindo dos relatos dessas pessoas, identificamos algumas que não seguem a mesma lógica, havendo possibilidade de diálogos específicos entre os setores responsáveis pela oferta da formação e aqueles aos quais ela é destinada.

Outro espaço relevante de formação das equipes do PPCAAM refere-se aos encontros nacionais, organizados pela coordenação geral do programa e que reúne as equipes de execução, membros dos órgãos vinculados ao acompanhamento das situações de violência letal de crianças e adolescentes, órgãos pertencentes ao SGDCA e demais interessados na temática.

O evento permite a participação de terceiros, nas datas destinadas ao público geral, considerando que existem datas específicas para atualização dos protocolos de sigilo e segurança, restritos aos membros das equipes estaduais. Dessa forma, em determinados momentos as atividades formativas serão restritas apenas aos profissionais das equipes descentralizadas, em razão das questões que contribuem para garantia da efetividade dos atendimentos.

Conforme as informações prestadas pela coordenação geral do programa, esse evento representa um momento de formação coletiva entre todas as equipes multiprofissionais, considerado como principal espaço formativo executado anualmente, como relatado pela CGPPCAAM (2024):

A gente tem um encontro nacional de coordenadores gerais e técnicos para a formação de coordenadores. E aí, tudo que se passa nessa formação, eles replicam para os técnicos. E a gente tem um encontro nacional, que é esse encontro que é para todo mundo. Esse encontro é para todo mundo. Nesse encontro, por isso que são quatro, cinco dias, porque a gente dá formação

para conselhos gestores, gestores estaduais, equipe técnica e também as formações específicas para assistente social, psicólogo, educador. Tem a sala da educação social. Então, todo mundo tem chance de se formar nos encontros nacionais. Por isso que os encontros nacionais são muito importantes, porque são espaços de formação para todo mundo. Então, esses são os espaços formativos que nós temos (CGPPCAAM, 2024).

Ainda, é mencionado pela coordenação geral a existência de salas específicas para formação dos educadores(as) sociais, consistindo em avanços acerca das discussões relacionadas às temáticas da Educação Social e da Pedagogia Social. O propósito desses encontros é a ampliação da interlocução entre as categorias que atuam em todo território brasileiro, compartilhando saberes e experiências, aperfeiçoando suas práticas pedagógicas nas diferentes regiões.

Sendo assim, é imprescindível que sejam implementadas estratégias de financiamento das equipes multiprofissionais, proporcionando condições efetivas para participação nos encontros nacionais. Além disso, permanece pouco problematizada a garantia de frequência anual de educadores(as) sociais, não sendo informado sua participação constante nessas instâncias formativas.

Ainda inexistem formações específicas destinadas às formações dos educadores(as) sociais, apesar de a coordenação geral do PPCAAM afirmar que ocorrem atividades de discussão na sala da Educação Social. A necessidade de incluir essa categoria como pauta de discussão dos encontros nacionais é uma realidade emergente, considerando sua ampla atuação nos territórios. Continuando o relato:

Então, eu já te disse, a gente não tem uma formação específica para os educadores sociais, é algo que a gente precisa avançar, é um desafio que a gente precisa avançar. Então, a gente não tem ainda, mas a gente vai pensar muito seriamente nisso, porque realmente é uma categoria que precisa de atenção e de cuidado, porque está diretamente ligada à proteção, é o que está mais ligado ao protegido e aos protegidos, às famílias e tudo mais. Então, eu entendo que a gente precisa desenvolver, sim, uma metodologia específica, com disciplinas específicas, com carga horária específica para os educadores sociais, até porque, diferentemente da assistência social, do direito, da psicologia, você tem já os conselhos regionais de categoria, o CRESS, o CREAS, que já determina algumas diretrizes de formação e tudo mais. E a gente tem muita formação para essas categorias, mas para os educadores sociais, não. Então, a gente precisa ter um olhar mais cuidadoso com essa categoria e desenvolver essa estratégia [...] (CGPPCAM, 2024).

A falta de formações específicas destinadas aos educadores(as) sociais repercutem como forma de desvalorização de suas práticas pedagógicas, em vista da sua formação estar atrelada à perspectiva generalista, sem orientações detalhadas sobre seu exercício laboral. As demais categorias de trabalho contam com formações específicas, organizadas pelos seus próprios segmentos representativos, enquanto a

Educação Social permanece precarizada e necessita de protocolos destinados à tipificação de suas atividades.

Indiscutível a necessidade de serem implementadas estratégias de fortalecimento de formações específicas ao campo da Educação Social, sobretudo pelas demandas diversificadas em seus âmbitos de intervenção, qualificando cada vez mais os membros das equipes de trabalho. Dessa maneira, os educadores(as) sociais contarão com maior estrutura para desempenharem suas ações pedagógicas, ao invés de estarem atreladas às funções de cunho generalista, evitando que haja controvérsias acerca das suas atribuições.

A partir da reflexão da CGPPCAAM sobre a proposição de metodologias destinadas aos educadores(as) sociais, trata-se de uma discussão extremamente pertinente ao próprio MDHC, que necessitar fomentar essa preocupação acerca do fortalecimento da classe trabalhadora. Não podemos deixar de lado esses trabalhadores(as) que atuam como linha de frente do programa, junto aos sujeitos protegidos e que, muitas vezes, sentem necessidade de serem mais valorizados.

É imprescindível a participação ativa dos próprios educadores(as) sociais, reivindicando seus lugares de fala nos processos formativos, fortalecendo essas discussões em torno da própria relevância de existirem espaços próprios para compartilharem suas experiências. Se não ocorrem as articulações por parte da própria categoria, essas pautas podem passar despercebidas pela coordenação nacional, representando certo desinteresse em criarem protocolos de trabalho.

Em relação às formações continuadas organizadas para os participantes nos últimos 12 meses, a maioria dos participantes afirmaram ter participado de algum tipo de capacitação nesse período, exceto pelo caso do participante **E1**, relatando a inexistência de qualificações nesse período.

Os conteúdos componentes das formações foram divididos em duas grandes dimensões formativas articuladas entre si, sendo a primeira concentrada em assuntos relacionados ao campo da letalidade infantojuvenil. Nessa primeira dimensão, as respostas apresentadas pelos participantes relatam a participação no encontro nacional do PPCAAM, capacitação geral para ingresso de novos colaboradores na capital federal, além da capacitação do NTF.

Na segunda dimensão foram percorridos assuntos sobre a intersectorialidade e a interdisciplinaridade, pontos essenciais ao aprimoramento do exercício laboral dos educadores(as) sociais, contemplando reflexões sobre práticas integradas,

metodologias de intervenção, marcos normativos e interfaces com políticas públicas diversas. Em meio aos participantes tivemos as seguintes experiências formativas: *“Formação Protocolos de Segurança no PPCAAM/ES” (E3)*; *“Estratégia de acompanhamento oferecida pelo CEDECA. Caravana pelos Direitos da Criança e do Adolescente. Encontro Nacional do PPCAAM que sempre nos capacita” (E4)*; *“Capacitação voltadas a segurança de protegidos e protetores no âmbito do Proteção em Programas de Proteção” (E7)*.

Nos campos de estudos interdisciplinares foram oportunizadas maiores proximidades dos participantes aos demais saberes entre setores já envolvidos, tais como assistência social, educação, saúde, cultura e direitos humanos, favorecendo intervenções amplas, integradas e sensíveis às múltiplas dimensões que atravessam a vida dos sujeitos acompanhados pelo programa.

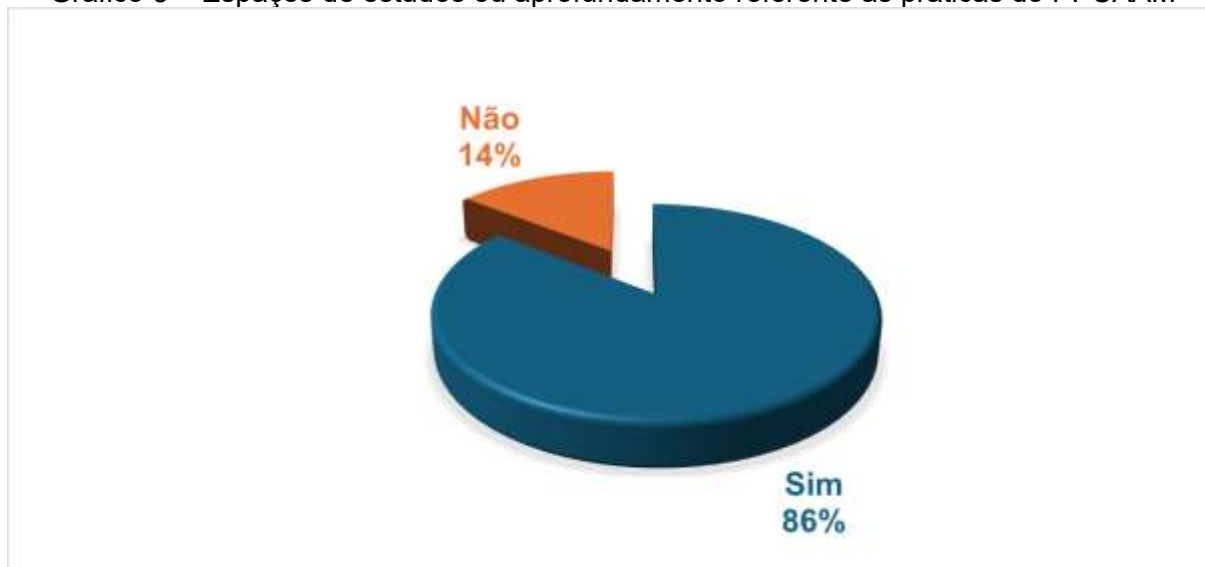
No contexto das perspectivas interdisciplinares, tivemos as seguintes participações em eventos e demais atividades formativas: *“II Congresso Mineiro de Psicologia: Direitos Humanos, Cidadania e Profissão; Pesquisa sobre trabalho infantil e o tráfico de drogas; Política de redução de danos” (E5)*; *“Oficina sobre educação positiva; Meio ambiente” (E8)*; *“Supervisão técnica. Direitos Humanos. Seminário em alusão ao 18 de maio” (E11)*; *“Direito da Crianças e adolescentes Proteção Integral de Crianças e Adolescentes” (E12)*; *“Plano individual de atendimento, salvaguarda, lei de proteção de dados, direitos da população LGBTQIAP+, substâncias psicoativas” (E13)*; *“Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Roraima (CEDCAR)” (E14)*.

Nessa linha de discussão, compreendemos as distribuições socioterritoriais do programa e perguntamos aos participantes sobre a existência de espaços oportunizados aos estudos, debates, reflexões e/ou aprofundamentos referentes às práticas desenvolvidas pelo PPCAAM. Esse questionamento é motivado pela importância de serem propiciados espaços de diálogo entre as categorias de trabalho, diante dos desafios encontrados nos territórios do programa que, muitas vezes, devido aos protocolos de sigilo e segurança, não têm possibilidade de serem compartilhados.

A proposta de criação desses espaços consiste no processo de troca de saberes e na sociabilidade entre membros das equipes de trabalho descentralizadas no território brasileiro, evitando o distanciamento entre as diferentes categorias multiprofissionais. Nesse sentido, é possível que esses ambientes proporcionem novos olhares aos trabalhadores(as), principalmente em torno do reconhecimento de

suas práticas, sem quebrarem os protocolos de sigilo e segurança do programa, situações que evitam que esses compartilhem informações para além dos locais de trabalho. O Gráfico 3 a seguir representa as respostas dos participantes em relação aos espaços de estudos:

Gráfico 3 – Espaços de estudos ou aprofundamento referente às práticas do PPCAAM



Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

Em referência ao gráfico acima, a maioria dos participantes confirmaram a existência desses espaços reflexivos em suas equipes de trabalho, exceto **E9** e **E10** que ressaltaram não contarem com essas ações em suas regiões. A falta de espaços de discussão nos territórios elencados coloca em questionamento as causas para não serem executados, compreendendo uma realidade que também acontece nos demais territórios.

Segundo a coordenação geral do programa, existem espaços de troca de conhecimento entre educadores(as) sociais no âmbito nacional, ocorridos por meio dos grupos de Whatsapp. Em sua fala não fica esclarecido como são ofertados esse acesso, provavelmente oportunizada por meio dos seus celulares particulares. A fala apenas enfatiza que existe uma articulação desse coletivo, marcando reuniões mensais, fomentando o diálogo entre seus membros e promovendo compartilhamento de temas pertinentes às rotinas de trabalho:

[...] A gente não tem essa formação específica para eles. Mas a gente tem um canal de comunicação, a gente tem um grupo no WhatsApp com todos os educadores sociais, e ali eles trocam espaços de formação que eles descobrem no Brasil, eles trocam várias informações. Então, o tempo todo

eles se comunicam ali, nesse grupo, e se organizam. Eles se encontram uma vez por mês, todos os educadores sociais se encontram uma vez por mês, e eles escutam, trazem informação, trocam experiências e tudo mais. Mas esse é o único canal que eu conheço, um canal que é publicizado para mim, dos educadores sociais (CGPPCAAM, 2024).

