



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS
CURSO DE MESTRADO**

MICHELLY MATIAS MIRANDA

**PERCURSOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS EGRESSOS DA POLÍTICA PÚBLICA
DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM JOÃO PESSOA/PB: CAMINHOS E
TROPEÇOS PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE**

**JOÃO PESSOA
2025**

MICHELLY MATIAS MIRANDA

**PERCURSOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS EGRESSOS DA POLÍTICA PÚBLICA
DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM JOÃO PESSOA/PB: CAMINHOS E
TROPEÇOS PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Política Públicas.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a Michele Guerreiro Ferreira.

Coorientadora: Prof^ª Dr.^a Maria da Conceição Gomes de Miranda.

**JOÃO PESSOA
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M672p Miranda, Michelly Matias.

Percursos e perspectivas de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional em João Pessoa/PB : caminhos e tropeços para o acesso à universidade / Michelly Matias Miranda. - João Pessoa, 2025.

146 f. : il.

Orientação: Michele Guerreiro Ferreira.

Coorientação: Maria da Conceição Gomes de Miranda.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direito à educação. 2. Egressos - Acolhimento institucional. 3. Acesso ao Ensino Superior. 4. Colonialidade. I. Ferreira, Michele Guerreiro. II. Miranda, Maria da Conceição Gomes de. III. Título.

UFPB/BC

CDU 34:37(043)

MICHELLY MATIAS MIRANDA

**PERCURSOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS EGRESSOS DA POLÍTICA PÚBLICA
DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM JOÃO PESSOA/PB: CAMINHOS E
TROPEÇOS PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Política Públicas.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a Michele Guerreiro Ferreira.

Coorientadora: Prof^ª Dr.^a Maria da Conceição Gomes de Miranda.

DATA: 28 DE MAIO DE 2025
BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MICHELE GUERREIRO FERREIRA**
Data: 03/06/2025 14:00:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Michele Guerreiro Ferreira

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DA CONCEICAO GOMES DE MIRANDA**
Data: 03/06/2025 16:09:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.^a Maria da Conceição Gomes de Miranda

Documento assinado digitalmente
 **QUEZIA VILA FLOR FURTADO**
Data: 03/06/2025 19:40:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Quézia Vila Flor Furtado

(AVALIADORA EXTERNA)
Documento assinado digitalmente
 **DENISE XAVIER TORRES**
Data: 03/06/2025 18:52:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Denise Xavier Torres
(AVALIADORA EXTERNA)

Documento assinado digitalmente
 **REBECKA WANDERLEY TANNUSS**
Data: 03/06/2025 17:50:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rebecka Wanderley Tannuss
(AVALIADORA INTERNA)

Dedico a Azul Marinho, Branco, Lilás, Lírio, Preto,
Rosa, Tulipa, Verde e Vermelho, cujas vozes deram
sentido a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Para quem encontrou tantas pedras, meus agradecimentos são para vocês que foram as flores no meio do caminho...

A Deus, por abrir esta porta e me fazer alcançar esse sonho. Tudo na minha vida não é, e nunca foi, por merecimento, mas por sua graça que excede todo entendimento, desde o milagre do meu nascimento.

À minha mãe, pelo amor, pela espiritualidade, por me apoiar, por acreditar em mim, por suas orações e pelo cuidado tão especial. Ao meu pai, por não medir esforços para que eu estivesse aqui hoje. A Mikaelly, por me estimular desde o início da minha jornada nos estudos. A Miravan, por todas as nossas idas e vindas na estrada para casa. A Mirlânio e meus sobrinhos Vitinho, Vitória e Mirlânio Filho: essa é a minha família.

Ao meu amado Robson, por acompanhar de perto o processo de construção da escrita, meus momentos de felicidade e de cansaço, por me apoiar e acreditar tanto em mim. À Roberta, minha sogra, cuja força me inspira.

À Emanuelle, quem primeiro me incentivou a tentar o processo seletivo e despertou em mim a chama de ocupar esse espaço. À Samara, amiga da graduação que permaneceu ao meu lado, sempre acreditando que tudo daria certo. À Jaque, que acompanhou de perto minhas dificuldades na busca por participantes e sempre me ouviu com carinho. À Elayne, que vibrou comigo desde o início.

À minha orientadora Michele, que por uma doce coincidência temos o mesmo nome. As segundas-feiras à tarde ficaram na minha memória, e as gravações das orientações guardarei comigo. A senhora marcou a minha trajetória e se tornou referência para mim. Sua orientação foi intensa, tanto pelos prazos quanto pelo crescimento que proporcionou.

À minha Coorientadora Professora Conceição e a Professora Quézia, pessoas que escolho agradecer conjuntamente e que me acompanham desde a graduação. Tem muito de vocês na minha forma de pensar, escrever e conduzir a pesquisa. Além disso, não poderia deixar de agradecer pela contribuição para a metodologia deste estudo com indicações de participantes e direcionamentos que tornaram este estudo possível.

Às equipes técnicas das casas de acolhimento de João Pessoa, especialmente Laura, Ana Cristina e Sheila.

Aos colegas do PET Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, especialmente Vanessa, José Carlos, Wagner, Tamires, Nathália e Heloísa, que procurei na busca por indicações de possíveis participantes.

À Noêmia, que também já pesquisou sobre e com egressos e que compreendeu minhas dificuldades na localização dos participantes, oferecendo direcionamentos valiosos.

À 1ª Vara da Infância e Juventude desta Comarca, na pessoa do juiz Dr. Adhailton, à assessora Talita e aos servidores do cartório: Ventura, Elisabeth, José, Abirão, Márcia, Roberta e Daniel; à equipe do NAPEM, especialmente Letícia, e aos funcionários, em especial, Dona Sônia.

As pessoas, representadas por cores, que aceitaram o convite e fizeram este estudo acontecer: Azul-marinho, Branco, Lilás, Lírio, Preto, Rosa, Tulipa, Verde e Vermelho.

À professora Suelídia, que esteve comigo durante grande parte da minha trajetória acadêmica, agradeço pela orientação, pelas trocas, aprendizagens e oportunidade de entender a dinâmica da sala de aula enquanto estagiária-docente.

Aos professores e funcionários do PPGDH, em especial, à Professora Luziana, que me fascinou com a disciplina de Metodologia. Eu saía de cada aula curiosa e querendo devorar os textos que me desafiavam. Igualmente, eu agradeço ao Professor Alexandre, por me ensinar a questionar como um texto me provoca, como rasgá-lo e misturá-lo com as minhas vivências. Foram professores que marcaram a minha jornada.

À turma do PPGDH 2023, especialmente, à Núbia, que tanto admirei pela bagagem teórica e que foi para mim uma inspiração, também não poderia deixar de agradecer aos direcionamentos sobre a condução de entrevistas. À Cheísa e Laís, vocês foram para mim acolhida e generosidade. A segunda turma, com os integrantes da linha 2: Emilly, Araceli, Hiatanderson, Mariana e Taís, gratidão pelas trocas e aprendizagens.

À banca examinadora, pela disponibilidade e recomendações para a melhoria deste trabalho.

À Capes, pelo financiamento.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre os percursos e perspectivas de jovens egressos do acolhimento institucional em João Pessoa/PB em relação ao acesso ao ensino superior. A análise é conduzida sob as lentes teóricas dos Estudos Pós-Coloniais, na perspectiva da educação como direito humano e como ferramenta de efetivação de direitos, bem como, dos estudos sobre a medida protetiva de acolhimento institucional. Voltamos o nosso olhar para aqueles que foram acolhidos em João Pessoa/PB, os quais, em sua maioria, chegam às instituições com históricos de lares fragilizados, dificuldades escolares e enfrentando violações de direitos. Durante o período de acolhimento, o Estado garante acesso à documentação, saúde, educação, acompanhamento psicossocial, contudo, após o desligamento do serviço, esse mesmo Estado se isenta da responsabilidade e da continuidade de suporte. Assim, nosso objetivo geral foi compreender os percursos e desafios enfrentados pelos egressos do acolhimento institucional no acesso ao ensino superior. De maneira mais específica, objetivamos caracterizar o perfil socioeconômico dos egressos das casas de acolhimento; analisar a percepção dos egressos a respeito das suas trajetórias escolares e, por fim, analisar a percepção sobre seus enfrentamentos para acessar o ensino superior. Para tanto, foi utilizada uma abordagem qualitativa e exploratória. Na pesquisa documental, foram analisadas medidas protetivas de acolhimento arquivadas na 1ª Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/PB. Já na pesquisa de campo, adotamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e o diário de campo. Para o tratamento dos dados, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Vala, 1990), mais especificamente a análise temática. Os resultados revelaram marcadores sociais como “raça”, classe, gênero e mostram como o histórico de reinstitucionalização, memórias escolares, vivência de rua, entre outros, contrastam com as suas formas de resistência. Ainda assim, a presença desses jovens na universidade permanece quase nula, revelando a urgência de políticas públicas de acompanhamento pós-acolhimento que promovam, de fato, o direito à educação.

Palavras-chave: Egressos de acolhimento institucional. Direito à educação. Acesso ao ensino superior. Colonialidade.

ABSTRACT

This research deals with the trajectories and perspectives of young people who have left institutional care in João Pessoa/PB, focusing on their access to higher education. The analysis is grounded in Postcolonial Studies, considering education as a human right and a tool for the realization of rights, as well as in studies on the protective measure of institutional care. Our attention is directed toward those who were sheltered in João Pessoa/PB—most of whom arrive at these institutions with histories of fragile family environments, academic difficulties, and rights violations. During the care period, the State ensures access to documentation, healthcare, education, and psychosocial support; however, once they leave the service, the same State withdraws its responsibility and ongoing support. Thus, the general objective of this study was to understand the pathways and challenges faced by care leavers in accessing higher education. More specifically, we aimed to characterize the socioeconomic profile of these individuals; analyze their perceptions of their educational trajectories; and examine their views on the barriers to accessing higher education. To this end, a qualitative and exploratory approach was adopted. In the documentary research, protective care measures filed in the 1st Juvenile Court of João Pessoa/PB were analyzed. In the field research, data collection tools included semi-structured interviews and field notes. For data analysis, we used Content Analysis (Bardin, 2016; Vala, 1990), specifically thematic analysis. The results revealed social markers such as race, class, and gender, and showed how histories of reinstitutionalization, school memories, street experiences, among others, contrast with their forms of resistance. Still, the presence of these young people in higher education remains nearly nonexistent, highlighting the urgency of post-care public policies that effectively promote the right to education.