A própria coordenação geral ratifica desconhecimento referente à existência de outros espaços de diálogo entre a categoria para estudos ou aprofundamentos dos assuntos relacionados ao processo de formação dos educadores(as) sociais. Quando esse procedimento não é assegurado pelo NTF, a própria categoria interage entre si para aprimorar suas práticas, trocando experiências sobre cursos de formações, eventos e demais atividades que possam ampliar suas ações no atendimento aos protegidos.

Pensando nesse direcionamento quanto à promoção ou incentivo por parte dos responsáveis regionais do PPCAAM sobre a realização de momentos reflexivos em seu cotidiano laboral, os participantes responderam que, majoritariamente acontecem essas oportunidades. No entanto, tivemos uma participante (**E9**) que negou essa informação, afirmando não terem incentivos relacionados ao assunto, apesar da relevância do tema para o desenvolvimento da equipe.

Importante destacarmos que a falta de espaços promotores de diálogo entre as categorias laborais é caminhar na contramão das orientações preconizadas pelos materiais orientativos do PPCAAM. Primordialmente, essa dinâmica integrativa não pode ser pensada somente pela ótica da troca de saberes laborais, mas também deve ser compreendida como momento reflexivo e contributivo, contribuindo para evitar prejuízos à saúde mental da classe trabalhadora e melhorando a sociabilidade entre seus integrantes (Brasil, 2016, p. 51).

Essa falta de incentivo informada pelos participantes de determinadas regiões possivelmente está relacionada à própria necessidade de implementação de políticas de formação continuada destinadas aos educadores(as) sociais. Diante da falta de estrutura que contribua para formação desses trabalhadores(as), é importante que seja analisado pela coordenação geral do programa quais fatores têm ocasionado essa resistência.

É impossível que uma formação generalista seja analisada como suas ações que acontecem de fato, sendo que as ações interdisciplinares ainda consistem em grande desafio para muitas categorias profissionais do programa. Conforme afirmado anteriormente pela própria coordenação geral do programa, existe uma relevância

significativa quanto ao estabelecimento de protocolos específicos aos educadores(as) sociais no âmbito do PPCAAM, considerados como demanda emergente, evidenciando a implementação da práxis pedagógica dessa categoria.

A ampliação da participação dos educadores(as) sociais em formações efetivas contaram com maior número de reivindicações, reunindo 08 questionamentos diretamente relacionados à essa finalidade. Essa discussão representa demanda essencial pontuada pela categoria, em razão das peculiaridades de suas atividades na realidade dos sujeitos protegidos pelo programa.

A formação de qualidade é essencial para exercício das atividades cotidianas, sendo ponto de debate central abordado pelos participantes da pesquisa: *“Através de participação em formação que favoreça a ampliação de nossos conhecimentos e atitudes pró-ativas na atuação no cotidiano” (E1); “sim, realização de trocas com outros profissionais da área” (E2); “Sempre é possível melhorar! Capacitações constantes e discussões avaliativas em equipe” (E4).*

Não pode ser deixado de fora os processos de formação capazes de responderem às complexidades presentes nos diversos territórios que as equipes do PPCAAM estão constituídas, ainda mais pelo fato da necessidade de os educadores(as) sociais serem capacitados para lidarem com as complexidades do sistema capitalista. As especificidades regionais devem orientar as formações destinadas às diferentes categorias laborais, como relata **E14**: *“Sim, formação contínua a partir de temáticas específicas como: Diversidade cultural e as especificidades dos povos indígenas, fluxo migratório, mediação de conflitos e cuidado com a saúde mental”.*

Conforme as demandas apresentadas pelos participantes e ratificadas pela coordenação do NTF, não existem processos formativos específicos destinados às categorias profissionais que compõe o PPCAAM (Vida e Juventude, 2025). Entretanto, persistem as inquietações em torno do caráter interdisciplinar da respectiva metodologia, contribuindo para eventuais cenários de conflitos entre as equipes de trabalho.

O fato de existir formações em grupo organizadas pela lógica da troca de saberes entre seus membros não consiste em atuação interdisciplinar, em oposição à perspectiva adotada pela coordenação do programa. Não existem garantias legítimas que esse diálogo seja estabelecido entre as equipes, muito pelo contrário,

percebemos um cenário de tensionamentos e conflitos entre as diversas categorias laborais.

Outra questão levantada remete-se à organização de espaços efetivos de socialização e compartilhamento de conhecimentos, percebidos como negligenciados na dinâmica institucional. Esse questionamento é uma demanda legítima da classe trabalhadora, no sentido de evitar a fragmentação dessas iniciativas e contribuindo para criação de políticas de formação continuada no campo da Educação Social, realidade ainda inexistente até o presente momento. Vejamos os relatos:

A partir do momento em que formações continuadas são propostas, em conjunto com a iniciativa do profissional em procurar uma capacitação, é possível melhorar a atuação. Os espaços de compartilhamento e benchmark entre equipes também é um potencializador em novas práticas e ações dentro do programa (E9).

Sim é importante um momento de capacitação e trocas com profissionais de estados diferentes, bem como Cursos de curta duração para o aprimoramento do trabalho (E10).

É importante que esses momentos de troca de saberes sejam pensados coletivamente, atendendo aos interesses coletivos dos educadores(as) sociais e não ao contrário, repercutindo grandes controvérsias em torno do processo de formação continuada. No caso dos encontros nacionais, momento que todas as categorias de trabalho se reúnem, não foram apontadas iniciativas das equipes descentralizadas quanto a proposição de pautas que integram esse evento.

Por esse motivo, os questionamentos da classe trabalhadora em relação à formação generalista têm sido intensificados, expressando desmobilização entre as equipes descentralizadas, por não terem um referencial formativo. Devido às limitações presentes nesse modelo, a implementação de formações específicas para protagonismo dos educadores(as) sociais é algo que não pode esperar por muito mais tempo. No tópico a seguir, nos propomos a realizar uma síntese dialética do que foi tratado no decorrer das análises.

4.5 SÍNTESE DIALÉTICA: IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PRODUTO DO TRABALHO EM CONTRADIÇÃO

Este item tem como eixo analítico o reconhecimento das práticas pedagógicas desempenhadas pelos educadores(as) sociais que atuam no PPCAAM, considerando suas experiências concretas no enfrentamento da letalidade infantojuvenil. Parte-se

do pressuposto de que a identidade laboral dessa categoria não se constitui de forma abstrata ou exclusivamente subjetiva, mas é produzida no interior das relações sociais de trabalho e das mediações institucionais que conformam a política pública de proteção à vida.

As experiências prévias dos educadores(as) sociais em outros espaços de atuação emergem como elementos analíticos relevantes para a compreensão dos sentidos atribuídos à inserção nesse campo específico de trabalho, bem como das motivações que orientam sua permanência no programa. Tais trajetórias profissionais incidem diretamente sobre a forma como esses trabalhadores interpretam os desafios, os limites e as possibilidades de sua atuação em um contexto marcado por elevada complexidade social, institucional e pedagógica.

Os dados empíricos revelam que o reconhecimento da identidade profissional dos educadores(as) sociais em contextos de enfrentamento à ameaça de morte de crianças, adolescentes e suas famílias constitui dimensão central da análise. Observa-se que o próprio PPCAAM apresenta informações limitadas acerca dessa categoria laboral, restringindo-se a mencioná-la como parte da equipe multiprofissional, sem explicitar atribuições, especificidades formativas ou mediações pedagógicas do trabalho desenvolvido.

Tal invisibilização institucional tensiona a construção da identidade profissional e evidencia contradições entre a centralidade do trabalho pedagógico no âmbito da proteção integral e o reconhecimento formal dessa função no interior do programa. Essa relação proporciona o afastamento da categoria em relação à instituição gradualmente, principalmente pela falta de interesse em apoiar suas atividades cotidianas.

Não existem informações que sustentem a formação de identidades sociais de forma isolada, uma vez que, na relação entre as diferenças individuais e pertinentes ao campo ideológico que se constitui a condição de sujeito (Althusser, 1970, p. 102). Nessa perspectiva, a categoria se estabelece como seres históricos, inseridos em condições materiais específicas, não estando isolados à aplicação das metodologias prescritas pelo PPCAAM, pelo contrário, sua atuação expressa a necessidade de serem incorporados saberes coletivos e práticas desempenhadas no cotidiano.

O reconhecimento dos perfis dos educadores(as) sociais que compõem as equipes descentralizadas do PPCAAM, distribuídas no âmbito estadual, constitui elemento fundamental para a análise da identidade profissional dessa categoria. A

diversidade socioterritorial presente nas distintas regiões do país incide diretamente sobre as condições de trabalho, as experiências profissionais e as mediações institucionais que atravessam a atuação desses trabalhadores.

As especificidades históricas, sociais e culturais dos territórios nos quais o programa é operacionalizado contribuem para a produção de percepções e respostas diferenciadas por parte dos educadores(as) sociais, refletindo múltiplas formas de enfrentamento da letalidade infantojuvenil. Tal diversidade não apenas amplia o alcance analítico da pesquisa, como evidencia que a prática profissional no PPCAAM é conformada por determinações regionais que expressam o desenvolvimento desigual do capitalismo brasileiro e suas repercussões sobre as políticas de proteção social.

O reconhecimento da importância da atuação dos educadores(as) sociais em contextos atravessados pela violência letal é algo imprescindível, em vista das especificidades que exigem preparo técnico, sensibilidade e reconhecimento institucional. Muitas vezes, essa categoria é eximida das instâncias coletivas de diálogo interdisciplinar, especialmente em decorrência dos entraves burocráticos, aprofundando desafios historicamente presentes no cotidiano do PPCAAM.

O papel exercido por essa categoria está diretamente associado às configurações das políticas públicas de direitos humanos, direcionando suas iniciativas ao atendimento dos indivíduos sob ameaça de morte. Apesar da sua origem estar relacionada aos movimentos sociais, na contemporaneidade seu vínculo está diretamente particularizado ao fortalecimento do sistema de proteção social brasileiro.

Anteriormente à implementação do PPCAAM, não existiam perspectivas do governo brasileiro no atendimento dos casos de mortes de crianças e adolescentes, panorama que teve início somente com a criação do programa em 2003. A inclusão dos educadores(as) sociais na formação da equipe de trabalho contribuiu para estabelecerem as práticas pedagógicas no âmbito dos cenários de letalidade, especificamente desempenhada por essa categoria laboral.

As dificuldades enfrentadas por esse coletivo não são recentes e exigem articulação permanente com diferentes campos de saberes, em razão das complexidades das situações acompanhadas. Assim, é fundamental a necessidade de valorização de sua prática pedagógica, caracterizada por especificidades próprias e por uma atuação que excede o enfrentamento das violações de direitos humanos, demandando compromisso ético, competência técnica e reflexão crítica contínua.

Ao longo da pesquisa, questionamos aos educadores(as) sociais para que expusessem sua definição enquanto sujeitos da Educação Social nos espaços de letalidade infantojuvenil, além do fato de suas práticas possuírem natureza pedagógica. Em ambas as provocações, os participantes apresentaram respostas afirmativas, não havendo manifestações contrárias sobre esse assunto.

Segundo Serrano (2003, p. 91), a práxis antecede aspectos teóricos referentes ao campo da Educação Social, compreendendo que sua origem decorre das expressões da questão social presentes na sociedade. A identificação do caráter pedagógico de suas atividades proporciona devido reconhecimento do papel desempenhado nos diferentes âmbitos de intervenção.

O exercício crítico-reflexivo desenvolvido pelos educadores(as) sociais compõe sua práxis pedagógica como elemento estruturante, permitindo a identificação das dinâmicas que caracterizam seu trabalho realizado em relação aos indivíduos ameaçados de morte. A partir da análise das próprias ações, dos procedimentos metodológicos adotados e das interações estabelecidas com os sujeitos protegidos que as eventuais fragilidades se tornaram visíveis, percebidas como movimento simultaneamente descritivo e analítico, identificando os desafios concretos da realidade e complexidades que permeiam esse campo de atuação.

Nessa perspectiva, relacionada à prática pedagógica, perguntamos aos participantes quais seriam os limites e possibilidades sobre o exercício de sua atuação laboral. Entre os aspectos relacionados a esse campo foram mencionados: escassez de tempo, desvalorização da função, falta de recursos, situações decorrentes de atendimentos, aprendizado com as limitações, desconsideração da existência de limites.

A escassez de tempo aparece como característica mais apontada entre os participantes da pesquisa, destacando as dificuldades em conciliar planejamento, organização e execução de atividades referentes aos protegidos do programa. Os relatos discorrem sobre a precariedade do tempo para implementação de atividades nos territórios: *“como o acompanhamento do programa é breve, a maior limitação é articular atividades para inserção social em um município com rede ineficiente”* (E5); o tempo (E11): *“os limites são além de o tempo escasso visto a quantidade de casos não é possível realizar um trabalho mais aprofundado [...]”* (E13).

Outro ponto da escassez de tempo diz respeito à impossibilidade de acompanhamento, de forma contínua, das situações dos protegidos inclusos no

programa que, devido à falta de tempo para planejamento das ações, contribuem reforçando um cenário de precariedade institucional, como afirma **E10**:

Quanto aos limites, considero sobre o tempo de propor atividades mais dinâmicas, como passeios culturais visto que nos municípios de proteção, carece de alguns serviços, como também a alta demanda da equipe de acompanhar diversos casos (E10).

Prevalecem falas decorrentes da desvalorização das funções dos educadores(as) sociais em vários sentidos, também condicionados à falta de recursos materiais e questões burocráticas que afetam o exercício laboral: *“Falta de recursos. Dificuldade de acesso. Burocracia. Valorização da diversidade” (E2)*. A sobrecarga de iniciativas realizadas em outras áreas é exposta nas narrativas, demarcando, inclusive a necessidade da regulamentação oficial da profissão: *“[...] realizar várias funções como: social, pedagógica, afetiva etc..., o que cansa nosso trabalho. Além disso, a falta de reconhecimento oficial da atuação do educador social que ainda não é regulamentada que em muitos contextos gera desvalorização” (E14)*.

A falta do reconhecimento da profissão dos educadores(as) sociais é uma fragilidade que afeta seu cotidiano laboral nas diferentes políticas públicas que está inserido, colocando essa categoria como refém dos demais profissionais de nível superior, subalternizando suas ações em diferentes momentos. Nesse cenário, esses trabalhadores(as) da Educação Social sentem-se sobrecarregados e exaustos por funções que, muitas vezes, pertencem à outras instâncias de atuação.

Particularidades decorrentes dos atendimentos foram compreendidas como limitantes para desempenho dessas ações pedagógicas em determinadas situações, justamente pelos ambientes de violência que crianças e adolescentes estão inseridos. Não podemos deixar de reconhecer que as políticas públicas setoriais para atendimento desse público consistem em estrutura frágil, também se tornando elemento presente no reconhecimento das debilidades existentes na rede de atendimento à infância e adolescência, como vemos nos relatos a seguir:

A situação de risco, o histórico de violência e a rotina de vida dos protegidos podem criar desafios para a implementação de atividades pedagógicas, que precisam ser adaptadas a essas realidades. Os protegidos podem ter traumas e problemas de saúde mental, o que pode dificultar a participação em atividades pedagógicas e a aprendizagem (E3).

A partir das intervenções nas ações da educação social junto aos protegidos e núcleos familiares em proteção estimular o desenvolvimento crítico, o fortalecimento em relação a autonomia e a adaptação neste processo de reinserção social (E6).

Estão diretamente ligados ao contexto onde atuam, à estrutura das políticas públicas e às condições objetivas de trabalho Educação além da escola, promoção da autonomia, acesso à cultura e aos direitos mediação de conflitos, fortalecimento de vínculos, trabalho interdisciplinar e comunitário (E12).

Determinados episódios decorrentes das vivências cotidianas dessas equipes influenciam a percepção da categoria em torno das limitações associadas à realidade do programa, sobretudo em função das fragilidades existentes na operacionalização das práticas pedagógicas em contextos marcados pela violência letal. Uma análise da capacidade desses indivíduos superarem as desigualdades que estão impostos é um grande desafio para a equipe do programa.

O abandono das situações iniciais que motivaram a inclusão no programa de proteção é visto como uma de suas maiores limitações, assim como acontece nas questões originadas pelo envolvimento com o tráfico de drogas e ao consequente medo da morte (Salatiel, 2019, p. 145). As condições de saúde mental e emocional dos protegidos e respectivos familiares constituem elementos agravantes, necessitando articulação setorial entre toda rede de atendimento superação dessas vulnerabilidades.

Determinados participantes apontaram que as dificuldades podem ser vistas como pontos positivos, configurando esses elementos como formas de resiliência em torno das adversidades vivenciadas na rotina diária. Diante desses olhares, as limitações foram analisadas como processo de desenvolvimento humano: *“aprender sempre em limitações pois é um processo que me mostra inúmeras possibilidades de práticas tais como, expressão cultural, artes e lazer” (E1).*

O despertar do senso crítico está vinculado a outras limitações cotidianas, além da participação popular em sua realidade, manifestando sentimentos de alegria, sem deixar de observar seu contexto de forma crítica. Em contrapartida, também houve manifestações no sentido contrário, destacando a ausência de limites, enfatizando que os trabalhadores(as) poderão desempenhar suas atividades com qualquer ferramenta que contribua positivamente nesse processo, como relatado por E4.

Um questionamento relevante dessa pesquisa esteve direcionado ao envolvimento dos participantes em episódios de ameaça à sua própria integridade física. Conforme respondido pela maioria, nenhum deles afirmou não ter vivenciado situações que colocassem em risco suas condições de trabalho, enquanto apenas 03

relatos expressaram sentido contrário, destacando a ocorrência de situações de risco durante o exercício de suas atividades.

Mediante informação do participante, em situação específica expressou que aconteceram episódios de exposição ao risco de ambos os lados, ou seja, protegidos sendo violentados por policiais como ocorrendo ameaças aos técnicos do programa de proteção. Durante a pesquisa, esse educador(a) social reforçou que essa fala, enunciando que *“Já presenciamos violência policial aos nossos protegidos, assim como também já ocorreu ameaça dos protegidos com os técnicos”* (E13).

Devido aos protegidos vivenciarem momentos de violência em suas comunidades, existem episódios relacionados a dificuldades dos protegidos em romperem os laços com as organizações criminosas, além de fatos vinculados à sua saúde mental. Vejamos os relatos a seguir:

No acompanhamento de um caso grave de saúde mental, onde ele ouvia vozes de comando e começou a entrar em crise. E também em um caso que o adolescente se conectou com pessoas ligadas a criminalidade, se colocando em situação de ameaça. Mas em ambos os casos foi possível contornar a situação sem nenhum dano concreto a integridade física da equipe (E6).

Em uma ocasião, logo numa de minhas primeiras inclusões dentro do programa, fui agredido fisicamente por um pai de um protegido que estava em sofrimento mental, e desejava que eu comprasse bebida alcoólica para ele no momento de chegada ao local de proteção (E8).

Ambos os relatos acima demonstram não somente a relevância da atuação dos educadores(as) sociais no processo de acompanhamento das famílias inclusas no PPCAAM, assim como expressam que seu exercício necessita de muita dedicação. O pertencimento à essa categoria demanda uma série das características para que possibilitem uma mudança de realidade dos protegidos e suas famílias, considerando ser a única das categorias de trabalho que não exige uma formação específica na área de atuação.

Pensando nos possíveis olhares dos educadores(as) sociais do PPCAAM desde seu ingresso no programa, indagamos aos participantes como estava sua percepção acerca do panorama das crianças e adolescentes em situação de letalidade infantojuvenil. Entre as respostas apresentadas, 12 indivíduos ressaltaram mudança de pensamento sobre a realidade desse público, enquanto apenas 02 participantes colocaram relatos contrários, não destacando alterações em relação ao seu entendimento.

As mudanças perceptivas dessa categoria quanto à viabilização dos novos olhares referentes ao acompanhamento dos sujeitos protegidos pelo programa, têm contribuído para o rompimento da lógica excludente do sistema capitalista. A relevância dessa mudança de pensamento é imensurável, devido à atuação direta desse coletivo com o público atendido, necessitando do acolhimento das fragilidades que permeiam suas trajetórias.

O entendimento das particularidades que atravessam as vivências de crianças e adolescentes ameaçados de morte constitui o ponto de partida desta discussão, implicando no reconhecimento dos protegidos, como relatado por E1: *“que crianças e adolescentes precisam necessariamente de oportunidades para vislumbrarem outras formas de vida”* (E1). Muitas vezes, esses sujeitos não tiveram as mesmas oportunidades, conforme expressa o depoimento: *“Entender que os protegidos, muitas vezes, não tiveram as mesmas oportunidades que eu tive de estudar, de ter uma família e de viver. A violência estatal que eles têm é de uma profundidade e perturbação mental sem precedentes”* (E7).

Nessa linha de pensamento, Althusser (1970, p. 46) esclarece que o Estado exerce funções repressoras, embora não se limite a um caráter puramente punitivo, em vista de sua atuação ser configurada pelo enfoque ideológico nesses espaços de poder. De modo semelhante ao que ocorre nos equipamentos que registram o aumento dos casos de Morte Violenta Intencional (MVI), existem expressões de violência que acontecem em aparelhos estatais, cuja primazia seria a garantia dos direitos humanos.

As mortes classificadas como Mortes Decorrentes de Intervenção Policial (MDIP) ganharam notoriedade no cenário nacional ao longo de 2024, alterando a conjuntura das situações envolvendo a letalidade infantojuvenil. Os registros de MVI indicam 144 casos de violência aos 14 anos e 900 aos 17 anos, além do fato de as ocorrências envolvendo intervenção policial aumentarem de 15 casos aos 14 anos para 193 aos 17 anos, resultando um crescimento de 12 vezes no último triênio (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025, p. 246).

Um dos participantes discorre acerca do caráter protetivo do trabalho desenvolvido, expondo a importância das características afetivas na forma de olhar aos indivíduos acompanhados pelo programa. Assim, ficam claras essas particularidades que excedem a percepção tradicional em torno da proteção desses sujeitos, conforme demonstra o relato: *“[...] antes eu via de forma mais distante e*

superficial as vulnerabilidades dessas pessoas. Hoje entendo que não é só garantir proteção física, mas também cuidar de suas histórias, sentimentos, laços e sonhos para o futuro” (E14).

Diante das respostas aos questionários, emergiram manifestações que apontam para a transição da perspectiva de senso comum para análise crítica, como exposto no seguinte relato: *“o olhar vicioso de que pau que nasce torto morre torto, que é uma reprodução do sistema capitalista de descartes de pessoas, de que elas não têm mais jeito. Isso mudou consideravelmente” (E8).* As mudanças de perspectiva identificadas se relacionam à *“valorização da vida, especialmente dos mais necessitados” (E2)* e ao fato de que os educadores *“passaram a ter um novo olhar para a vida, vislumbram novos caminhos e possibilidades” (E3).*

Em meio aos impasses do Estado capitalista, os educadores(as) sociais têm percebido a influência de suas práticas pedagógicas na realidade desses sujeitos protegidos pelo PPCAAM que, em outras conjunturas, teriam poucas possibilidades de serem protegidos das situações de violência letal e da persecutoriedade dos violadores de direitos. Não restam dúvidas que seu papel desempenhado no campo dos direitos humanos é um diferencial essencial para garantia do direito à vida das crianças, adolescentes, jovens e respectivas famílias.

Apesar dos olhares em torno desses avanços para promoção dos direitos humanos dos protegidos, torna-se primordial a identificação das particularidades presentes na estrutura estatal e da necessidade de se promover melhorias nos ambientes de trabalho. Quando atuamos com pessoas em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, a busca por melhorias está atrelada ao compromisso social em promover melhores condições de vida a esses sujeitos.

No momento que indagamos aos participantes sobre possíveis melhorias relacionadas ao seu cotidiano de trabalho, nas diferentes unidades estaduais que estão vinculadas, surgiram problemáticas que convergiram em 03 pontos elementares: ampliação da participação desses trabalhadores(as) em formações efetivas; garantia de remuneração adequada às suas especificidades; reconhecimento e visibilidade em relação à equipe técnica multiprofissional.

Em contrapartida, também há relatos que identificaram aspectos para fortalecimento dos procedimentos metodológicos empregados pela equipe do PPCAAM, destacando que as melhorias sempre poderão ocorrer em algum ponto. As questões relacionadas às necessidades de processos formativos específicos para

cada categoria, além da valorização salarial na região de abrangência foram assuntos reforçados nessa fala.

Demandas referentes à formação continuada e à valorização salarial sempre aparecem articuladas nesses tensionamentos, possivelmente por se tratar de reivindicações historicamente reprimidas pela categoria por bastante tempo. Esses movimentos não podem ser dissociados, uma vez que constituem instâncias basilares na luta por melhores condições de trabalho para esse coletivo.