Keywords: Institutional Care leavers. Right to education. Access to higher education. Coloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visita ao Museu de Paleontologia (CCEN) – UFPB.....	53
Figura 2 – Laboratório de Processos Microbianos em Alimentos (LPMA) – UFPB.....	54
Figura 3 – Laboratório LASER e LAVID (Centro de Informática – CI – UFPB.....	54
Figura 4 – Análise de conteúdo.....	80
Figura 5 – Trajetórias escolares.....	84
Figura 6 – Perspectivas de vida.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

CNAS – CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

LGBTQIAPN+ - LÉSBICA, GAY, BISSEXUAL, TRANSEXUAL/TRANSGÊNERO, QUEER, INTERSEXO, ASSEXUAL, PANSEXUAL, NÃO BINÁRIO, E OUTRAS

NAPEM – NÚCLEO DE APOIO ÀS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

ONGS – ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

PIDCP – PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS

PIDESC – PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

PET – PET CONEXÕES DE SABERES PROTAGONISMO JUVENIL EM PERIFERIAS URBANAS

PIA – PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO

PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

SAI – SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

SAF – SERVIÇO DE ACOLHIMENTO FAMILIAR

SEDES – SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

SUAS – SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

SISU – SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA

SUS – SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

SNA – SISTEMA NACIONAL DE ADOÇÃO E ACOLHIMENTO

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O encontro com a pesquisa...	13
2 AS MARCAS DA COLONIALIDADE NO ACESSO AOS DIREITOS HUMANOS	16
2.1 Breve contexto sobre os estudos pós-coloniais	16
2.2 A colonialidade continua e as aproximações com o acolhimento institucional	23
3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	30
3.1 Direitos Humanos e sua relação com a educação	31
3.2 Educação enquanto direito e enquanto ferramenta de efetivação de direitos humanos	36
4 MEDIDA PROTETIVA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	44
4.1 Compreendendo a política pública do Acolhimento Institucional	44
4.2 Trajetórias pós-acolhimento: filhos cuidados ou abandonados pelo Estado?	55
5 UMA AGULHA NO PALHEIRO... PROCURAR, ENCONTRAR, ESCUTAR: OS RASTROS DO CAMINHO METODOLÓGICO	60
5.1 Pedras e flores no meio do caminho...	63
5.2 Campo de pesquisa	66
5.3 Participantes da pesquisa	69
5.4 Procedimentos de coletas de dados: entrevistas, consultas processuais e diário de campo	76
5.5 Procedimentos de análise dos dados	79
6 PERCURSOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS EGRESSOS	83
6.1 Trajetórias escolares	83
6.1.1 Cotidiano escolar	84
6.1.2 Conexões sociais	88
6.1.3 Tropeços	90
6.1.4 Emoções	97
6.1.5 Resistências	100
6.2 Perspectivas de vida	102
6.2.1 Continuidade nos estudos	103
6.2.2 Inserção no mercado de trabalho	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	134
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	136
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	138
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA 1ª VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE	143

1 INTRODUÇÃO

O Serviço de Acolhimento Institucional (SAI) é uma medida de proteção cujos motivos que dão causa a intervenção estatal, são em sua maioria decorrentes de abandono, negligência, maus-tratos, orfandade, situação de rua, dentre outros. A literatura clássica, na qual destacamos Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004), aponta que as primeiras iniciativas de acolhimento foram implementadas pela Santa Casa de Misericórdia, como a “Roda dos Expostos”, destinada a crianças em situação de abandono.

O estudo de Rosa *et al.* (2012, p. 367), que acompanhou o processo de desligamento de oito pessoas, identificou como motivo para a entrada no acolhimento: “negligência, maus tratos, abandono, envolvimento com o tráfico, situação de rua e pobreza”. O abandono foi uma das causas iniciais para a institucionalização e, ainda hoje, é um dos principais motivos para a retirada da criança e adolescente do seu núcleo familiar.

Esses são alguns dos motivos que ocasionam a intervenção do Estado por meio da medida protetiva de acolhimento institucional, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa medida é caracterizada pela excepcionalidade e provisoriedade, sendo aplicada em casos de extrema necessidade e com a expectativa de que a permanência nas instituições seja temporária. O objetivo, segundo Miranda (2023), é garantir a proteção integral dos sujeitos e criar condições para seu pleno desenvolvimento até que seja viável a reintegração familiar, a adoção ou o desligamento por maioridade.

O art. 19 do ECA assegura o direito à convivência familiar e comunitária em um ambiente favorável ao desenvolvimento integral. O parágrafo 2º deste artigo estabelece que a permanência do acolhido na instituição não deve exceder 18 meses, exceto em casos excepcionais justificados pela autoridade judiciária, quando for do superior interesse do acolhido (BRASIL, 1990). Contudo, na prática, o Estado frequentemente descumpre essa determinação, o que resulta em períodos prolongados de institucionalização.

O tempo de permanência é um fator crucial no destino dessas crianças e adolescentes, uma vez que, quanto mais tempo passam nas instituições, menores são as chances de encontrarem uma família substituta, já que quanto maior é a idade, menor é o interesse manifestado pelas famílias pretendentes a adotar (Mabtum; Pereira; Ligero, 2023).

Dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, do Conselho Nacional de Justiça, revelam que, de um total de 18.778 adoções a partir de janeiro de 2019, apenas 53 envolvem jovens com mais de 16 anos. Realizando um filtro mais específico, identificou-se que, do total de 5.661 de crianças e adolescentes em processo de adoção, 52 são do estado da

Paraíba, e, dentre essas, apenas 1 está na faixa etária de 12 a 14 anos, demonstrando uma maior preferência por crianças mais novas e sem irmãos.

Nos estudos recentes, é comum encontrar recortes sobre a identificação de perfis, causas de acolhimento e desligamento, questões legislativas, avaliação do serviço e análise do papel dos atores envolvidos nos processos de acolhimento. No entanto, poucos estudos buscam compreender as percepções dos próprios acolhidos sobre a medida de acolhimento e o acesso à educação (Nogueira; Deslandes; Constantino, 2024).

Os sujeitos que chegam às instituições de acolhimento geralmente provêm de lares em situação de abandono pelo Estado, sem condições de estrutura econômica e social, que manifestam a estrutura de exclusão e desigualdades e que, em sua maioria, possuem trajetórias educacionais marcadas pelo insucesso escolar. Segundo Furtado (2021), em 2018, 85% dos 39 adolescentes acolhidos em João Pessoa/PB apresentavam distorção idade/série, ou seja, possuíam conhecimentos abaixo do esperado para a série em que estavam matriculados.

Lira, Vitorino e Furtado (2018) apresentam vivências e reflexões fruto de sua atuação em instituições de acolhimento em João Pessoa/PB, indicando tanto a distorção idade-ano, as dificuldades de aprendizagem e os conflitos escolares, quanto a importância de uma intervenção que contribua, de forma empática, para a superação desses desafios e para o desenvolvimento da autonomia dos acolhidos. As autoras também apontam o estereótipo que os jovens carregam ao ser identificados como “de abrigo”, e a imagem inferiorizada ligada às dificuldades de aprendizagem. Além disso, as reflexões ajudam a compreender as mudanças vivenciadas pelos acolhidos ao serem separados de suas referências familiares, terem sua rotina alterada e de passarem a conviver com desconhecidos. Ao relacionar essas reflexões ao contexto do desligamento institucional, percebe-se que a trajetória educacional tem muito impacto nas possibilidades e oportunidades após o acolhimento, podendo influenciar, por exemplo, na continuidade dos estudos rumo à educação superior.

De acordo com Miranda (2023), a maioria das crianças e adolescentes acolhidos não se vê acessando o ensino superior, conforme relatado pelos profissionais que atuam nas instituições de João Pessoa. Essa situação revela uma lacuna entre o direito à educação, assegurado por documentos nacionais e internacionais, e sua efetiva concretização. A situação torna-se ainda mais preocupante ao considerarmos que, ao atingirem a maioridade, aqueles que não foram reintegrados ou adotados são gradativamente desligados das instituições. Torna-se, portanto, relevante compreender os caminhos que esses jovens estão trilhando e, especificamente, se eles ocuparam espaços universitários.

Nos preocupamos em colocá-los não como “coitadinhos”, mas como enfrentantes de situações de violações de direitos. Apesar de tão novos, passaram por situações diversas de negações e por superações para alcançar autonomia e o protagonismo que pode vir tanto pela continuidade nos estudos e acesso ao ensino superior, quanto pela inserção no mercado de trabalho. Assim, nos preocupamos em entender que percursos foram ou estão sendo trilhados.

O estudo de Licio e colaboradores (2021b) afirma que apesar do empenho em atender os princípios da excepcionalidade e provisoriedade, é necessário buscar alternativas para aqueles que encontram-se acolhidos há muito tempo, devendo-se investir na autonomia e preparação para o desligamento.

Os autores (2021b, p.19) afirmam ainda que “se faz necessário levantar dados sobre este público e seus percursos pós-desligamento com vistas a impulsionar mudanças no atendimento das necessidades identificadas”. Destacando a necessidade de dados e informações sobre trajetórias e perfis antes, durante e depois do acolhimento.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa propõe analisar o acesso ao ensino superior de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional em João Pessoa/PB. Para isso, busca responder à seguinte pergunta: ao saírem das instituições de acolhimento em João Pessoa, qual o percurso e/ou desafios para o acesso ao ensino superior?

Para responder a essa questão, foi adotada uma metodologia qualitativa e exploratória, com base em pesquisa documental e de campo. Os participantes foram egressos de casas de acolhimento da cidade, e as entrevistas foram o principal instrumento de coleta de dados. Junto a elas foram feitas anotações em um diário de campo onde registramos as impressões e detalhes que percebemos quando o estudo estava sendo desenvolvido. A análise foi realizada por meio da técnica Análise de Conteúdo (Vala, 1990; Bardin, 2016), mais especificamente a análise temática, conforme Bardin (2016).

Por meio desse percurso metodológico, espera-se responder à pergunta de pesquisa e atingir o objetivo geral de compreender os percursos e/ou desafios dos ex-acolhidos sobre o acesso ao ensino superior. E os objetivos específicos incluem: caracterizar o perfil socioeconômico dos egressos das casas de acolhimento; identificar a percepção dos ex-acolhidos a respeito das suas trajetórias escolares; identificar a percepção sobre seus enfrentamentos para acessar o ensino superior.

Apesar de termos pensado em seguir um planejamento linear, com a localização dos participantes, primeiro contato e posterior realização da entrevista, na prática, parecia mais uma montanha-russa. Idas e voltas. Constantemente, eu pensava que não tinha saído do lugar

pela dificuldade de encontrar pessoas.

Como alguém que participou de um programa universitário em instituições de acolhimento em João Pessoa, tive a oportunidade de conhecer coordenadores e equipes de profissionais que abriram caminhos para essa pesquisa. No entanto, por se tratar de um estudo de campo, foi necessário passar por trâmites burocráticos, como a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CAAE 79673624.0.0000.5188) e a autorização da 1ª Vara da Infância e Juventude para acessar os processos de medida protetiva de acolhimento, conforme processo formal nº 0850129-56.2024.8.15.2001.

Considerando os objetivos apresentados, o trabalho foi estruturado da seguinte forma. A primeira parte, intitulada “As Marcas da Colonialidade no Acesso aos Direitos Humanos”, discute a partir de nossas lentes teóricas, estudos latino-americanos com o acolhimento institucional, a partir das marcas deixadas pela colonialidade nas estruturas desiguais enraizadas na sociedade que impactam no acesso a direitos, como a educação. A segunda parte, “Direitos Humanos e Educação”, discute a relação entre direitos humanos, direito à educação e educação em direitos humanos. A terceira parte, “Medida Protetiva de Acolhimento Institucional”, se aproxima das nuances que envolvem este serviço. A quarta, “Uma agulha no palheiro... Procurar, encontrar, escutar: os rastros do caminho metodológico” apresenta o caminho metodológico adotado neste estudo. Por fim, a quinta parte “Percursos e Perspectivas de jovens egressos”, apresenta a análise e discussão dos resultados.

1.1 O encontro com a pesquisa...

Eu estudei durante toda a minha vida em escola pública, em boa parte do tempo no turno da tarde. Apesar dos outros alunos chegarem por volta das 13h da tarde eu lembro de chegar bem mais cedo, acompanhava minha mãe, enquanto ela limpava as salas junto com outras duas mulheres, eu gostava de escrever nos quadros com os pedaços de giz que encontrava nos aceiros, de andar pelos corredores, até que o sinal tocasse, os portões se abrissem para os alunos e eu fosse para a minha sala, foi assim por muito tempo. Eu também gostava da biblioteca, lá eu peguei o gosto pela leitura que tenho até hoje. Isso me fez ganhar alguns prêmios municipais de leitura e escrita, que para mim são muito significativos.

Já que falei no município, deixe-me te aproximar mais dele através dos meus olhos. Eu venho de uma cidade pequena chamada Penaforte, no interior do Ceará, ela fica próxima da cidade de Juazeiro do Norte e tem aproximadamente 10 mil habitantes. Eu cresci lá e nela tenho minhas raízes. Durante a minha infância e adolescência eu pensava em ser muitas coisas: psicóloga, professora, veterinária, mas no ensino médio, eu decidi que faria Direito. Acontece que na minha cidade não tinha faculdade então eu teria que ousar sair de lá para realizar esse sonho. Quando alcancei uma vaga na UFPB, em João Pessoa, no estado da Paraíba, fiquei tão feliz que parecia que estava em um sonho, acessei por meio de cotas e permaneci por meio do programa de auxílios estudantis.

Minha trajetória na academia é marcada por experiências que transcenderam os muros da universidade e proporcionaram um contato direto com a comunidade, especialmente com grupos em situação de vulnerabilidade social. No segundo período da graduação em Direito na UFPB, ingressei no projeto de extensão “Grupo Marias de extensão e pesquisa em gênero, educação popular e acesso à justiça”, voltado para os direitos humanos e a saúde. Nele participei de atividades na ONG Cordel Vida e de rodas de diálogo em hospitais, promovendo conteúdos educativos voltados para pessoas vivendo com HIV/AIDS, Tuberculose e Hepatites Virais. Essas pessoas, além de enfrentarem desafios relacionados à saúde, também estavam em situação de vulnerabilidade econômica e social, desconhecendo seus direitos e manifestando descrença na justiça. O projeto possibilitou a construção coletiva do conhecimento, respeitando a experiência dos participantes. Para além da formação acadêmica, essa vivência despertou em mim empatia, sensibilidade, respeito à dor do outro e indignação diante das violações de direitos humanos, consolidando um compromisso com a defesa dos direitos sociais.

A segunda experiência marcante nesse percurso ocorreu no “Programa de Educação Tutorial “Pet Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas”, no qual participei por aproximadamente três anos e meio. O programa desenvolve atividades interdisciplinares em casas de acolhimento de João Pessoa/PB, reunindo estudantes de diversas áreas, como pedagogia, entre outras licenciaturas, enfermagem, música, relações internacionais e direito. O objetivo era duplo: contribuir para a formação dos estudantes universitários e promover a autonomia e o protagonismo de crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Nesse espaço, pude me aproximar das realidades enfrentadas pelos acolhidos: distorção idade-série, a vulnerabilidade social, os conflitos, os vínculos familiares fragilizados, além das violações de direitos humanos. Embora tão novos, muitos carregavam marcas, dificuldades emocionais e desafios escolares que evidenciam a

interseccionalidade entre classe, raça, gênero e acesso a direitos fundamentais.

As ações desenvolvidas no PET abarcavam ensino, pesquisa e extensão, permitindo não apenas a publicação de trabalhos acadêmicos, mas também contribuições no serviço, como a inserção de pedagogos nas equipes técnicas das instituições de acolhimento. Uma das pesquisas realizadas pelo grupo reuniu as perspectivas dessas equipes técnicas sobre a escolarização dos acolhidos, sendo posteriormente publicada no livro “Dá licença que eu quero falar!: Relatos de experiências de profissionais sobre a escolarização de crianças e adolescentes acolhidos/as”. O contato com esses relatos reforçou a existência de dificuldades educacionais e revelou uma baixa expectativa dos acolhidos em relação à continuidade dos estudos e ao acesso ao ensino superior.

Minha aproximação com o tema da pesquisa decorreu diretamente dessas experiências. Durante as atividades no PET, tanto nas discussões teóricas quanto na pesquisa realizada com as equipes técnicas, ficou evidente que os acolhidos viam a universidade como algo distante. Essa percepção foi reforçada nas oficinas de cidadania e direito, que buscavam contribuir para a autonomia e a cidadania ativa desses jovens. Em uma dessas oficinas, uma participante expressou desconhecimento sobre as formas de ingresso no ensino superior. Esse relato, somado às demais vivências no projeto, consolidou minhas inquietações e fortaleceu o compromisso de investigar mais profundamente as barreiras enfrentadas por egressos do acolhimento institucional no acesso à universidade.

A pesquisa é de grande relevância acadêmica por contribuir para o estudo sobre um tema pouco explorado, especialmente no contexto das políticas de alta complexidade. Esse estudo avança ao buscar compreender as percepções dos egressos do acolhimento sobre o acesso ao ensino superior. Espera-se que os resultados deste estudo incentivem o debate no espaço universitário, promovendo o diálogo sobre o acesso ao ensino superior para jovens egressos de instituições de acolhimento.

Socialmente, a pesquisa é relevante por colocar como elemento central da produção do conhecimento sujeitos e processos que durante muito tempo foram silenciados, subjugados e excluídos da reflexão epistêmica. Assim como por dar visibilidade às camadas populares, abordando as barreiras e desigualdades que esses jovens enfrentam e questionando o que ocorre com eles após deixarem as instituições. Discutir o acesso ao ensino superior é também discutir a garantia de direitos, assim como as responsabilidades do Estado, da família e da sociedade na promoção da educação. A continuidade dos estudos por jovens de classes populares pode representar a quebra de um ciclo de desigualdades e a luta pela democratização dos direitos.

Esse tema é relevante porque volta o olhar para a situação pós acolhimento, para os cuidados, ou a ausência deles, após a saída das instituições, além de analisar os caminhos trilhados pelas infâncias e juventudes que passaram pelas instituições. Esse cuidado que aparenta ser ausente após a saída do acolhimento, denúncia em alguma medida a violência estatal. O tema do acesso ao ensino superior de jovens de origem popular, especialmente egressos de casas de acolhimento é importante por se tratar de um problema social que traz consequências significativas para a vida dos acolhidos e acolhidas. A falta de acesso não apenas viola direitos, como também denota falhas na política de acolhimento institucional.

2 AS MARCAS DA COLONIALIDADE NO ACESSO AOS DIREITOS HUMANOS

2.1 Breve contexto sobre os estudos pós-coloniais

Ao tecer essa parte do estudo, foram muitas as provocações, reflexões e relações decorrentes das leituras que formam a base teórica para o diálogo que se propõe. Esse processo revelou-se desafiador devido à densidade dos conceitos abordados, ao mesmo tempo, despertou uma verdadeira sede pelo saber. Dos clássicos, como Quijano, Maldonado-Torres, Castro-Gómez, Grosfoguel e Lugones, aos estudiosos atuais, propomo-nos a refletir sobre a modernidade, o colonialismo, a colonialidade, em seus eixos: colonialidade do poder, do ser, do saber e gênero, a descolonização e as aproximações com as realidades do acolhimento institucional, sob as lentes decoloniais.

De início, consideramos importante situá-los quanto ao contexto e às origens da abordagem teórica adotada. Para isso, partimos do estudo de Ballestrin (2013), que se propôs a apresentar a constituição, a trajetória e o pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais latino-americanos no final da década de 1990. Esse grupo foi além do pós-colonialismo e formulou a noção de giro decolonial, expressão que busca romper com a colonialidade. Adiante, exploraremos ambos os conceitos com mais profundidade.

A autora explica que o pós-colonialismo pode ser compreendido sob duas perspectivas: histórica e teórica. A perspectiva histórica refere-se ao período posterior à descolonização, isto é, à independência das colônias, especialmente, nos continentes asiático e africano. Já sob a perspectiva teórica, o termo remete aos estudos que emergiram na década de 1980, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, e que se dedicam a investigar como o colonialismo continua influenciando as relações sociais na contemporaneidade.