Desta forma, é importante pontuar que a identidade profissional do educador social no PPCAAM é produzida na tensão entre reconhecimento ético da função e precarização estrutural do trabalho.

Historicamente, a categoria dos educadores(as) sociais trava uma árdua luta pela garantia dos seus direitos essenciais, atrelados não somente aos aspectos financeiros, mas ao reconhecimento de suas funções em diferentes espaços da sociedade capitalista. Apesar das limitações proporcionadas pelo poder público, ainda permanecem firmes na luta pelos direitos humanos das crianças e dos adolescentes.

O caráter pedagógico de suas atividades também reflete em sua própria identidade, constituída historicamente em meio ao cenário de desvalorização de suas práticas sociais. Para reconhecimento como educadores(as) sociais, o foco não está diretamente atrelado aos aspectos monetários, consistindo em seu compromisso sociopolítico pela defesa dos direitos humanos dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade e/ou risco social.

À luz das análises realizadas, compreende-se que o educador(a) social do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte não pode ser concebido como sujeito isolado ou portador de uma identidade previamente dada, mas como trabalhador inserido nas contradições próprias do Estado capitalista e das políticas sociais que dele decorrem. Sua atuação se desenvolve no interior de determinações materiais específicas, tais como vínculos laborais, desigualdades salariais, invisibilidade institucional e hierarquizações profissionais, que conformam tanto os limites quanto as possibilidades de sua prática.

A identidade profissional, nesse contexto, não emerge como atributo individual ou mera autopercepção, mas como resultado histórico da práxis desenvolvida no enfrentamento cotidiano da letalidade infantojuvenil.

O PPCAAM enquanto política pública expressa simultaneamente as restrições estruturais impostas pela forma estatal e as brechas concretas nas quais se inscrevem

as ações pedagógicas orientadas à garantia do direito à vida. É no interior dessas mediações, marcadas pela tensão entre subalternização e reconhecimento, entre precarização e compromisso ético-político, que se constitui a identidade profissional dos educadores(as) sociais, revelando-se como síntese contraditória do trabalho educativo em contextos de profunda desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação esteve orientada pela discussão referente à identidade profissional dos educadores(as) sociais do Programa de Proteção à Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). O reconhecimento dos(as) próprios(as) trabalhadores(as) sobre sua identidade profissional no campo dos direitos humanos consiste na intencionalidade principal desta pesquisa.

Nesse sentido, estruturamos esse procedimento investigativo, partindo da seguinte problemática: De que forma a Educação Social possibilita a formação da identidade profissional dos educadores(as) sociais do PPCAAM? A práxis pedagógica dessa categoria laboral assume papel fundamental na repercussão da constituição de suas características basilares, enquanto classe trabalhadora.

Para que tal questionamento fosse respondido, estabelecemos como objetivo principal analisar como se caracteriza a identidade profissional dos educadores(as) sociais do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). Mediante essa finalidade, buscamos direcionar os olhares desse estudo, contribuindo para o reconhecimento da identidade dessa categoria de trabalho, que atua em espaços de prevenção à letalidade infantojuvenil.

A partir do referencial teórico-epistemológico adotado, o materialismo histórico e dialético, foi possível compreender as condições materiais expressas no cotidiano dessa classe de trabalhadores(as), inclusive daquelas situações decorrentes de ameaça de morte, enquanto expressões das contradições estruturais do sistema capitalista. No momento que discorremos sobre as contradições, reforçamos a influência do modelo capitalista em nosso cotidiano, além da predominância do papel ocupado pelo Estado em relação as demandas sociais.

Percebemos a relevância do método empregado para coleta e análise de dados para melhor entendimento sobre as práticas desempenhadas pelos educadores(as) sociais em sua rotina de trabalho. As respostas encaminhadas pelos participantes permitiram que fossem observadas as influências existentes das categorias matéria, contradição e práxis de forma clara, demarcadas pelas fragilidades presentes nas suas demandas.

A respeito da categoria matéria, nos referimos diretamente aos impasses previstos no exercício de trabalho dos educadores(as) sociais, que variam desde a desigualdade salarial entre os territórios até sua fragmentação formativa em referência

as demais categorias do PPCAAM, representando aspectos distintos que compõem os procedimentos de trabalho dessa categoria.

Em referência ao processo de regulamentação da profissão de educador(a) social brasileiro(a), a ausência de normativas específicas que visem assegurar os direitos dessa classe trabalhadora tensionam ainda mais esse cenário de desigualdade em desfavor das demais categorias de trabalho. É uma forma de subalternidade das suas práticas pedagógicas, considerando a inexistência de legislações que fundamentem suas atividades legalmente.

As repercussões ocasionadas pelas respostas dos participantes em torno da invisibilidade institucional expressam narrativas que reforçam o desconhecimento acerca do programa e das atribuições em seu cargo de educador(a) social. Nesse sentido, prevalece uma precariedade em torno da divulgação das informações públicas sobre aquilo que o programa executa, contribuindo para a desinformação social.

Em meio aos relatos realizados pelos participantes, a fragmentação formativa é compreendida como caráter que prevalece no processo de formação das equipes de trabalho. O Núcleo Técnico Federal (NTF) reforça a predominância de formações gerais aos membros das equipes, contudo, a própria coordenação geral do programa identificou a necessidade de serem adotadas alternativas de formação para os educadores(as) sociais, compreendendo que executam atividades com caráter diferenciado em suas intervenções no âmbito dos diversos territórios brasileiros.

Acerca das contradições presentes nessa pesquisa, verificamos a existência de dicotomias presentes no âmbito do sistema de produção capitalista, enaltecendo os tensionamentos que contribuem para essa divisão social do trabalho. Essas questões devem ser observadas dentro da perspectiva crítica, entendendo que influenciam diretamente na atuação dessa categoria laboral.

Mediante a relevância da atuação laboral dos educadores(as) sociais na proteção à vida dos sujeitos protegidos pelo PPCAAM, percebe-se que essa lógica de subalternização em relação às demais categorias de trabalho não se trata de uma característica isolada. Nessas evidências estiveram presentes relatos dos participantes e publicações referentes ao assunto, abrangendo outras formas de identificação dessas particularidades.

Outro tensionamento apresentado no decorrer deste estudo esteve associado à atuação do PPCAAM e as respectivas limitações estruturais decorrentes do Estado

na promoção das políticas públicas de garantia de direitos. Partindo do entendimento que o respectivo programa consiste em uma política pública de enfrentamento à violência letal infantojuvenil, faltam maiores investimentos a serem realizados pelos órgãos governamentais para ampliação do sistema de proteção social aos sujeitos ameaçados de morte.

Compreendendo que a abrangência de atendimento do programa ocorre descentralizadamente na maioria dos territórios brasileiros, determinados elementos ainda precisam ser aprimorados, especialmente em torno das iniciativas empregadas na atuação dos educadores(as) sociais. Nesse sentido, há a necessidade de maiores incentivos provenientes dos gestores públicos para execução articulada dessas iniciativas em diferentes regionalidades.

Conforme os relatos apresentados pelos participantes, algumas equipes de trabalho apresentam somente 01 educador(a) social em toda sua equipe, precarizando o exercício do trabalho pedagógico desempenhado em âmbito estadual, em decorrência da lógica de atuação do programa de proteção. Em outras unidades descentralizadas foram identificadas maiores composições dos profissionais da equipe técnica com formação de nível superior, na qual retomamos a perspectiva de subalternização das relações de trabalho da respectiva categoria.

No interior das mediações pedagógicas, os educadores(as) sociais tem sua identidade constituída por meio do desempenho da práxis pedagógica, estabelecendo diferentes percepções ao longo de sua trajetória sobre as contradições. As experiências vivenciadas nos diferentes âmbitos de intervenção proporcionam que sua atuação esteja diretamente associada à sua própria forma de reconhecimento dos tensionamentos sociais.

Essa pesquisa analisou a identidade profissional como categoria histórica e laboral, desvinculando sua perspectiva de cunho individualista, mas reconhecendo que sua formação apresenta origem nas experiências oportunizadas pela práxis pedagógica, diante da lógica do materialismo histórico-dialético.

Compreendendo os educadores(as) sociais como seres históricos, suas práticas pedagógicas proporcionam reflexões essenciais sobre as contradições presentes no âmbito de intervenção do PPCAAM. As dificuldades decorrentes da atuação nos casos de letalidade infantojuvenil possibilitam profundas reflexões, sejam de natureza laboral como em demais sentidos da vivência humana.

As limitações encontradas na realização da pesquisa repercutem uma falta de diálogo entre órgãos gestores do PPCAAM e demais membros da sociedade civil, reforçando a burocracia existente nos setores de proteção social. A resistência das coordenações regionais em aceitarem esse estudo configura-se como elemento central dessa discussão, mesmo após a apresentação de documento oficial, assinado pela coordenação geral do programa.

Outra dificuldade encontrada esteve relacionada ao número de participantes e, em contrapartida, ao acesso às equipes componentes do programa. Em relação a quantidade de educadores(as) sociais que participaram dessa pesquisa, obtivemos um percentual abaixo do esperado, uma vez que identificamos unidades estaduais com as quais efetuamos contato e que, contudo, não participaram desse levantamento.

Essa ausência de participação dos demais trabalhadores(as) presentes em outras regionalidades que o programa está inserido fragiliza as discussões da categoria acerca do reconhecimento de sua identidade laboral. Em meio ao elevado número de indivíduos que não participaram do questionário semiestruturado, identificamos a necessidade dessas categorias serem exploradas posteriormente para reconhecimento dessas particularidades nos demais territórios.

Devido à inexistência de modelos padronizados abrangendo dados quantitativos dos atendimentos realizados pelo PPCAAM, prevalece uma lacuna no processo de transparência dessas informações públicas aos órgãos de promoção, defesa e garantia dos direitos às crianças e adolescentes, além da própria população brasileira, desconhecendo a atuação do respectivo programa de proteção.

Importante destacar que o caráter sigiloso do PPCAAM está direcionado ao resguardo dos direitos dos sujeitos inclusos em modalidade de proteção que estão sob risco de terem suas vidas ameaçadas. Essa lógica não se aplica a divulgação das informações públicas desempenhadas pelo programa, que contribuem para um maior reconhecimento da atuação em diferentes regiões.

No decorrer da pesquisa, tivemos acesso aos documentos oficiais publicados pelos órgãos governamentais, além das respostas enviadas pela coordenação geral do PPCAAM e do NTF, subsidiando as indagações pontuais elencadas no presente estudo. Apesar dessa proximidade com a equipe gestora do programa, não obtivemos acesso aos conteúdos exclusivamente destinados aos educadores(as) sociais,

tampouco as unidades descentralizadas dos territórios, que apresentaram maior distanciamento nesse processo.

Dessa maneira, inexistem divulgações dos procedimentos adotados pelos educadores(as) sociais em seus protocolos de trabalho que, ao contrário de outras políticas públicas, são tipificados para conhecimento das práticas pedagógicas em diferentes contextos. Apenas prevalecem informações limitadas quanto ao número de trabalhadores(as) membros da equipe de referência do programa, impossibilitando que a população tenha maior acesso às práticas desempenhadas por essa categoria no cotidiano de atuação laboral.

O estudo apontou a necessidade da valorização dos educadores(as) sociais que atuam nos contextos de violência letal, principalmente no campo das políticas públicas, demarcados por fragilidades institucionais decorrentes da ausência do próprio Estado no fortalecimento e implementação dessas estratégias governamentais. Diante do distanciamento geográfico entre as unidades descentralizadas, essas mobilizações poderão ocorrer por meio das redes sociais, levando as pautas para os encontros nacionais.

Atualmente, as pesquisas direcionadas à identidade laboral dos educadores(as) sociais estão em falta, principalmente quando destacamos suas atividades relacionadas ao âmbito de intervenção dos espaços de enfrentamento à letalidade infantojuvenil. Trata-se de uma necessidade emergente, contribuindo para evitar a desvalorização do exercício laboral dessa categoria.

Em relação à regulamentação da profissão de educador(a) social, consiste em uma luta histórica, não correspondendo apenas aos trabalhadores(as) do campo dos direitos humanos, mas envolvendo demais membros dessa classe trabalhadora. Importante que haja o devido reconhecimento dessa categoria em nível nacional, oportunizando que novos direitos sejam assegurados, além do reconhecimento em diferentes campos de atuação, não limitando sua prática de forma isolada.

Diante das narrativas dos participantes, destacamos a necessidade de serem oportunizados aprofundamentos sobre formação continuada dos educadores(as) sociais, fortalecendo o incentivo dos gestores locais para criarem espaços próprios de estudos para categoria. No tocante à coordenação geral do programa, o reconhecimento da criação de cursos específicos aos trabalhadores(as) da Educação Social representa um grande avanço que precisa ser amplamente aprimorado.