Ballestrin (2013) traça a trajetória que fortaleceu o pós-colonialismo, destacando a criação, na década de 1970, do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, que exerceu significativa influência no contexto da Índia. Em seguida, na década de 1980, o debate pós-colonial chegou aos Estados Unidos e à Inglaterra. Posteriormente, na década de 1990, formou-se um grupo de intelectuais latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade (M/C), cuja criação decorreu da insatisfação de seus integrantes com os estudos subalternos sob a perspectiva indiana e com o pós-colonialismo tradicional. Esses intelectuais, a exemplo de Mignolo (2005), argumentam que tais estudos ainda estavam presos a uma perspectiva eurocêntrica e não levavam em conta as peculiaridades da América Latina.

Compreender esse percurso que originou o grupo de estudos latino-americano é essencial, pois, embora derivado do debate pós-colonial, ele não se filia integralmente a essa corrente. O grupo avança ao discutir a herança colonial na América, ao questionar as formas de conhecimento impostas, ao discordar da visão eurocêntrica e ao reconhecer e valorizar os saberes latino-americanos. Assim, o conceito formulado por Quijano e adotado pelo grupo, segundo o qual as raízes da colonialidade ainda persistem nas relações sociais, foi denominado “colonialidade” e se manifesta em dimensões como poder, saber, ser, gênero e mãe natureza.

Quijano (2007) esclarece que o colonialismo se refere a uma estrutura de dominação e exploração, onde um grupo exerce controle sobre outro, especialmente sobre os recursos de produção e o trabalho. Foi o que ocorreu na América Latina, onde o homem europeu se considerou digno de prestígio, valor e conquista, enquanto os outros foram desvalorizados e marginalizados.

Assim, para Quijano (2007) a colonialidade surge com a constituição da América Latina. Segundo o autor, é a partir desse contexto que o capitalismo assume uma dimensão global, eurocêntrica, consolidando a colonialidade e modernidade como elementos constitutivos do padrão de poder.

A colonialidade é apresentada por Ferreira e Silva (2023) como o avesso da modernidade. Por que avesso? Justamente, por se tratar do lado que se quis disfarçar, esconder, não mostrar. Em outras palavras, o avesso da modernidade diz respeito à colonialidade e às justificativas inventadas e sustentadas pelos chamados civilizadores, ou seja, à lógica de exploração e acumulação de recursos, que teve como bastidor todas as formas de violência exercidas sobre o outro.

A colonialidade do poder de acordo com Aníbal Quijano (2000) consiste em um padrão de dominação que se reflete nas relações sociais, sobretudo, na produção do conhecimento e na divisão do trabalho, a partir de uma hierarquização entre “raças”. Embora biologicamente iguais, os grupos foram categorizados para justificar o domínio eurocêntrico, colocando o europeu como referência do poder, do ser, do saber.

A colonialidade do saber, para Maldonado-Torres (2007), refere-se à forma como o conhecimento foi historicamente produzido, especialmente, a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Ou seja, essa lógica resultou na legitimação dos saberes europeus como superiores, ao mesmo tempo em que desvalorizou e marginalizou outros saberes.

A colonialidade do ser é apresentada por Maldonado-Torres (2007b) como um desdobramento da colonialidade do poder e do saber, que guardaria uma relação específica com a “experiência vivida” da colonização e de suas marcas persistentes nas relações cotidianas e na linguagem. Assim, podemos compreender que a colonialidade do ser se manifesta na inferioridade, desumanização e no reflexo disso na subjetividade, na forma como as pessoas percebem a si mesmas.

A colonialidade de gênero, de acordo com Lugones (2008) corresponde à imposição do gênero (homem e mulher) e patriarcado sobre os colonizados, construindo uma hierarquia de gênero que coloca a mulher colonizada na posição de submissão e inferiorização. Para a autora, as mulheres que foram vítimas da colonialidade do poder, também o são da colonialidade do gênero. Além disso, Lugones aponta que a interseção entre raça (negra) e gênero (mulher) não inclui a mulher negra, que foi excluída da maioria das áreas da vida social e desumanizada. A autora explica ainda que há uma diferença entre a mulher branca, vista como sexualmente passiva e frágil, e a mulher negra colonizada, que foi escravizada, vítima de abusos sexuais e vista como forte para qualquer trabalho.

Ballestrin (2013) aponta que intelectuais como Dussel, Mignolo, Quijano, Wallerstein, compreendem que a invenção das Américas foi a pedra basilar da Modernidade/Colonialidade, ou seja, a existência de uma pressupõe a existência da outra. Para a modernidade, a “conquista” desse novo território representou expansão e acúmulo de riquezas, ao passo que, para a colonialidade, significou violência e crueldade sobre o não europeu, cujas marcas se perpetuaram.

Ferreira e Silva (2023) destacam que as teorias pós-coloniais resultam de uma produção científica preocupada em explicar, em responder e, porque não dizer, criticar o que foi realmente o colonialismo para as ex-colônias. Os autores abordam essas teorias e sua influência na educação, especialmente na construção de um currículo antirracista. Assim,

questionam como fomos moldados a valorizar a literatura, a música e a arte europeias como referência, enquanto os conhecimentos, saberes e expressões artísticas locais não receberam o mesmo prestígio.

O que fica evidente é que, para o colonizador, o conhecimento do outro, seus saberes e expressões eram considerados menores, inferiores e dotados de menos prestígio. É como se a diferença não pudesse ter espaço para se manifestar, por não condizer com os padrões impostos pelo europeu, que detinha e ditava o que era conhecimento, o que deveria ser valorizado e quem poderia falar.

Para Ferreira e Silva (2023), o pensamento decolonial surge justamente para possibilitar que o subalterno fale e, porque não dizer, relate sua versão da história? São perspectivas diferentes (dominador/dominado), olhares distintos sobre o que representou o colonialismo. Para alguns, tratou-se de um “descobrimento” de uma “conquista”, uma possibilidade de expandir a civilização aos ameríndios, retratados como passivos, curvados e espantados diante daqueles que são apresentados como heróis, corajosos e conquistadores.

Por outro lado, há a narrativa daqueles que enfrentaram as investidas sangrentas de imposição do outro, o sequestro e a forma de trabalho escravista, nos quais lhes foram tiradas a liberdade e a dignidade, rompidos os laços familiares, suprimida a cultura e a religião. Em lugar dessas perdas, impôs-se uma dominação que buscou até justificativas biológicas para afirmar a superioridade do colonizador, apesar de sermos iguais. Na primeira forma de narrativa prevalece a lógica da expansão e do acúmulo de patrimônio. Na segunda, a chaga da dor.

Para Ferreira e Silva (2023), os estudos pós-coloniais são fruto das lutas por libertação e descolonização, surgidas na Ásia e na África, que trouxeram importantes contribuições para a compreensão do colonialismo sob a ótica dos países colonizados pela Europa. Os autores também apontam que o elemento comum entre a abordagem pós-colonial e a decolonial é a colonialidade.

Nesse sentido, Ferreira e Silva (2023) criticam a permanência de traços da colonialidade no currículo escolar, que, de alguma forma, perpetuam a desigualdade e a invisibilidade de saberes não europeus. Assim, favorecem a herança colonial de hierarquização, alimentando uma memória que coloca o europeu na condição de “civilizado” e de referência, ao passo que esquece e silencia os povos africanos e indígenas.

Os próprios europeus, segundo os autores, normalizaram o que seria referência de saber, e esse privilégio já coloca em desvantagem o não europeu. Dessa forma, a racialização tanto dos corpos quanto dos saberes contribuiu para a definição do que seria erguido como

referência e do que seria relegado ao esquecimento, apagamento, eliminação e dominação. Por fim, os autores destacam que, para superar essa racialização que silencia, é necessário reconhecer e valorizar os saberes e culturas subalternizadas.

Ballestrin, por sua vez, situa o giro decolonial como “um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105). Partindo desse entendimento, podemos compreender o giro decolonial como uma ruptura com o colonialismo, adotando uma postura questionadora em relação à herança colonial e ao que foi imposto, a fim de compreender as desigualdades que ainda persistem na atualidade. Dessa forma, o giro decolonial pode ser entendido como uma abordagem teórica específica dentro dos estudos pós-coloniais mais amplos.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) apresentam o conceito de decolonialidade adotado na obra clássica “El Giro Decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”. Segundo esses autores, a decolonialidade supera a ideia de que, com o fim das colônias e a formação dos Estados-nação, a periferia estaria vivendo um mundo descolonizado e pós-colonial. Na verdade, para eles, a divisão do trabalho e a hierarquização racial não sofreram grandes mudanças com o suposto fim do colonialismo, pois as periferias ainda hoje se encontram em uma posição de subordinação agora em nível global.

Assim, faz-se necessário um retorno ao contexto de colonização do Brasil, que deixou um legado de desigualdades e problemas sociais até hoje não superados, incluindo a educação. Quando os europeus chegaram às terras brasileiras, no contexto do expansionismo europeu com as grandes navegações, impuseram sua cultura e religião sobre os grupos indígenas. Esse encontro não foi harmônico, mas sangrento: representou um extermínio em massa das populações indígenas. E, como estes não foram considerados aptos para a exploração da mão de obra, foram trazidos à força pessoas negras do continente africano para serem exploradas em um regime escravocrata.

Quijano (2007) aponta que a forma de conhecimento eurocêntrico foi imposta como racional e aceita como a única válida. Destaca, ainda que, sobretudo com o iluminismo, o eurocentrismo sustentou o mito de que a Europa seria preexistente e mais avançada. A partir disso, ganhou força a diferenciação entre superior e inferior. Ora, o que se percebe é que os europeus optaram por contar, por impor a história de uma forma que lhes justificasse como superior. Não eram superiores ou mais avançados, mas assumiram a condição de impor sua

forma de compreensão como universal e absoluta, por não reconhecer o outro e por colocá-los na condição de subalternos.

Quijano (2007) também aponta que, anteriormente ao capitalismo mundial, as relações de poder e classificação social das pessoas consideravam sexo, idade e força de trabalho. Com a “conquista” da América, passou-se a incluir o fenótipo, mesmo que os aspectos fenótipos não guardassem relação com as habilidades para o trabalho manual ou intelectual. Essa nova forma de classificação visava, na verdade, o controle dos grupos:

El color de la piel, la forma y el color del cabello, de los ojos, la forma y el tamaño de la nariz, etc., no tienen ninguna consecuencia en la estructura biológica de la persona y, ciertamente, menos aún en sus capacidades históricas. Y, del mismo modo, ser trabajador “manual” o “intelectual” no tiene relación con la estructura biológica. En otros términos, el papel que cada uno de esos elementos juega en la clasificación social, esto es, en la distribución del poder, no tiene nada que ver con la biología, ni con la “naturaleza”. Tal papel es el resultado de las disputas por el control de los ámbitos sociales (Quijano, 2007, p. 118)¹

Ou seja, o europeu buscou a todo custo uma explicação que confirmasse a intenção de que a raça branca seria superior às demais. Apesar de não haver fundamento biológico, nem de qualquer outra natureza, essa invenção foi imposta, e todos foram levados a acreditar nela.

Para justificar a dominação colonial europeia, surgiu a ideia de “raça”, que, conforme ensina Quijano (2000), foi um instrumento de dominação social desvinculado de características biológicas. Tratava-se, na verdade, de uma construção social que justificasse a dominação europeia do conquistador, ou seja, a suposta superioridade do homem branco europeu sobre os demais grupos de pessoas durante a colonização. Nesse contexto, foram impostas classificações como “índio”, “negro”, “asiático” (antes amarelo), “branco” e “mestiço”, bem como as divisões geográficas “América”, “Europa”, “África”, “Ásia” e “Oceania”, sobre as quais se fundou o eurocentrismo e a divisão racial do trabalho.

Essa divisão do trabalho “destinou inicialmente: aos brancos o trabalho intelectual e assalariado; aos índios o trabalho braçal, servil, e aos negros, o escravo. Essa distribuição é a base da sociedade moderna” (Silva, Ferreira e Silva, 2013, p. 254).

¹ Tradução nossa: A cor da pele, a forma e a cor do cabelo e dos olhos, o formato e o tamanho do nariz, entre outros aspectos, não têm nenhuma consequência na estrutura biológica da pessoa e, certamente, ainda menos em suas capacidades históricas. Da mesma forma, ser trabalhador “manual” ou “intelectual” não tem relação com a estrutura biológica. Em outras palavras, o papel que cada um desses elementos desempenha na classificação social, ou seja, na distribuição do poder, não tem nenhuma relação com a biologia nem com a “natureza”. Esse papel é o resultado das disputas pelo controle dos âmbitos sociais.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), afirmam que, enquanto as raças ditas superiores ocupam posições melhor remuneradas, as ditas inferiores exercem trabalhos mais coercitivos e mal remunerados. Essa estrutura se perpetua até os dias de hoje.

Maldonado-Torres (2007b) reforça que uma característica dessa classificação social é que a relação entre as pessoas envolvidas não é horizontal, mas é vertical, de modo que alguns exercem superioridade sobre os outros. Podemos então compreender essa classificação como uma escada: nos últimos degraus, foi colocada a população negra; nos degraus do meio, os indígenas e mestiços; e, no topo, o branco. Essa relação vertical refletia o lugar social imposto e implicava na exploração do trabalho.

A partir da invenção dessas classificações, já é possível traçar reflexões iniciais pautadas em dois questionamentos: por que dividir em classificações uma espécie que é igual (humanos)? E o que é ser humano para o homem branco europeu? Essas duas questões já evidenciam que, apesar de sermos todos iguais, fomos divididos por um grupo eurocêntrico dotado de poder para justificar uma dominação injusta, cruel e sanguinária. Aqui, o “índio” foi aproximado do papel de servidão, e a escravidão tinha cor: era “negra”. A liberdade foi retirada das pessoas, que passaram a ser propriedade do branco.

Já existia escravidão anteriormente, mas não com a racialização. Antes, os escravos eram geralmente pessoas vencidas em guerras ou endividadas. Maldonado-Torres(2007b), aponta que, quando os europeus chegaram à América, os povos conquistados e não europeus passaram a ser considerados inferiores e, por isso, assumiram a posição de servos e escravos.

Os conceitos de superioridade e inferioridade estavam diretamente ligados à ideia de dominação. Quijano (2007) destaca que foram criadas diferenças supostamente naturais entre os grupos, referentes às capacidades de desenvolvimento cultural, mental, em geral. E aos povos indígenas foi negada a qualidade de seres plenamente humanos, enquanto os europeus assumiram uma posição de domínio, impondo a ideia de raça e uma divisão do trabalho que reflete até os dias atuais em diversas esferas, como a econômica, cultural, religiosa e intelectual.

Para Quijano (2000), a noção de “raça” não guarda relação com aspectos biológicos, diferente do sexo, em que existe as diferenças genitais que guardam relação com a reprodução. Então, o autor critica a relação entre “cor de pele” e “raça” por entender que é tardia e sem relação com a biologia humana propriamente. A ideia de “raça” tem como berço a América e as diferenças fenotípicas entre o conquistador “branco” e os “índios”, e a aplicação da ideia de cor foi aplicada aos escravos que foram vítimas de sequestros no

continente africano e que foram classificados como “negros”. Assim, consolidou-se a ideia de que o branco era o conquistador e a pessoa negra, a dominada.

Quijano (2007) explica:

Las diferencias fenotípicas fueron usadas, definidas, como expresión externa de las diferencias “raciales”: en un primer periodo, principalmente el “color” de la piel y del cabello y la forma y el color de los ojos; más tarde, en los siglos XIX y XX, también otros rasgos como la forma de la cara, el tamaño del cráneo, la forma y el tamaño de la nariz. El color de la piel fue definido como la marca “racial” diferencial más significativa, por más visible, entre los dominantes/superiores o “europeos”, de un lado, y el conjunto de los dominados/inferiores “no-europeos”, del otro lado (Quijano, 2007, p. 120)²

Ao discutir Racismo e “Raça”, o autor aponta que o racismo não é a única manifestação da colonialidade do poder, mas é a mais perceptível, que como aponta foi usada para legitimar o nazismo na Alemanha e mesmo com a derrota desse projeto e com a condenação do racismo mundialmente, esta, continua persistindo muitas vezes disfarçada e a exemplo do Peru, como aponta Quijano, as diferenças de educação e renda são consequências das relações sociais racistas.

No Brasil, essa realidade também se manifesta. As desigualdades sociais e o acesso a direitos básicos evidenciam que determinados grupos foram beneficiados pelo acúmulo de terras, um legado colonial, onde um país do tamanho de um continente foi dividido em capitânias e entregues a uma parcela da sociedade. Essa divisão é uma herança colonial que reflete até hoje no país, mesmo com as lutas pela reforma agrária ainda há uma oposição e perseguição violenta de lideranças rurais.

É evidente que esse legado de distribuição da terra e exploração do trabalho em um regime escravista foram fatores que enriqueceram uma parcela minoritária da sociedade em detrimento de todos os outros grupos. E por esse favorecimento histórico tiveram(têm) acesso a recursos de forma mais privilegiada, sendo essa diferença de acesso mais perceptível no campo da moradia, saúde, trabalho, cultura, lazer e educação. Esse último que é tão importante e que no início foi destinado a um público específico, a uma minoria elitista.

2.2 A colonialidade continua e as aproximações com o acolhimento institucional

² Tradução nossa: As diferenças fenotípicas foram utilizadas e definidas como expressão externa das diferenças “raciais”. Em um primeiro período, destacaram-se principalmente a cor da pele e do cabelo, assim como a forma e a cor dos olhos. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, outros traços também passaram a ser considerados, como a forma do rosto, o tamanho do crânio e a forma e o tamanho do nariz. A cor da pele foi definida como a marca “racial” diferencial mais significativa, por ser a mais visível, estabelecendo uma distinção entre os dominantes/superiores, os “europeus”, de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores, os “não-europeus”, do outro.

Quijano (2000) destaca que um dos fundamentos da perspectiva eurocêntrica como base do conhecimento foi a separação entre sujeito/razão, corpo/objeto, esse dualismo nos faz compreender como bem aponta o autor a perspectiva eurocêntrica de gênero e raça, ambas formas de dominação, em que o papel da mulher estaria ligado ao corpo e por isso seria gênero inferior e a raça também ligada a natureza seria inferior aqueles que se distanciaram do estado de natureza. O autor critica e expõe que é preciso libertar-se da perspectiva eurocêntrica, do dualismo do que é corpo e não corpo, para só então superar a ideia de raça e racismo.

Aproximando a ideia de dualidade, entre o que é corpo e o que não é corpo, da realidade do nosso objeto de estudo, percebemos que os jovens egressos do acolhimento institucional são frequentemente relegados ao não lugar, ao não ser. No entanto, quando um desses sujeitos adentra espaços como a universidade, ele afirma, por meio de sua presença, que esse espaço também lhe pertence, também é seu e pode/deve ser ocupado. É um reconhecimento, uma afirmação de pertencimento, de reivindicação, que fortalece a luta pelo direito de estar ali e, em alguma medida, inspira outros a também romper barreiras e ocupar espaços de prestígio.

Outro conceito relevante para essa discussão é o mito da democracia racial, que pressupõe uma sociedade onde todas as “raças” vivem em igualdade. Maldonado-Torres (2007a) argumenta que desmistificar essa ideia foi um desafio para os movimentos negros no Brasil, pois exigia uma reavaliação das estruturas sociais e a políticas. Segundo o autor, o colonialismo dos séculos XV e XVI deixou um legado de divisão, onde alguns foram considerados dignos a apropriar-se dos recursos, enquanto outros foram considerados como marginais, não capacitados. Assim, a modernidade estipulou uma hierarquia onde uns são considerados notados e outros não, apesar de todos existirem no mesmo plano.

Maldonado-Torres afirma que a descolonização não teve fim:

La descolonización no ha tenido fin. La independencia formal de los pueblos de América del Sur en el siglo diecinueve, pero también en otras partes luego en el siglo veinte, significó una transferencia de poder institucional por parte de los imperios en decadencia (en este caso España y Portugal) a elites blancas, también mestizas, pardas, y criollas en suelo americano. Las repúblicas independientes continuaron e inclusive fortalecieron una estructura colonial del poder altamente jerarquizada en términos raciales, de género, y de orientación sexual (Maldonado-Torres, 2007a, p. 6-7)³.