Por fim, ressalta-se a necessidade de serem organizados estudos comparativos entre políticas de proteção as crianças e adolescentes envolvendo a letalidade infantojuvenil. Em razão do PPCAAM ser o único programa que atende a respectiva demanda no âmbito nacional, sugere-se que sejam realizados estudos derivados da temática da letalidade na América Latina, buscando demais experiências sobre esse assunto internacionalmente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *In*: FÁVERO, Osmar *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO; MEC; ANPED, 2007. p. 73-92.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO; OEI; MEC, 2012. Disponível em: https://biblioteca.flacso.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Gangues, Galeras, Chegados e Rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**: desafios para as políticas públicas. Brasília: UNESCO; BID, 2002. 92 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127138>. Acesso em: 07 jun. 2025.

ABREU, Martha; MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. *In*: RIZZINI, Irene. **Olhares sobre a criança no Brasil**: séculos XIX e XX. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997. p. 137-176.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALBUQUERQUE, Rosane Carneiro de. **Um Estudo sobre o (a)s usuário (a)s do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Distrito Federal (PPCAAM/DF) – 2011 a 2012**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Mestrado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/2191/1/ROSANE%20CARNEIRO%20D%20ALBUQUERQUE.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2025.

ALMEIDA, Thayane Carolina de; MANSANO, Sonia Regina Vargas. Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 161-183, dez. 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41563/pdf_244. Acesso em: 02 fev. 2025.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Ed. Presença, 1970.

ALVES, Adriana. Interdisciplinaridade e matemática. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 97-111.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 153-202.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Rafael Ávila de. As Ideias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827). **Revista da Faculdade de Letras**: Filosofia, Porto, v. 2, p. 29-42, 1972. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13571/2/1283000071573.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 109, p. 179-199, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/478ZwRHWkjk7G9ZYd4p7yP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

BERTASO, Marcio Wagner. **VIDA SEM ENSAIOS Acionamento do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Espírito Santo (PPCAAM/ES)**: modos de gestão da vida e afirmação de lutas. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/edf224a1-48d2-457c-b6a3-76a3f7c1d435/content>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BOECKEL, Cristina; ALVES, Raoni; RODRIGUES, Stephanie. Chacina da Candelária, 30 anos: menores ainda estão vulneráveis no Brasil, segundo pessoas próximas das vítimas. **G1 Rio**, Rio de Janeiro, 23 jul. 2003. Disponível em: <http://www.diariodamanha.com.br/040311/geral1.htm>. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/07/23/chacina-da-candelaria-30-anos-menores-ainda-estao-vulneraveis-no-brasil-segundo-pessoas-proximas-das-vitimas.gh.html>. Acesso em: 13 jan. 2026

BOEIRA, Daniel Alves. O menor como “inimigo”: reverberações na CPI do menor (1975-1976). *In*: AREND, Sílvia Maria Fávero; MIRANDA, Humberto da Silva (org.). **Os tempos da justiça**: história, infâncias e direitos humanos na América Latina. Criciúma: EDIUNESC, 2023. p. 30-45. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/10517>. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRAGA, Joaquim. O conceito de técnica na pedagogia social de Paul Natorp. **Studia Kantiana**, Coimbra, v. 20, n. 2, p. 235-245, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/102577216/O_conceito_de_t%C3%A9cnica_na_pedagogia_social_de_Paul_Natorp. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de

educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 61, p. 89-106, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47204>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL, Glaucíria Mota; SANTIAGO, Érica Maria; BRANDÃO, Marcílio Dantas. A banalidade da violência policial contra jovens pobres, pretos e periféricos na cidade de Fortaleza. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 169-193, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/17733>. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. Até lei de 1927, crianças iam para a cadeia. **Jornal do Senado**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/arquivos-pdf/ate-lei-de-1927-criancas-iam-para-a-cadeia>. Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850**: Dá Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1850. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm. Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.745, de 13 de fevereiro de 1861**. Crêa o Instituto dos Menores Artesãos da Casa de Correção, e dá-lhe Regulamento. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1861. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2745-13-fevereiro-1861-556073-publicacaooriginal-75727-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.231, de 11 de outubro de 2007**. Institui o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte - PPCAAM. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6231impressao.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htmimpressao.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.799, de 05 de novembro de 1937**. Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1937. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/528886/publicacao/36474738>. Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0314impressao.htm. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 1943. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830.** Código Criminal do Imperio do Brazil. Brasília, DF: Imperio do Brazil, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.824, de 09 de maio de 2019.** Altera o art. 132 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a recondução dos conselheiros tutelares. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13824.htm#art1. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4513impressao.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.** Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8242.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Assistência Social. Conselho Nacional de Assistência Social. **Relatório da IV Conferência Nacional de Assistência Social.** Brasília, DF: Ministério da Assistência Social, 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Assistencia_social_IV/relatorio_regulamento_deliberacoes_4_conferencia_assistencia_social.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Um novo olhar:** Programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte – PPCAAM. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/1135/1/Guia%20Publico%20PPCAAM.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Planos de aplicação aprovados pelo CONANDA.** Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/participamaibrasil/plano-de-aplicacao-atualizado-2021>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS 2004 e Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/009.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **NOB-RH: Anotada e Comentada**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2011. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Brasil consolida avanços históricos nas políticas para infância e adolescência em 2025**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/dezembro/brasil-consolida-avancos-historicos-nas-politicas-para-infancia-e-adolescencia-em-2025>. Acesso em: 09 jan. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Programa de Proteção à Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte. **Ofício**. Solicitação de dados para pesquisa. Brasília, 29 abr. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte: avanços e desafios**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **PPCAAM: Programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: https://justica.sp.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/ppcaam_livro_2010.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **PPCAAM e as portas de entrada: o ponto de partida para a proteção**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/1136/1/Cartilha%20PPCAAM.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resoluções**. Junho de 1993 a setembro de 2004. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. 200 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucoes-1-a-99.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2025.

CABANAS, José María Quintana. **Educación Social**: antologia de textos clásicos. 1. ed. Madrid: Narcea, 1994.

CABANAS, José María Quintana. **Pedagogía Moral**: el desarrollo moral integral. 1. ed. Madrid: Dykinson, 1995.

CABRAL, Maria Angela Varella. **Estudo do “Menor Carente” sob a perspectiva da Política da Política da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)**. 1982. Tese (doutorado) – Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/d743e0d9-a8d1-4e6a-85fa-a5079727ee97/content>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CARIDE, José Antonio; GRADAÍLLE, Rita; CABALLO, María Belén. De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. **Perfiles Educativos**, Cidade do México, v. 37, n. 148, p. 4-11, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CARMO, Tiago Marques do; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. Configurações da Educação Social no contexto de crianças e adolescentes ameaçados de morte: relato das Educadoras Sociais do PPCAAM/PR. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 01-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8734/4050>. Acesso em: 13 dez. 2025.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CELESTINO, Sabrina. **Entre a FUNABEM e o SINASE**: a dialética do atendimento socioeducativo no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=27042&idi=1>. Acesso em: 13 fev. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014**. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social, 2014. Disponível em: https://www.blogcnas.com/_files/ugd/7f9ee6_af78607da9154611830a10b485190ee7.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Infâncias Protegidas: PPCAAM e o Judiciário**. Brasília, DF: CNJ, 2025. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2025/08/infancias-protegidas-ppcaam-e-o-judiciario-sumario-executivo.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Manual Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte**. Brasília, DF: CNJ, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/12/manual-ppcaam-v9-2023-12-07.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CORTES, Lucia Cortes da; MANDALLOZZO, Silvana Souza Netto. Política Social: o atendimento de crianças e adolescentes no Brasil. *In*: LAVORATTI, Cleide (org.). **Programa de Capacitação Permanente na Área da Infância e da Adolescência: o germinar de uma experiência coletiva**. 7. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 95-111.

COSTA, Dorival da. Os Conselhos Tutelares no Paraná e o espaço participativo mercadorizado. *In*: LAVORATTI, Cleide (org.). **Programa de Capacitação Permanente na Área da Infância e da Adolescência: o germinar de uma experiência coletiva**. 7. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 123-154.

COSTA, Fernanda Maria da. **A construção social e jurídica do menor à proteção integral da criança e do adolescente no Brasil: aproximações com a realidade da Guiné-Bissau**. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96037/290024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2025.

COSTA, Lucia Cortes. O dilema brasileiro da desigualdade social. *In*: SOUZA, Maria Antônio; COSTA, Lucia Cortes da. **Sociedade e Cidadania: desafios para o século XXI**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. p. 165-193.

COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita; RAICHELIS, Raquel. A Política Nacional de Assistência Social e o Suas: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos. *In*: COUTO, Berenice Rojas *et al.* **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 54-87.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DHESCA BRASIL. **Missão letalidade policial e impacto nas infâncias negras na Bahia e no Rio de Janeiro**. Reladoras Iara Moura e Iolete Ribeiro da Silva. São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, 2024.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n7/n7a06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

ENGELS, Friederich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

EVANGELISTA, Cleonder. **Luz no Fim do Túnel**: a história de sucesso de um ex-interno da FEBEM. 1. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. 224 p.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente: Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 203-222.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 203-222.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. O estatuto da criança e do adolescente de 1990, a extinção da FUNABEM e a criação da FCBIA: implementação de um modelo neoliberal. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 22, n. esp, p. 23-40, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10846>. Acesso em: 04 mar. 2025.

FICHTNER, Bernand. Direitos Humanos e o campo social na perspectiva da Pedagogia Social. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 17-28, set./dez. 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9879/6303>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 43-49.

FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria: O ofício do professor na Alemanha – uma entrevista. [Entrevista cedida a] Marcos Villela Pereira. **Revista Educação**, v. 28, n.3, p.535 - 546, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805709.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2025.

FIGUEIREDO, Mauro Teixeira de. **O Averso da Violência**: o movimento nacional de meninos e meninas de rua e a luta pela cidadania para crianças e adolescentes no Brasil. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111932/105078.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 dez. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/4f923d12-3cb2-4a24-9b63-e41789581d30> . Acesso em: 15 jan. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279> . Acesso em: 03 jan. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Apresentação Institucional - Mortes Violentas Intencionais**. [S. l]: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/09/institucional-mortes-violentas-intencionais.pdf> . Acesso em: 06 jul. 2025.

FRANCO, Erich Montanar. Sofrimento e violência instituída: diálogos com trabalhadores da Fundação Casa. *In*: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; PINI, Francisca Rodrigues. **Ciência da delinquência**: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2014. p. 125-143.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem?. *In*: IMBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7425101>. Acesso em: 30 dez. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como Ciência da Educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica. *In*: GARRIDO, Selma; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 129-151.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 199-225, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pMzXR6Xv9xBJgG9gyC4ZrZv/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua**: uma abordagem crítica. 1. ed. Bogotá: UNICEF, 1989.

FREIRE, Paulo. **O papel do educador**: palestra de Paulo Freire. São Paulo: Febem/SP, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRES, Emanuela Araújo. **Desafios na execução do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) do Estado do Ceará**. 2023. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

Disponível em:

<https://storage.brammd.com/documents/df5af4b67dc9389c218c479843b9bf46dcf1ad8b.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação Não Formal e Cultura Política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Políticas públicas para a infância no Brasil– análise do processo de implementação de um novo modelo. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 16, p. 25-45, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/pensamentoplural/article/view/5409>. Acesso em: 04 mar. 2025.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 326 p. (Coleção Prospectiva, n. 4).

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1978.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. A construção histórico-sociológica dos direitos humanos. **Revista ORG & DEMO**, Marília, v. 11, n. 2, p. 95-112, 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/494>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GULLO, Álvaro de Aquino e Silva. Violência Urbana: um problema social. **Tempo Social**, São Paulo, v. 10, n. 1, mai. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/pMb4BC73bgvqnw6X9DQzWNR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis—as crianças proletárias. **Polyphonía**, Goiânia, v. 32, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70888/37578>. Acesso em: 08 jul. 2025.

HOBSBAWM, Eric. **A Revolução Francesa**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. Petrópolis: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. A violência na sociedade contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7, n. 12, p. 7-30, 2002. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/644>. Acesso em: 26 jun. 2025

JACCOUD, Luciana; BICHR, Renata; MESQUITA, Ana Cleusa. O SUAS na Proteção Social Brasileira: transformações recentes e perspectivas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 36, n. 02, p. 37-53, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/Vkv7r47xGw7Hd6XmZdh7HfL/?format=pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.159, p. 38-62, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 07 dez. 2025.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra *et al.* A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicología**, Medellín, v. 7, n. 2, p. 126-137, 2014. Disponível em: <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2870>. Acesso em: 04 fev. 2025.

LOPES, Julia Silva. **A escola na FEBEM-SP: em busca do significado**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09042007-153821/pt-br.php>. Acesso em: 16 fev. 2025.