³ Tradução nossa: A descolonização não teve fim. A independência formal dos povos da América do Sul no século XIX, assim como em outras partes no século XX, significou uma transferência de poder institucional por parte dos impérios em decadência (nesse caso, Espanha e Portugal) para elites brancas, além de mestiças, pardas e crioulas, no solo americano. As repúblicas independentes continuaram e até fortaleceram uma estrutura colonial de poder altamente hierarquizada em termos raciais, de gênero e de orientação sexual.

Para Maldonado-Torres (2007a) e outros estudiosos do grupo modernidade/colonialidade a descolonização não se restringe à independência formal dos territórios colonizados, mas envolve a superação das estruturas coloniais profundamente enraizadas nas sociedades.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), entendem que a independência política das periferias não foi completa. Para eles, é necessária uma decolonialidade que rompa com as estruturas de poder que permaneceram intactas. Isto porque, não basta a independência política, essa já se alcançou com o reconhecimento formal dos territórios das colônias, agora é preciso romper com o discurso de inferiorização para completar a descolonização das estruturas do colonialismo. É preciso desconstruir a ideia que nos fizeram acreditar que quanto mais escura a cor da pele, mas inferiorizado seria, menos valor teria.

No cotidiano, é possível observar as diferenças de tratamento baseadas na cor da pele, seja no mercado de trabalho, nos espaços públicos ou no reconhecimento da autoridade de uma pessoa. Há uma naturalização da associação entre negritude e trabalhos subalternos, enquanto posições de prestígio são majoritariamente ocupadas por brancos. Essas desigualdades atravessam múltiplas esferas, incluindo a educação e a política, demonstrando a necessidade de descolonização.

Com o Estatuto da Crianças e do Adolescente, é importante atentar-se a crítica de Akotirene (2019) sobre o uso do termo “menor” para a pessoa negra, enquanto, no caso de uma pessoa branca, utiliza-se o termo “adolescente” em algumas sentenças de medidas socioeducativas. Isso também se reflete no uso midiático dos termos em jornais, como “delinquente”, “traficante”, “bandido”, frequentemente associados a pessoas negras, enquanto palavras como “adolescente” e “estudante” são mais comumente usadas para descrever pessoas brancas.

Madolnato-Torres (2007a, p. 10) afirma que: “La descolonización del poder no puede ocurrir sin la descolonización del saber, y viceversa”⁴. Isso acontece porque essas duas esferas estão imbricadas e entrelaçadas. Para romper com a lógica colonial, é necessário questionar as estruturas de poder e as formas de pensar que as sustentam. Até para questionar essa lógica, é preciso, muitas vezes, usar a língua dos ditos superiores.

Em meio a esse contexto, convém destacar o papel da universidade, que por muito tempo foi um espaço restrito a uma pequena elite, geralmente, branca. O acesso a esse espaço, hoje, é ampliado por meio de lutas sociais, como as ações afirmativas. Maldonado-Torres (2007a) vê essas políticas como parte de um processo de luta pela democracia do

⁴ Tradução nossa: A descolonização do poder não pode ocorrer sem a descolonização do saber, e vice-versa.

conhecimento, e afirma que “La necesidad de cuotas y acciones afirmativas responden a la falta de una democracia real, tanto al nivel del poder como del conocimiento” (Maldonado-Torres, 2007a, p. 11)⁵. E, no caso específico do Brasil, representa a superação do mito da democracia racial, uma vez que se houvesse realmente tal harmonia racial no país, não seria necessário adotar ações afirmativas para realmente garantir justiça social.

Ou seja, apesar de vivermos em uma democracia, ainda há muito o que avançar para superar as desigualdades e os problemas sociais. A própria necessidade de cotas revela que as pessoas não estão em pé de igualdade e que existe uma dívida histórica. Assim, “Las políticas de acción afirmativa y las cuotas representan en realidad una exigencia mínima ante un mínimo de disponibilidad por el cambio por parte del poder y el conocer hegemónicos” (Maldonado-Torres, 2007a, p. 11)⁶.

Muitas críticas surgem em relação às cotas, sobretudo, de pessoas que não compreendem sua importância. Para Maldonado-Torres (2007a) as cotas devem ser vistas como uma forma de descolonizar o conhecimento, de alcançar justiça social e não como um ato de mera benevolência que permite a entrada de um grupo em um sistema de conhecimento já estabelecido e inquestionável. As cotas não são caridade, mas uma política pública social destinada a diminuir as desigualdades decorrentes de questões socioeconômicas, culturais e educacionais, conforme afirmam Silva, Ferreira e Silva (2013).

Além disso, foram conquistadas por meio de lutas sociais, não sendo algo criado de forma arbitrária ou sem embasamento. Importa destacar que elas não foram alcançadas para serem perpétuas, mas sim para permanecerem enquanto existirem desigualdades, até que a igualdade seja, de fato, alcançada.

Nesse sentido, Piovesan (2005, p. 50) afirma que “as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos”, ou seja, a autora deixa evidente que se trata de uma ação temporária e reparatória com fins de igualdade e justiça social.

Em sintonia com o exposto, Carneiro (2011) também dialoga com Quijano e chama atenção para a herança do legado da escravidão, que dividiu a humanidade em raças e hierarquizou-as. Ela critica a naturalização da ideia de superioridade de um grupo em

⁵Tradução nossa: A necessidade de cotas e ações afirmativas responde a falta de uma democracia real, tanto a nível do poder como do conhecimento.

⁶Tradução nossa: As políticas de ação afirmativa e as cotas representam, na realidade, uma exigência mínima diante de uma mínima disposição para mudança por parte do poder e do conhecimento hegemônicos.

detrimento de outro e afirma que, a partir dessa divisão, surgem as desigualdades persistentes até hoje no país, daí a importância de compreendermos que o Brasil é um país racista, que as pessoas ainda enfrentam situações decorrentes de todos os anos de negação de direitos, o que por si só, reforça o quanto a adoção das ações afirmativas são necessárias.

Portanto, para enfrentar o racismo, Maldonado-Torres (2007a), sugere o reconhecimento de que não existe diversidade sem justiça social, e que não há justiça social sem a reivindicação das identidades negadas. A reivindicação dessas identidades é fundamental para a descolonização do ser.

Então, a ponte entre a colonialidade do poder e o presente estudo é que não só foram criadas classificações, como foram estabelecidas condições de acesso a direitos essenciais, como a educação. E com o fim do colonialismo a dominação, ainda que mascarada, permanece e reflete nas relações sociais até hoje. E isso não é algo distante, basta observar o cotidiano, a realidade das pessoas empobrecidas que em suas trajetórias são mais propensas a encontrar barreiras estruturais.

Essas barreiras se refletem nas condições e nos locais de moradia, já que os sujeitos subalternizados, com mais frequência, se encontram em regiões periféricas. Também impactam o acesso à educação, sobretudo no caso das pessoas que não conseguiram acessar ou concluir o ensino fundamental ou médio, um direito que lhes foi negado. No que se refere ao trabalho, principalmente no contexto pós-acolhimento, a principal preocupação desses sujeitos é com a sobrevivência, o que faz com que a continuidade dos estudos fique, muitas vezes, em segundo plano. Nesse cenário, é fundamental destacar a importância dos cursinhos preparatórios gratuitos como uma ação afirmativa de enfrentamento das desigualdades no acesso à educação.

A permanência da estrutura colonial no Brasil é descrita por Chauí:

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou da chamada “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direito, jamais é reconhecido como subjetividade nem alteridade. As relações, entre os que julgam iguais, são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma de favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma de opressão. (Chauí, 2001, p.13).

Ora, Chauí dialoga com a teoria de Quijano, ao descrever as marcas da “cultura senhorial” na sociedade brasileira, com fortes traços de hierarquia e da relação mando-obediência, compreendida como a divisão entre os que dominam e os que obedecem.

Outro destaque, é a ausência de reconhecimento do outro enquanto sujeito que se relaciona com a visão eurocêntrica de superioridade *versus* inferioridade que via os povos indígenas e os negros como inferiores e sucetíveis a dominação. Ao final, Chauí aponta que as relações entre os desiguais são de favor, clientela, tutela, cooptação e opressão, ou seja, a autora denuncia que a relação de mando e obediência no Brasil, para além das relações econômicas, também reflete nas relações políticas que acaba refletindo os interesses individuais e privilégios do privado, em detrimento do interesse público.

Então, torno a repetir que essa teoria não está distante, ela é perceptível no nosso cotidiano. Nas diferenças da nossa sociedade, onde uns assumem a posição de superioridade e outros de inferioridade, e esse outro foram e são os povos indígenas e negros, mas não só eles. Esse outro que também é vítima da permanência dessa estrutura hoje é a mulher, a pessoa com deficiência, o trabalhador, o idoso, o migrante, os integrantes da comunidade LGBTQIAPN+.

Além das barreiras já mencionadas, quando ampliamos o olhar para o egresso do acolhimento institucional, percebemos marcadores, em sua maioria, como lares fragilizados, baixa renda, precariedade educacional e o estigma do acolhimento. De modo que a pessoa advinda de camadas populares enfrenta obstáculos para acessar direitos essenciais, a exemplo da educação.

Sobre a educação, Chauí (2001) reflete criticamente que ela seria um privilégio e menciona o desmonte que a educação teve, com a criação da licenciatura curta, cursos profissionalizantes, livro descartável, testes de múltiplas escolhas, dentre outros, em que a classe dominante esperava com isso que a escola fosse reduzida a alfabetização e treinamento de mão-de-obra barata, de modo que quando o aluno de escola pública consegue concluir o primeiro e segundo grau (fundamental e médio) estaria destinado ao ingresso imediato no mercado de trabalho e não teria condições de enfrentar os vestibulares para as universidades públicas. Fazendo com que a maioria fosse forçada a desistir da formação universitária ou a ingressar na universidade particular. Enquanto os filhos privilegiados da elite, que foram formados em escolas particulares, eram os principais usuários da universidade pública e gratuita.

Entendemos que educação não é um privilégio, é um direito. No entanto, dentro da lógica social excludente em que vivemos, esse direito está sendo negado. Quanto a isto, é pertinente retomar Candau (2007), ao afirmar que um direito não é um ato de generosidade e exemplifica com a figura do “patrão”, que não concede férias ao empregado(a) por bondade, mas porque elas são um direito do trabalhador(a). Compreender essa distinção é fundamental

pois é a partir dessa consciência que se passa a reivindicar direitos, isto é, a cobrar a sua efetivação, por assumir a posição de sujeito de direitos e não de coitadinho, coitadinha. Rompendo com a lógica assistencialista que reduz pessoas a uma condição de dependência. Essa compreensão é essencial para desconstruir a visão de que pessoas de classes populares são sujeitos de favor, de benevolência.

Quijano (2007) também aponta que os grupos dominantes acumularam as riquezas provenientes das periferias coloniais, de modo que os estados dominantes se constituíram a partir das colônias e, posteriormente, dos estados dependentes. Ele destaca ainda que os países que foram vítimas de relações de poder colonial não conseguem superar sua posição na periferia, particularmente na disputa pelo desenvolvimento. Exemplifica que países que não foram colônias ou que foram por um período curto ou de forma parcial conseguem trilhar o caminho de incorporar-se ao centro.

A partir dessa compreensão de Quijano, é possível refletir que os estados que passaram pelo processo colonial e que enfrentaram as relações de poder ainda possuem, em grande medida, questões sociais e desigualdades a serem resolvidas. É importante notar também que pode não ser do interesse de certos grupos discutir tais questões, como as cotas raciais, especialmente quando pensamos na universidade como possibilidade de mobilidade de classe.

Freire (2021b) na obra *Educação e Mudança*, entre as páginas 42 e 44, caracteriza uma “sociedade fechada” como aquela que atravessou a experiência colonial, explicando que nela, o poder de decisão econômica está fora, está na “sociedade matriz” que se fortaleceu da matéria-prima da sociedade periférica. E que transforma os recursos naturais em produtos manufaturados para então vender as sociedades periféricas que aceitam o preço imposto pela matriz. Ao fazer essa caracterização, Paulo Freire está falando sobre a nossa realidade.

O autor explica ainda que nas sociedades periféricas a elite se instaura de modo que se torna muito rígida a mobilidade vertical ascendente. Pois, na “sociedade fechada” existe uma conservação do privilégio e até o sistema educacional acaba contribuindo para manter essa estrutura, onde há uma dualidade entre trabalho intelectual e manual: “O trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites” (Freire, 2021b).

Quando Freire escreve sobre a condição de uns trabalhos como os intelectuais, serem tratados como melhor, em detrimento de trabalhos braçais, em alguma medida, ele está dialogando com a ideia de lugar social, de hierarquização do trabalho, onde ao subalterno é destinado trabalhos de menor prestígio. Estabelecendo uma ponte com o percurso

pós-acolhimento, é possível refletir que os jovens de origem popular, egressos e com histórico de defasagem educacional, acabam ocupando vagas de menor prestígio no mercado de trabalho, onde são poucas as realidades de quebra do ciclo e de mobilidade social ascendente.

Observamos ainda que a realidade denunciada por Paulo Freire dialoga com o que hoje chamamos de colonialidade. Podemos observar a permanência dessas estruturas nos desafios de ingresso ao ensino superior, e quando se acessa que cursos estão sendo ocupados? Estão no ensino público ou particular? Ora, existe uma certa valorização de formações como medicina em detrimento das demais profissões. Como se os outros trabalhos não fossem tão dignos quanto.

Freire (2021b) também afirma que quando as massas populares começam a lutar por participação na sociedade, a elite vê como um absurdo e cria a assistência social para domesticar, onde não se presta um serviço, mas sim há uma forma de manter as estruturas enraizadas. Ou seja, é como se o branco privilegiado tivesse medo das populações negras ascenderem e o polo se inverter, mas o que a população quer é a horizontalidade.

Freire (2021a) afirma que se faz necessário que a sociedade se “descolonizasse”, rompendo os laços que fazem os países de terceiro mundo permanecer como “objeto de outras”, disto decorre a necessidade de uma educação para a liberdade, uma educação para o homem sujeito e não mais objeto, uma educação que despertasse no sujeito a reflexão.

De fato, houve muitas omissões no contexto da escravidão e muitos silenciamentos. Contudo, a partir das teorias analisadas, é necessário refletir sobre como podemos evitar que tais situações se repitam. É possível perceber que os autores apresentados, especialmente, Quijano, Maldonado-Torres, Castro-Gómez e Grosfoguel dialogam entre si e se complementam em diversos aspectos, até por terem participado do mesmo grupo de estudos. Esses são estudos latino-americanos que buscamos estabelecer relações e aproximações com a realidade brasileira e com o recorte específico que este estudo possui.

3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Este capítulo propõe estabelecer relações entre a teoria dos direitos humanos, o direito humano à educação e a educação em direitos humanos. Este estudo se vincula diretamente ao debate sobre direitos humanos, na medida em que, ao ser negado o acesso a direitos básicos e condições mínimas de dignidade, está-se diante de violações desses direitos. Nesse cenário, a discussão sobre a educação se desdobra em duas abordagens: a educação em

direitos humanos como ferramenta de reivindicação e fortalecimentos desses direitos e a educação como direito, enquanto acesso e possibilidade de mobilidade social.

3.1 Direitos Humanos e sua relação com a educação

Que história é essa de direitos humanos? Direitos humanos para quem? Para quê? Falar em direitos humanos incomoda, sobretudo, aqueles que, por ignorância ou arrogância, associam a expressão à ideia de “coisa de bandido”. Ignoram a luta histórica para que fosse reconhecido que todo sujeito é titular de direitos pela simples condição de ser humano. Que todos somos iguais e, por isso, temos direito à dignidade, à participação política, à liberdade de pensamento e expressão, à autodeterminação e à vivência de nossas identidades e crenças. Isso tem um significado muito grande, quando se tem um passado de dominação, escravidão, ditadura militar e negação de tantos direitos.

Dado esse contexto, é essencial apresentar a definição de direitos humanos adotada neste estudo, que tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), segundo a qual os direitos humanos constituem um conjunto de normas e princípios destinados à proteção da dignidade da pessoa humana e à promoção da igualdade, assegurando direitos fundamentais como vida, educação, saúde, liberdade de expressão e religiosa, reconhecidos a todas as pessoas, independentemente de “raça”, sexo, etnia, religião ou quaisquer outras distinções.

Tosi (2016, p.19) apresenta uma definição mais direta, carregada de uma pretensão universal, quando afirma que “direitos humanos são os direitos que pertencem ao ser humano, pelo simples fato de ser humano”. Apesar desta definição ser carregada de uma força, de fazer valer para todos, ainda precisamos avançar muito para que estes direitos sejam, de fato, respeitados e efetivados.

Além disso, os direitos humanos podem ser compreendidos como ferramenta de transformação social, especialmente quando relacionados ao direito à educação de jovens de origem popular. Piovesan (2009) afirma que os direitos humanos têm como vocação garantir a dignidade humana e prevenir o sofrimento humano. Segundo a autora, a DUDH de 1948 surgiu como resposta ao totalitarismo nazista, respondendo às perguntas: quem tem direitos? Por que temos direitos? E quais direitos devem ser garantidos?

Esses direitos são universais, e sua única condição de titularidade é a de ser pessoa, humana – o que, como afirma a autora, desmonta a lógica discriminatória do nazismo, que restringia direitos aos “arianos”. A dignidade, nesse contexto, é um valor atrelado a essa

condição humana. A Declaração também especifica quais são esses direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, todos indivisíveis e igualmente relevantes.

Tais direitos estão previstos tanto em documentos internacionais quanto nacionais. No plano internacional, destacam-se a própria DUDH (1948) e os Pactos Internacionais de 1966: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Esses instrumentos reforçam a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos.

A universalidade refere-se à aplicabilidade a todas as pessoas, enquanto a indivisibilidade indica que os direitos não podem ser fragmentados, ou seja, não é possível escolher respeitar apenas certos direitos, como os direitos sociais, sem respeitar outros, como os civis, políticos ou ambientais.

A DUDH, o PIDCP e o PIDESC foram respostas diretas às atrocidades cometidas durante os períodos de guerra e refletem a luta para que tais atos não se repitam. Esses documentos são fundamentais para a promoção e proteção dos direitos humanos e servem de referência para elaboração de constituições, legislações nacionais e políticas públicas em diversos países. Cançado Trindade (2000) aponta que a DUDH repercutiu em diversos documentos normativos como constituições, legislações e também entendimentos jurisprudenciais. E isso é positivo, uma vez que reflete o impacto da proteção da dignidade da pessoa humana.

A Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), de 1948, no capítulo II Princípios, artigo 3º, alínea n, afirma que “a educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz”, atribuindo à educação um papel que transcende o letramento e a posiciona como instrumento de defesa dos direitos humanos, da democracia e da justiça social.

No plano nacional, Dallari (2007) destaca que a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, elaborada após a ditadura militar, expressa os anseios de liberdade, democracia, justiça social e dignidade. Em seu artigo 1º, inciso III, estabelece a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

Já o artigo 3º da CF/88 estabelece como objetivos da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem discriminação de origem, “raça”, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de exclusão.

A Constituição de 1988 representa um marco na história brasileira, especialmente por consagrar garantias fundamentais que visam corrigir os efeitos da exclusão decorrentes da herança colonial e das marcas do autoritarismo.

Como destacam Zenaide e Rabay (2019), o Brasil carrega um histórico de violações de direitos civis e políticos, agravado pelos altos índices de analfabetismo, pobreza, autoritarismo e exclusão social:

O Brasil tem uma história crítica em relação aos direitos civis e políticos, pois, além da escravidão e do analfabetismo, que prolongou os processos de exclusão social de muitos brasileiros, ao longo do período republicado, o povo brasileiro conviveu com oito anos de Estado Novo e vinte e um anos de regime ditatorial militar, herdando uma cultura e uma pátria de graves violações aos direitos humanos. Assim, no âmbito dos direitos econômicos, sociais e culturais, o país, por longos anos, retardou o acesso universal dos indivíduos à educação, impedindo que todas as pessoas que aqui residiam tivessem condições iguais de acesso à cidadania individual e coletiva (ZENAIDE e RABAY, 2019, p. 294-295).

Partindo da análise de Zenaide e Rabay (2019), é possível compreender que muitos dos problemas sociais que o Brasil enfrenta atualmente estão diretamente ligados a esse legado histórico de violações de direitos. O contexto de negação de direitos tirou do povo o acesso a condições mínimas de dignidade, igualdade e liberdade.