LOPES, Juliana Silva. A escola na Febem-SP: em busca do significado. *In*: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; PINI, Francisca Rodrigues. **Ciência da delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2014. p. 125-143.

LOUREIRO, Manuel; CASTELEIRO, Steven. A Pedagogia Social em Portugal. *In*: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 83-93.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia Social e Política**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. *In*: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 133-147.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950). *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-80.

MARQUES, Cássio Donizete; EVANGELISTA, Francisco. Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertador. *In*: GARRIDO, Noêmia de Carvalho *et al.* **Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 73-90.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. Tradução de Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. Tradução de Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Sagrada Família**. Tradução de Marcelo Backes. 1. Ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. 4. Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASSON, Gisele. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo (s) e Educação**. 1. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. p. 19-38.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 137-176.

MELO, Erica Renata Chaves Araújo de. **Protegendo vidas e garantindo direitos: a prática da Proteção Integral no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Estado da Paraíba**. 2020. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18547/1/%c3%89ricaRenataChavesAra%c3%baajoDeMelo_Dissert.pdf. Acesso em: 13 dez. 2025.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 320 p.

MESZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MESZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução de L. Garcia. 1. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MIRANDA, Humberto da Silva. A FEBEM e a assistência social em Pernambuco no contexto da Ditadura. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, n. 10, p. 159-176, 2016.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/124479>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MIRANDA, Humberto da Silva. Memórias da “Dona FEBEM”: a assistência a infância na Ditadura Militar (1964 – 1985). *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 17, Natal. **Anais [...]** Natal: UFRN, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364699001_ARQUIVO_TextoHumbertodaSilvaMiranda.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

MIRANDA, Humberto Silva. Entre chegadas e partidas: do Projeto Alternativas ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Brasil, década de 1980). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Marília, v. 13, n. 25, p. 200-222, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11998>. Acesso em: 02 dez. 2025.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695/619>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MORGADO, Luciana Pena. **Violência Aprisionada**: contradições e desafios na atividade de reintegração de adolescentes em conflito com a lei. 2018. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002902004>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154 164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1629/978>. Acesso em: 26 dez. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2023/10/PT-UDHR-v2023_web.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

NASCIMENTO, Andréa do Socorro Aguiar do. **Estado, Gestão Pública e Barbárie**: o caso do PPCAAM-PA. São Paulo: Editora Dialética, 2025.

NATORP, Pablo. **Pedagogia Social**: teoria de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Tradução de Angel Sanchez Rivero. 1. ed. Madrid: Editora Biblioteca Nueva, 2001.

NEGREIROS, Daniele de Jesus. **“Eu Me Senti Morto”**: sentidos de risco e proteção para adolescentes ameaçados de morte. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/30537/1/2017_dis_djnegreiros.pdf. Acesso em: 13 dez. 2025.

NICODEMOS, Alessandra. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 12, n.

24, p. 170-197, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11892>. Acesso em: 04 mar. 2025.

NUÑEZ, Violeta. Reflexiones acerca del lugar de la teoría en educación social, hoy. **Revista de Educación Social**, Barcelona, n. 13, s. p., jul. 2011. Disponível em:
<https://eduso.net/res/revista/13/contenidos/reflexiones-acerca-del-lugar-de-la-teoria-en-educacion-social-hoy-1>. Acesso em: 23 nov. 2025.

OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS. **Guia Municipal de Prevenção da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens**. Rio de Janeiro: SDH; UNICEF, 2012.

Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/3631/file/Guia_Municipal_de_Prevencao_da_Violencia_Letal_contra_Adolescentes_e_Jovens.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. **Aldeia Juvenil**: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em:
<https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1894>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, Raíssa Menezes de. **Homicídios de adolescentes negros e instituições**: reflexões a partir do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2014.

Disponível em:

https://www.academia.edu/8384711/HOMIC%C3%8DDIOS_DE_ADOLESCENTES_NEGROS_E_INSTITUI%C3%87%C3%95ES_reflex%C3%B5es_a_partir_do_Programa_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_a_Crian%C3%A7as_e_Adolescentes_Amea%C3%A7ados_de_Morte. Acesso em: 10 jan. 2026.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PARANÁ. Casa Civil do Governo do Estado do Paraná. **Decreto nº 6.080, de 31 de janeiro de 2017**. Altera o Decreto nº 6.489/2010, que institui o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte. Curitiba: Casa Civil PR, 2017. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=168229&codItemAto=1047414#1047414>. Acesso em: 09 mar. 2025.

PARANÁ. Ministério Público. **Representação gráfica do “Sistema de Garantias”**.

Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Representacao-grafica-do-Sistema-de-Garantias>. Acesso em: 09 mar. 2025.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 347-375.

PASSETTI, Edson. **O que é menor**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

PAULA, Liana de. Da “questão do menor” à garantia de direitos: discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 27-43, 2015. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/16937>. Acesso em: 09 fev. 2025.

PAVANI, Santiago Dias. **Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre: em busca do reconhecimento**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8164/2/Santiago_Pavani_Dias_Dis.pdf . Acesso em: 24 dez. 2025.

PEREIRA, Antônio. A Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR): A Contribuição do Projeto Axé na legitimação da Pedagogia Social de Rua. **Educar em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 125-144, 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2491/2028> . Acesso em: 02 dez. 2025.

PEREIRA, Antônio. Afinal, quais os reflexos da contradição capital e trabalho na atividade de trabalho e formação do educador social?. *In*: MULLER, Verônica Regina (org.). **Pedagogia Social e Educação Social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 85-110.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago.2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/181>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PINTO, Ana Marcília Pereira Nogueira; LEMOS, Esther Luíza de Souza. O Educador Social no contexto da política de atendimento à criança e ao adolescente: o CENSE I - Cascavel. *In*: ROESLER, Marli Renate von Borstel; BIDARRA, Zelimar Soares (org.). **Socioeducação: reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011. p. 111-138.

PIRES, Isabelle; FONTES, Paulo. Crianças nas fábricas: o trabalho infantil na Indústria Têxtil carioca na Primeira República. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 30, p. 01-41, maio/ago.2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312302020e0101>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado. As origens da regulação estatal sobre a questão da infância e da adolescência no Brasil e sua repercussão nas políticas públicas atuais. **Boletim do Instituto de Saúde**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 202-207, 2010. Disponível em: <https://periodicos.saude.sp.gov.br/bis/article/view/33791>. Acesso em: 09 fev. 2025.

PIZARRO, Roberto. **La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3facc730-98f5-4112-9ef5-9d4892cefd74/content>. Acesso em: 07 jun. 2025.

QUEIROZ, José J. (org.). **O mundo do menor infrator**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBAS MACHADO, Érico. A educação popular latino-americana como um novo sentido para a educação social – pedagogia social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 705-724, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/40790> . Acesso em: 23 nov. 2025.

RIBAS MACHADO, Erico. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR como Origem dos(as) Educadores – Educadoras Sociais Brasileiros (as). **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 30, p. 21-38, 2017. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/500/447>. Acesso em: 04 mar. 2025.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Disponível em: https://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf. Acesso em: 09 fev. 2025.

ROSSATO, Geovanio Edervaldo. Infância abandonada e Estado de Bem-Estar no Brasil: de menor marginalizado a meninos e meninas de rua. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 17-24, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307324802003>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SALATIEL, Eduardo Lopes. **Sob a Égide da Morte**: experiências de vida e escolarização de jovens ameaçados de morte em Minas Gerais. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. *et al.* **Os jovens de Curitiba**: juventude, violência e cidadania. Brasília: Edições Unesco, 1999.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 210-230.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004. 384 p.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 985, de 26 de abril de 1976**. Altera a denominação da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor - PRÓ-MENOR e dispositivos da Lei n. 185, de 12 de dezembro de 1973, que autorizou a sua instituição e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/alteracao-lei-985-26.04.1976.html>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERRANO, Gloria Perez. **Pedagogía Social – Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2003.

SILVA, Eduardo José da; SANTOS, Marco Aurélio dos; MARTINS, Regina Maria Rodrigues. Construindo Sonhos: Intervenção socioeducacional na proteção. *In*: CEDECA. (org.). **Coletânea de artigos e trabalhos acadêmicos submetidos e apresentados no 24º Encontro Nacional do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte - PPCAAM**. Rio de Janeiro: CEDCA, 2024. Disponível em: https://cedecarj.org.br/wp-content/uploads/2025/09/Coletanea-Artigos-Encontro-Nacional-versao_web.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

SILVA, Fernando Rodrigo dos Santos. **Circulação das ideias correccionais para menores no espaço luso-brasileiro (1890-1927)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=27943&idi=1>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SILVA, José Fernando Siqueira da. **Justiçeiros e violência urbana**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Marta Borba. **Assistência Social e seus usuários: entre a rebeldia e o conformismo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Roberto da. **Filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Antônio Mateus. Violência como fenômeno intrínseco à cultura política brasileira. **Sinais**, Vitória, v. 2, n. 18, p. 92-108, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/13254>. Acesso em: 03 jul. 2025.

SOUZA, Elio Ferreira de. **Poesia Negra das Américas: Solano Trindade e Langston Hughes**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7579/1/arquivo7576_1.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

SPOSATI, Aldaíza. Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 652-674, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/WcYSGg6ys8ZbQfLwf9zCtkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2025.

STRECK, Danilo *et al.* **Educação Popular e Docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TINÔCO, Antônio Luiz. **Código criminal do Império do Brasil anotado**. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496203>. Acesso em: 26 jan. 2025.

TRILLA, Jaume. O universo da Educação Social. *In*: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-47.

TSETUNG, Mao. **Obras Escolhidas de Mao Tsetung**: Tomo I. Tradução de Fernando A. S. Araújo. 3. ed. Pequim: Edições em Línguas Estrangeiras, 1975.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília: UNICEF Brasil, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 04 mar. 2025.

UNICEF; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2021-2023)**. 2. ed. [S. l]: FBSP, 2024. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/30071/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil-v04%20\(003\).pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/30071/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil-v04%20(003).pdf). Acesso em: 06 jul. 2025.

VIDA E JUVENTUDE. Núcleo Técnico Federal. **Resposta ao Ofício encaminhado para o Núcleo Técnico Federal do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte pela professora doutora Paola Andressa Scortegagna da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. Brasília, DF: NTF, 30 abr. 2025.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. **O dilema do decente malandro: a questão da identidade do Menor - FEBEM**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, Sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez, 1998.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil**. 1. ed. Brasília: Flacso, 2014. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2020/03/Mapa2014_JovensBrasil.pdf. Acesso em 21 jun. 2025.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Flacso, 2015. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2017/04/mapaViolencia2015_adolescentes-1.pdf. Acesso em 21 jun. 2025.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e caribenho. *In*: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BOGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 49-159.

WAQUIM, Bruna Barbieri; COELHO, Inocêncio Mártires; GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 88-110, 2018. Disponível em:

<https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1680/1586https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pMzXR6Xv9xBJgG9gyc4ZrZv/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

WEGNER, Maraike. **Pedagogia social e valores**: o resgate do direito à educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/607/1/wegner_m_tm178.pdf . Acesso em: 21 nov. 2025.

ZANIANI, Ednéia José Martins. **Sob os auspícios da proteção**: Moncorvo Filho e a higienização da infância. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gedpe/pesquisa/teses-e-dissertacoes-defendidas/lista-de-paginas-de-teses-e-dissertacoes/sob-os-auspicios-da-protecao-moncorvo-filho-e-a-higienizacao-da-infancia>. Acesso em: 08 fev. 2025.

ZANIANI, Ednéia José Martins; BOARINI, Maria Lúcia. Infância e vulnerabilidade: repensando a proteção social. **Psicologia & Sociedade**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 272-281, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/kjWV8JjMzPQMSL6vjh8vdRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2025.

**APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO: CATEGORIZAÇÃO DAS
DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS**

Nº	Tipo	Ano	Título	Autor	IES	Campo de Conhecimento	Palavras-Chave	Considerações sobre o trabalho
1	Dissertação	2013	Vida Sem Ensaios: Acionamentos do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Espírito Santo (PPCAAM): Modos de Gestão de Vida e Afirmação de Lutas	Marcio Wagner Bertaso	UFES	Psicologia Institucional	Criança e adolescente; Sistema de Garantia de Direitos; Biopolítica.	Consiste na experiência profissional do autor, como psicólogo e coordenador adjunto do referido programa. O objetivo geral é analisar os modos de gestão da vida que emergem nos encaminhamentos realizados ao Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Espírito Santo (PPCAAM/ES). Importante destacar que o Estado do Espírito Santo apresenta elevados índices de letalidade entre crianças e adolescentes, especialmente entre aquelas negras e oriundas de regiões vulneráveis.
2	Dissertação	2014	Homicídios de Adolescentes Negros e Instituições: Reflexões a partir do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)	Raissa Menezes de Oliveira	UNB	Sociologia	Sociologia da Infância; Homicídios de Adolescentes Negros; Programa de Proteção; Instituições; Direitos Humanos	A pesquisa foi motivada pelas experiências da autora durante seu período de estágio no programa de proteção e, posteriormente, como membro do Núcleo Técnico Federal (NTF), contribuindo na assessoria da coordenação geral. O objetivo principal é analisar os homicídios de adolescentes negros como problema social e as medidas institucionais de proteção implementadas para enfrentar essa questão. Esse trabalho busca examinar os casos de homicídios de adolescentes negros, reconhecendo como problema social significativo, avaliando as formas institucionais de enfrentamento desenvolvidas para abordar essa realidade.
3	Dissertação	2014	Um estudo sobre os usuários do Programa de Proteção a	Rosane Carneiro de	PUC/GO	Serviço Social	Crianças e Adolescentes; Políticas Públicas;	Compreende a revisão de literatura e pesquisa documental, contextualizando e relacionando os contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos presentes na rotina das

			Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Distrito Federal (PPCAAM/DF) – 2011 a 2012.	Albuquerque			Violência; Letalidade.	crianças e adolescentes acompanhados pelo PPCAAM. A pesquisadora informa que atuou como coordenadora geral do PPCAAM/DF no período de 2010 a 2012. A análise considera a desproteção social do Estado e respectiva falta de ofertas de políticas públicas básicas para indivíduos residentes em regiões periféricas como importante fator para aumento da ameaça à vida desses indivíduos.
4	Dissertação	2015	Se a morte é um descanso, quero viver cansado: análise do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)	Tanany Frederico dos Reis	UFPE	Serviço Social	Violência. Riscos e vulnerabilidades . Proteção integral. Direitos Humanos. Políticas públicas.	Produção elaborada pela assistente social do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco, objetivando analisar os fundamentos ideopolíticos da proteção que influenciam o programa de proteção social. Consiste em estudo analítico-explicativo, de natureza qualitativa e de caráter documental, que apresenta a violência letal como reflexo significativo da desproteção social desses indivíduos.
5	Dissertação	2017	Eu me senti morto: sentidos de risco e proteção para adolescentes ameaçados de morte.	Daniele Jesus Negreiros	UFC	Psicologia	Risco; Proteção; Ameaça de Morte, Redes de Apoio.	Elaborada pela psicóloga do PPCAAM/CE, destacando sua motivação decorrente do exercício profissional. O objetivo geral é analisar a produção dos sentidos de risco e proteção por adolescentes inseridos no programa. O estudo utiliza pesquisa de abordagem qualitativa, empregando métodos de coleta de dados através de entrevistas narrativas e observação participante.
6	Dissertação	2018	“A ESCOLA PERDEU”: experiências escolares de jovens acompanhados pelo Programa de	Eduardo Lopes Salatiel	UEMG	Educação	Juventudes; Experiência; Escolarização; Ameaça de Morte; PPCAAM/MG	Consiste no relato de experiência profissional do educador(a) social do PPCAAM/MG, destacando experiências anteriores como professor de filosofia, contribuindo significativamente para as análises das trajetórias escolares dos adolescentes e jovens

			Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG).					atendidos pelo programa. Ao longo da pesquisa foram empregadas as técnicas da entrevista narrativa e método hermenêutico-dialético para análise dos relatos.
7	Dissertação	2018	A violência letal contra crianças e adolescentes na cidade de São Paulo.	Rodolfo Santos Pereira	PUC/SP	Serviço Social	Crianças e Adolescentes; Violência Letal; Cidade de São Paulo	Pesquisa motivada pela experiência profissional do assistente social do PPCAAM/SP, buscando compreensão das causas dos homicídios de crianças e adolescentes nas áreas periféricas da capital paulista. O objetivo principal da pesquisa é identificar os motivos pelos quais esses indivíduos são assassinados em território nacional. A análise da violência letal, à luz das ações do programa de proteção entre 2012 e 2014, contribuindo para associação dessa análise com o perfil dos indivíduos protegidos.
8	Dissertação	2018	A (in) visibilidade da questão racial na formação dos soldados da Polícia Militar.	Letícia Pereira Simões Gomes	USP	Sociologia	Viés Racial; Filtragem Racial; Ensino Policial; Polícia Militar; Racismo Institucional	Nessa pesquisa foram analisados aspectos étnico-raciais no processo de formação dos soldados ingressos na Polícia Militar do Estado de São Paulo. Apresenta problemática associada as influências desta formação nos processos de relacionamento racial destes trabalhadores com os cidadãos. O debate em torno da letalidade policial e do racismo recaem como assuntos fundamentais para o trabalho junto ao PPCAAM.
9	Dissertação	2019	Violência estrutural e o “tráfico de drogas”: as influências no atendimento às	João Vitor Bitencourt	PUC/RS	Serviço Social	Tráfico de Drogas. Política de Assistência Social. Matricialidade	Busca analisar as experiências sociais das famílias atendidas e/ou acompanhadas pelo PAIF e PAEFI, com foco na influência da violência estrutural associada ao tráfico de drogas na cidade de Porto Alegre/RS. A

			famílias na política de assistência social.				Sociofamiliar. Interseccionalidades de Classe Social, gênero, raça/etnia e geração.	pesquisa destaca aspectos essenciais, considerando questões entre território e tráfico de drogas no cotidiano das famílias assistidas pelos serviços socioassistenciais. Além disso, o caráter protetivo do PPCAAM é ressaltado ao longo do trabalho, considerado como estratégia governamental para garantir o direito à vida de crianças e adolescentes em situação de grave ameaça.
10	Tese	2019	Geografia do crime: homicídios e aspectos demográficos no Brasil e no Estado do Espírito Santo.	Pablo Silva Lira	UFES	Geografia	Geografia da Violência. Demografia do Crime. Economia do Crime. Econometria. Geografia Urbana.	Tese aprofunda os estudos sobre homicídios na ótica dos aspectos demográficos. Ao longo do trabalho, são destacados homicídios de adolescentes e jovens no contexto brasileiro, com ênfase nas mortes violentas intencionais (MVI). A pesquisa é bibliográfica e fundamentada em estudos sobre o crime, com particular enfoque na perspectiva demográfica.
11	Dissertação	2020	Protegendo Vidas e Garantindo Direitos: A Prática da Proteção Integral no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Estado da Paraíba	Érica Renata Chaves Araújo de Melo	UFPB	Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	PPCAAM. Letalidade Infantojuvenil. Direitos Humanos. Proteção Integral.	Estudo compreende a experiência da autora como coordenadora geral do PPCAAM/PB como motivação dessa pesquisa. O objetivo consiste em analisar a efetividade do programa de proteção quanto a proteção integral, atendendo ao preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O procedimento metodológico adotado é pesquisa qualitativa e exploratória, utilizando método dialético para análise documental e entrevistas semiestruturadas com profissionais da equipe técnica.
12	Dissertação	2023	Desafios na execução do Programa de Proteção a Criança	Emanuela Araújo Freires	UECE	Planejamento e Políticas Públicas	PPCAAM. Letalidade Infantojuvenil. Políticas	Dissertação decorrente da experiência profissional da autora, enquanto advogada do PPCAAM/CE, apresentando como objetivo geral analisar os desafios e limites na

			e Adolescente Ameaçado de Morte (PPCAAM) do Estado do Ceará.				Públicas. Violência. Direitos Humanos. Proteção Integral.	operacionalização do atendimento no Estado do Ceará. A pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório, utilizando dados fornecidos pelo programa e entrevistas semiestruturadas para coleta e análise de informações.
13	Dissertação	2023	Avaliação do programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte do estado do Ceará (PPCAAM/CE) à luz da proteção integral.	Ana Camila Ribeiro de Paula	UFC	Avaliação de Políticas Públicas	Programa de Proteção; Proteção Integral; Violência Letal; Juventudes; Avaliação de Política Pública.	Dissertação que objetiva avaliar o PPCAAM/CE sob a perspectiva da proteção integral. Compreendida como pesquisa qualitativa, utiliza categorias analíticas em seu processo histórico e dialético, sendo avaliado através da lógica contra hegemônica.

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE IMAGEM E VOZ



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, residente e domiciliado(a) à _____, na cidade de _____, AUTORIZO, de forma gratuita, o uso da minha imagem e/ou voz.

Esta autorização destina-se exclusivamente para registro, divulgação e promoção das atividades da instituição/projeto, podendo a minha imagem e/ou voz ser captada por meio de fotografias, filmagens ou gravações e **utilizada apenas para fins de atividade avaliativa na disciplina de Educação em Espaços Não Formais, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.**

Declaro estar ciente de que:

1. Esta autorização é concedida a título gratuito, não sendo devido qualquer valor pela utilização da imagem e/ou voz.
2. A presente autorização não permite uso da imagem para vinculação em qualquer plataforma digital, site ou meio de divulgação, pois será utilizada apenas para arquivo da disciplina acima relacionada.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura _____

Nome completo: _____

Telefone: (____) _____

E-mail: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Coordenadora Nacional do PPCAAM

1. Apresentação e Trajetória Profissional

1.1. Para iniciar, poderia descrever brevemente sua trajetória profissional, destacando os principais marcos que a levaram à posição de coordenadora geral do PPCAAM?

1.2. Há quanto tempo a senhora exerce a função de coordenação geral do PPCAAM? Quais foram as principais mudanças observadas durante o período de sua coordenação?

2. Estrutura e Organização do Programa

2.1. O PPCAAM está estruturado por unidades espalhadas pelos Estados e Distrito Federal. Quantas unidades estão em operação e qual foi o contexto de sua criação? Como se deu a expansão do programa nesses territórios?

2.2. A equipe multiprofissional é um componente essencial do PPCAAM. Todos os Estados e o Distrito Federal possuem equipes completas conforme estabelecido pelo Guia de Procedimentos do Programa? Caso haja discrepâncias, como isso impacta o funcionamento do programa?

3. Políticas de Formação Continuada

3.1. O PPCAAM estabelece uma política de educação permanente para seus educadores sociais? Como essa política é formalizada e implementada dentro do programa? Quais são as principais diretrizes que orientam essa formação continuada?

3.2. Poderia detalhar as capacitações e processos formativos promovidos pelo Núcleo Técnico Federal (NTF) voltados para os educadores sociais? Quais são os critérios de avaliação da eficácia dessas ações formativas?

3.3. Existe algum canal de comunicação para que haja devolutiva dos educadores sociais referente à formação continuada?

4. Gestão de Recursos e Financiamento

4.1. Qual a principal estratégia de gestão de recursos financeiros dentro do PPCAAM? Existe uma distribuição centralizada ou descentralizada dos recursos para as unidades estaduais?

4.2. Houve algum momento em que a transferência de recursos financeiros para os programas do PPCAAM foi comprometida? Caso positivo, quais foram os impactos observados nas unidades afetadas?

5. Educação e Práticas no Atendimento aos Adolescentes

5.1. Antes da criação do PPCAAM, qual era a origem das atividades voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco, particularmente aqueles ameaçados de morte? Como o PPCAAM se consolidou como uma política pública nesse contexto?

5.2. Existem espaços formais de estudo, discussão e análise das práticas pedagógicas e de intervenção do PPCAAM? Como ocorre a integração entre as unidades do programa para o aprimoramento contínuo dessas práticas?

6. Desafios Operacionais e Aspectos Estruturais

6.1. Em relação à equipe multiprofissional, há unidades que apresentam defasagem em

número de profissionais, comparado ao que é recomendado pelo Guia de Procedimentos? Quais são as implicações dessa defasagem para o andamento das atividades nas unidades do PPCAAM?

6.2. Como o programa lida com a diversidade das realidades estaduais e as variações no número de profissionais entre as unidades? Quais ajustes são feitos para garantir a uniformidade e a qualidade dos serviços prestados?

7. Perspectivas e Sustentabilidade do Programa

7.1. Considerando o contexto atual e os desafios enfrentados, como a senhora visualiza o futuro do PPCAAM em termos de expansão, financiamento e manutenção de suas equipes? Quais são as principais ações estratégicas para garantir a sustentabilidade do programa?

7.2. Quais são as possíveis áreas de melhoria que a senhora enxerga no PPCAAM, especialmente no que tange à formação de educadores sociais e à implementação de políticas públicas eficazes para o atendimento a crianças e adolescentes em risco?

8. Fechamento

Para finalizar, gostaria de destacar algum aspecto do PPCAAM que considere essencial para o sucesso do programa, ou alguma recomendação para futuras coordenações?

**APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

Questionário de Pesquisa: "O educador social do PPCAAM: prática pedagógica e identidade profissional"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

* Indica uma pergunta obrigatória.

1. Você está sendo convidado(a) a participar como colaborador da pesquisa intitulada: **"O educador social do PPCAAM: prática pedagógica e identidade profissional"** realizada pelo aluno do Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Tiago Marques do Carmo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Paola Andressa Scortegagna. *

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições pedagógicas da Educação Social no processo de formação da identidade do educador social do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você responderá ao questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas sobre a temática proposta, sendo aplicado em formato remoto.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento ao acadêmico Tiago Marques do Carmo, telefone _____, e-mail: _____ ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a. Paola Andressa Scortegagna, e mail: _____

Demais questões poderão ser efetuados contatos com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. Carlos Cavalcanti, 4748 - Uvaranas, Bloco da Reitoria - Sala 22 - Campus Universitário, CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR, Email: propepssecretaria@uepg.br, Fone: (42) 3220-3282, Horário: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h.

Como colaborador desta pesquisa, é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da mesma.

Informamos que não haverá nenhum valor monetário a ser pago ou recebido pelos envolvidos na pesquisa, sendo que sua participação ocorrerá voluntariamente.

A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar, sem a necessidade de justificativa.

As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com a pesquisa de campo da dissertação.

Os resultados da presente pesquisa serão apresentados aos educadores sociais participantes da referida Instituição.

Atenciosamente,

Tiago Marques do Carmo
Mestrando em Educação - PPGE/UEPG

**APÊNDICE E – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS
APLICADOS AOS EDUCADORES(AS) SOCIAIS DO PPCAAM**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, ACEITO participar da pesquisa
- ☐ Não aceito participar da pesquisa

Dados Pessoais

Identificação dos sujeitos de pesquisa

2. Idade *

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não informar

4. Formação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Técnico
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5. No caso de assinalar as opções de Ensino Técnico, Superior, Especialização, Mestrado e/ou Doutorado, descrever qual é a área/curso.

6. Remuneração *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 01 salário mínimo (até R\$ 1.412,00)
- ☐ 01 a 02 salários mínimos (entre R\$ 1.412,00 e R\$ 2.824,00)
- ☐ 02 a 03 salários mínimos (entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00)
- ☐ Acima de 03 salários mínimos (superior a R\$ 4.236,00)

7. Regime de Trabalho *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 10 a 20 horas semanais
- ☐ 20 a 30 horas semanais
- ☐ 30 a 40 horas semanais
- ☐ Acima de 40 horas semanais

8. Tem direito aos seguintes benefícios trabalhistas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 13º salário (benefício pago ao trabalhador no final do ano, equivalente a um salário mensal)
- ☐ Férias remuneradas (período de descanso de 30 dias, concedido após 12 meses de trabalho, durante o qual o trabalhador recebe seu salário acrescido de um terço)
- ☐ Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), depositado mensalmente pelo empregador na conta do empregado
- ☐ Vale Transporte (benefício concedido pelo empregador para cobrir as despesas de deslocamento do trabalhador entre sua residência e o local de trabalho)
- ☐ Licença Maternidade ou Licença Paternidade (A licença-maternidade é um benefício que garante à trabalhadora afastamento remunerado de 120 dias em decorrência do nascimento, adoção ou guarda judicial de um filho. A licença-paternidade garante ao trabalhador cinco dias de afastamento remunerado para acompanhar os primeiros dias do recém-nascido)
- ☐ Adicional de Insalubridade (benefício pago aos trabalhadores que atuam em condições insalubres, ou seja, que possam comprometer sua saúde)
- ☐ Adicional de Periculosidade (pago a trabalhadores expostos a atividades perigosas, que ofereçam risco à vida)
- ☐ NÃO RECEBO nenhum benefício trabalhista

9. Possui algum Plano de Cargos e Salários referente aos profissionais que atuam no PPCAAM?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Identidade e Prática Profissional

Descrição referente ao exercício profissional dos (as) Educadores Sociais

10. Quanto tempo trabalha como Educador (a) Social no PPCAAM? *

11. Em qual unidade federativa atua como educador social no PPCAAM? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Acre
- ☐ Alagoas
- ☐ Amapá
- ☐ Amazonas
- ☐ Bahia
- ☐ Ceará
- ☐ Distrito Federal
- ☐ Espírito Santo
- ☐ Goiás
- ☐ Maranhão
- ☐ Mato Grosso
- ☐ Mato Grosso do Sul
- ☐ Minas Gerais
- ☐ Pará
- ☐ Paraíba
- ☐ Paraná
- ☐ Pernambuco
- ☐ Piauí
- ☐ Rio de Janeiro
- ☐ Rio Grande do Norte
- ☐ Rio Grande do Sul
- ☐ Rondônia
- ☐ Roraima
- ☐ Santa Catarina
- ☐ São Paulo
- ☐ Sergipe
- ☐ Tocantins

12. Você já atuou como Educador (a) Social em outros locais além do PPCAAM ? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

13. Se SIM, em quais lugares?

14. Quais motivos levaram a escolher essa profissão? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Experiência profissional com crianças e adolescentes

☐ Melhores perspectivas profissionais

☐ Afinidade com área que está atuando no momento

☐ Questões pessoais

☐ Outros. Quais?

15. Caso a resposta tenha sido OUTROS, descreva quais foram estes motivos.

16. Antes de atuar no PPCAAM, já tinha experiência na área que atua? (crianças e adolescentes em situação de risco/ameaçados de morte)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

17. Caso a resposta tenha sido SIM para a questão anterior, descreva em quais lugares/serviços e tempo de atuação.

18. Antes de atuar no PPCAAM, você tinha conhecimento do trabalho desempenhado pelo Educador Social neste programa? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Trabalho do (a) Educador (a) Social

Descrição referente ao cotidiano do trabalho dos Educadores Sociais

20. Só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo (Thiesen, 2008, p. 552). *

Acredita que ocorre o trabalho interdisciplinar entre outros membros da equipe e educadores(as) sociais? Justifique sua resposta.

21. Quais são suas atribuições na instituição em que está vinculado(a)? *

22. Quais são seus desafios/dificuldades do seu trabalho no PPCAAM? *

23. Há algum tipo de suporte/apoio psicológico/terapêutico para o Educador Social? *

24. Você conhece os documentos/políticas de regulamentação do PPCAAM e do Educador Social? *

Capacitação Profissional

Destinado ao conhecimento sobre a formação continuada dos Educadores (as) Sociais

25. Possui capacitação para a atuação com crianças e adolescentes em situação de risco/ameaçados de morte? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

26. Se SIM, quais cursos de capacitação?

27. Participou de alguma capacitação nos últimos 12 meses? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

28. Caso a resposta tenha sido SIM para a questão anterior, que tipo de capacitação e qual área de conhecimento esteve relacionada?

29. Existem espaços de estudo, debate ou aprofundamento referente às práticas do PPCAAM? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

30. O Gestor do seu PPCAAM incentiva e promove ações de capacitação da equipe? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Desafios e Perspectivas da Educação Social

Descrição dos limites e possibilidades enfrentados pelos Educadores (as) Sociais no cotidiano profissional

31. Para Pereira (2016, p. 1296), a Educação Social procura atender todos aqueles *
que estão ou se encontram em processo de exclusão social, conhecidos como
vulneráveis, assistidos, desfilhados. O profissional dessas práticas é o (a)
educador(a) social, que trabalha para a integração social desses sujeitos,
mudando o quadro de marginalização a partir de uma ação social e pedagógica
eficiente.

Para você, o que significa SER Educador (a) Social?

32. Você se considera sujeito deste processo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

33. Segundo Paiva (2011, p. 29) o papel do caráter pedagógico presente na *
Educação Social é compreendido como instrumental de "promoção, libertação
pessoal e comunitária, contribuindo para construção de um mundo mais justo",
apresentando papel fundamental na defesa e garantia de direitos dos seres
humanos.

Você considera que a prática do (a) Educador (a) Social é uma prática
pedagógica?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

34. Quais são os limites e as possibilidades de uma prática pedagógica dos educadores sociais? *

35. Como sua atuação contribui para a garantia dos direitos dos sujeitos protegidos? *

36. Após seu ingresso no PPCAAM, sua percepção referente a realidade das crianças e adolescentes ameaçados de morte mudou? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

37. Em caso afirmativo, que tipo de mudanças aconteceram em sua percepção?

38. Devido à natureza do trabalho, com situações envolvendo letalidade infantil juvenil, ocorreram situações que ameaçaram sua integridade física? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

39. Se SIM, relate as situações *

40. É possível melhorar o trabalho do(a) Educador (a) Social do PPCAAM? Em que sentido? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Educador Social do PPCAAM: prática pedagógica e identidade profissional

Pesquisador: Paola Andressa Scortegagna

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88149725.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.634.982

Apresentação do Projeto:

O EDUCADOR SOCIAL DO PPCAAM: PRÁTICA PEDAGÓGICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Pesquisa a ser realizada junto a coordenação nacional do Programa de Proteção à Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte - PPCAAM, órgão do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, sediada no Distrito Federal. Será realizada pesquisa exploratória e qualitativa, sendo aplicado questionário semiestruturado aos 40 educadores sociais das 22 unidades federativas que o programa está implementado, bem como realizada entrevista com a coordenação geral do PPCAAM.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como se caracteriza a identidade profissional dos educadores sociais do PPCAAM.

Objetivo Secundário:

-Caracterizar o sistema de proteção social brasileiro referente aos atendimentos às crianças e adolescentes brasileiras ameaçadas de morte;

-Sistematizar a configuração do PPCAAM em todo o território brasileiro, considerando análise documental a ser realizada com informações do serviço de proteção social;

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.634.982

-Identificar os desafios e possibilidades existentes no cotidiano dos educadores sociais do referido programa de proteção, a partir da aplicação de questionário semiestruturado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Podem-se considerar os seguintes: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; possibilidade de constrangimento ou desconforto ao responder o questionário; tomar o tempo do sujeito ao responder às questões. Todas as informações obtidas por meio do questionário serão mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes.

Benefícios:

Entender e publicizar a percepção dos Educadores Sociais referente à sua identidade profissional no contexto de crianças e adolescentes ameaçados de morte em todo território brasileiro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) de relevância científica e executável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas vigentes. Todos os termos de apresentação obrigatória estão corretamente preenchidos e anexados. Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016, bem como a Lei 14.874.

Recomendações:

Enviar o relatório final pela plataforma Brasil por notificação ao término do projeto

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.634.982

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Avaliada a documentação pertinente considera-se aprovado o projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2479796.pdf	06/06/2025 02:45:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCoordenacaogeralcorrigido.pdf	06/06/2025 02:44:09	Tiago Marques do Carmo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEducadoressociaiscorrigido.pdf	06/06/2025 02:43:39	Tiago Marques do Carmo	Aceito
Cronograma	Cronogramapesquisacorrigido.pdf	06/06/2025 02:40:33	Tiago Marques do Carmo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	05/03/2025 20:32:06	Tiago Marques do Carmo	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	05/03/2025 20:13:09	Tiago Marques do Carmo	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA_THIAGO_pdf_assinado.pdf	01/03/2025 15:50:55	Tiago Marques do Carmo	Aceito
Outros	QuestionarioEducadores.pdf	21/12/2024 20:15:04	Tiago Marques do Carmo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCoordenacaogeral.pdf	21/12/2024 20:06:06	Tiago Marques do Carmo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEducadoressociais.pdf	21/12/2024 20:05:53	Tiago Marques do Carmo	Aceito
Brochura Pesquisa	projetopesquisaMestrado.pdf	21/12/2024 20:01:43	Tiago Marques do Carmo	Aceito
Cronograma	Cronogramapesquisa.pdf	21/12/2024 19:34:18	Tiago Marques do Carmo	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.634.982

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 12 de Junho de 2025

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** cep105@uepg.br

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO GERAL DO PPCAAM



MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA
Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

INSTITUIÇÃO PARTIÇÃO

Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – Coordenação Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte.

Como dirigente do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte, da instituição acima, declaro para os devidos fins que a estou de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: O Educador Social do PPCAAM: prática pedagógica e identidade profissional, que tem como pesquisador responsável: Paola Andressa Scortegagna, com o objetivo de analisar como se caracteriza a identidade profissional dos educadores sociais do PPCAAM.

A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser parcialmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Brasília, 28 de fevereiro de 2025

Denise Andreia de Oliveira Avelino

Coordenadora Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte.

Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.
SAUS Q.5 Ed.Multibrasil, bloco A- Asa Sul, 3º andar, Sala 322h, Brasília-DF, 70070-050
+ 55 (61) 2027-3952 | denise@mdhc.gov.br



Documento assinado digitalmente
DENISE ANDREIA DE OLIVEIRA AVELINO
CPF: 26.932.202-3 (803752-0100)
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

E DA CIDADANIA