A trajetória histórica do Brasil, marcada pela exploração dos povos indígenas e pela escravidão dos povos africanos, contribuiu para a atual luta pela igualdade. Após a abolição, as populações negras foram marginalizadas, sem garantias de emprego e educação, perpetuando a desigualdade e o preconceito até os dias de hoje. As lutas da população negra e dos movimentos sociais reivindicam o direito à igualdade, apoiados em uma consciência crítica e a rememoração das lutas históricas que consagraram e reivindicaram os direitos atuais.

Piovesan (2005) reforça que a lógica dos direitos humanos deve partir da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos. Após a DUDH, diversos tratados internacionais foram elaborados com o objetivo de proteger as pessoas contra a discriminação e afirmar a igualdade material, prática. Bem como do sistema de

proteção desses direitos em nível global, regional e local que se completam e que foram inspirados em valores e princípios da DUDH.

Piovesan (2005) afirma que com a DUDH, vários documentos internacionais são elaborados visando a proteção de direitos contra o uso da diferença, a exemplo do nazismo. Nesse cenário, não bastava tratar as pessoas de forma genérica, foi necessário especificar os sujeitos de direito. Destacando-se, nesse sentido, a necessidade de visibilizar grupos específicos, como mulheres, crianças, pessoas com deficiências, crianças, dentre outros. Aqui entra em discussão o direito à igualdade, bem como o respeito à diferença e a diversidade.

Ao falar sobre igualdade Piovesan (2005) destaca três abordagens, quais sejam, a igualdade formal, isto é, prevista em lei; a igualdade material, ou seja, a igualdade prática orientada por critérios socioeconômicos; e por fim, a igualdade substantiva, que compreende a igualdade em relação a identidade, gêneros e desenvolvimento, exemplificando em critérios como gênero, orientação sexual, raça, etnia, etc.

Como visto no capítulo anterior, as diferenças foram historicamente utilizadas para atribuir ao outro a condição de inferioridade, justificando, assim, práticas de dominação. Piovesan (2005) aponta que a lógica dos direitos humanos deve operar de modo que a diferença não deve ser usada para exterminar, mas para promover a dignidade e a inclusão.

Ainda segundo a autora, não basta reprimir situações de discriminação; é preciso estabelecer estratégias promocionais capazes de fomentar tanto a inserção quanto a proteção de grupos vulneráveis. E aqui me atrevo a dizer que, no que tange às especificidades do acolhimento institucional e, sobretudo, do período pós-acolhimento, ainda temos um longo caminho a percorrer na formulação e execução de políticas públicas que acolham e atendam às necessidades desse grupo.

Estamos falando de jovens que atravessam diversos marcadores sociais de desigualdade: a questão geracional, por estarem em uma fase de transição para a vida adulta; a questão territorial, pois, em sua maioria, são oriundos de periferias urbanas; a classe social, predominantemente de baixa renda; a racial, considerando que boa parte é composta por jovens negros e pardos; e a escolaridade, marcada pela defasagem idade-série e dificuldades de aprendizagem. Soma-se a tudo isso o estigma do acolhimento, que ainda pesa socialmente como um marcador de exclusão.

O acesso não apenas a um trabalho digno, mas também ao ensino superior, pode representar uma real possibilidade de mobilidade social, rompendo ciclos geracionais de pobreza e exclusão. A educação, nesse contexto, fomenta a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento pessoal e coletivo e o fortalecimento da cidadania. Negar o acesso ao

ensino superior, portanto, é violar os direitos humanos, contrariando diversos instrumentos internacionais e nacionais que afirmam a educação como um direito universal: a DUDH, o PIDCP, o PIDESC e a CF de 1988, entre outros.

Negar esse acesso significa interromper o percurso educacional que deveria ser contínuo e progressivo, da educação básica à superior, além de bloquear possibilidades concretas de ascensão social e emancipação.

A proteção jurídica e a igualdade formal previstas em leis são conquistas importantes. No entanto, é necessário avançar na efetivação da igualdade material, aquela que se concretiza nas condições reais de vida das pessoas. Apesar de termos os direitos humanos declarados de forma explícita, sua negação ainda persiste em múltiplas frentes.

Piovesan (2009) elenca sete desafios para a implementação dos direitos humanos e apesar de se tratar de escritos do ano de 2009, cerca de 16 anos depois, ainda se mostram atuais. O primeiro deles é a tensão entre universalismo e relativismo. Essa tensão se expressa na pergunta: por que temos direitos? Para os universalistas, a dignidade está vinculada à condição humana, por isso, não haveria base para sustentar uma ética universal, sendo o pluralismo cultural um obstáculo à construção de uma moral comum.

O segundo desafio diz respeito à laicidade x fundamentalismo religioso. Piovesan (2009) defende que o Estado laico seria uma garantia para o exercício pleno dos direitos humanos, garantindo o respeito à diversidade religiosa.

O terceiro desafio refere-se à tensão entre o direito ao desenvolvimento e as desigualdades econômicas globais. Poucos países concentram riquezas, enquanto outros não. A autora destaca que a América Latina não é, necessariamente, uma região com menor riqueza, mas sim uma das mais desiguais, mencionando explicitamente o Brasil. Aqui, vale lembrar as raízes coloniais de nossas estruturas sociais, como discutido anteriormente.

O quarto desafio envolve a proteção dos direitos sociais diante dos impactos da globalização econômica. Bauman (1999) afirma que a globalização afeta as pessoas de maneira desigual: tanto aproxima quanto separa. Ela impacta profundamente as estruturas de poder, as relações sociais e intensifica a cultura do consumo. Bauman observa que, embora todos sejamos lançados na lógica do consumo, nem todos são efetivamente consumidores, pois o consumo está condicionado à renda e às oportunidades.

Esse argumento dialoga com a realidade dos jovens acolhidos institucionalmente em João Pessoa/PB, especialmente durante a pandemia da COVID-19, quando o ensino remoto escancarou as desigualdades. Muitos não possuíam equipamentos ou acesso à internet. Dependiam dos recursos limitados das instituições de acolhimento ou da solidariedade dos

profissionais para conseguir participar das atividades escolares. Como aponta Bauman, enquanto alguns são livres para circular e consumir, outros são presos à localidade e à escassez. E neste caso, foram reveladas barreiras de acesso ao direito fundamental à educação.

O quinto desafio é a tensão entre o respeito à diversidade e intolerância. Piovesan afirma que a violação de direitos humanos atinge prioritariamente os grupos vulnerabilizados: mulheres, crianças, pessoas com deficiência, entre outros. Aqui cabe destacar que os jovens em acolhimento e os egressos também integram esse rol de vulnerabilidades múltiplas. E muitas vezes são invisibilizados pelas políticas públicas.

O sexto desafio é o embate entre o combate ao terrorismo e a preservação das liberdades públicas. A autora menciona, como exemplo, o cenário pós-11 de setembro, isto é, o risco de que a luta contra o terror possa comprometer direito, liberdade e garantias. Por fim, o sétimo desafio é o conflito entre unilateralismo e multilateralismo, ressaltando a necessidade de construção de um sistema internacional comprometido com a paz, a cooperação e o Estado Democrático de Direito, contra o terrorismo.

Ao final da exposição desses desafios, Piovesan (2009) enfatiza que a efetivação dos direitos humanos exige, necessariamente, o enfrentamento das desigualdades e das exclusões sociais. Entendemos que para além da conquista do reconhecimento formal dos direitos, precisamos alcançar a igualdade material com a promoção de oportunidades que favoreçam a mobilidade social e condições de dignidade para todos, especialmente, para os egressos do acolhimento que são um grupo específico, ainda pouco visíveis, ao Estado e à sociedade.

3.2 Educação enquanto direito e enquanto ferramenta de efetivação de direitos humanos

A relação entre a educação em direitos humanos e a discussão teórica do conceito de direitos humanos pode ser compreendida a partir da leitura do artigo 26 da DUDH, no qual o direito à educação é explicitamente reconhecido. A conexão entre ambos é evidente: enquanto os direitos humanos buscam garantir a dignidade da pessoa humana e a proteção de direitos fundamentais, a educação em direitos humanos atua como ferramenta essencial para a consolidação desses direitos, pois é por meio dela que se conhece, defende e respeita tais direitos. Isso é perceptível no próprio artigo 26:

1. Todos tem o direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino fundamental será obrigatório. A educação técnica e profissional será disponibilizada ao público em geral e o ensino superior será igualmente acessível a todos com base no mérito.

2. A educação será orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, e promoverá as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será ministrada aos seus filhos (DUDH, 1948).

A leitura desse dispositivo evidencia que a educação tanto é um direito universal quanto um instrumento para o acesso a outros direitos. O artigo revela uma preocupação clara com a gratuidade, obrigatoriedade e acessibilidade da educação em condições de igualdade. Além disso, determina que a educação deve contribuir para a paz, um conceito fundamental, considerando que sua ausência, como em contextos de guerra, nega às pessoas condições dignas de existência. Não há paz onde há fome, tortura, privação de direitos e liberdades.

Esse artigo atribui à educação um papel essencial não apenas na alfabetização, mas também na formação ética, no desenvolvimento do senso crítico e na postura ativa de reivindicação de direitos quando estes forem violados. Em última instância, é essa educação que contribui para a paz e evita o retorno a cenários de guerra e atrocidades.

Do direito à educação, que abrange todos os níveis – básico (infantil, fundamental e médio), e superior –, deriva a educação em direitos humanos. É o que entende Candau (2012), quando afirma que a educação em direitos humanos constitui um componente dentro do direito à educação.

A educação em direitos humanos é definida pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007):

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

A definição adotada pelo Plano estabelece que se trata de um processo voltado à capacitação das pessoas para a compreensão dos direitos humanos, com base em conhecimentos históricos, valores e atitudes, formação cidadã e metodologias participativas que promovam a defesa dos direitos humanos.

Zenaide (2014) reforça que a educação em direitos humanos na América Latina possui um forte ponto em comum: as experiências de luta contra o autoritarismo, as ditaduras e pela construção da democracia, especialmente a partir da década de 1980. A resistência e o sentimento de solidariedade originados nesses contextos fortaleceram a memória histórica e evidenciaram a importância da educação para a democracia. Compreender esse cenário é essencial para reconhecer a relevância da educação em direitos humanos, cujas raízes estão fincadas em profundas lutas contra formas de autoritarismo.

Ainda segundo Zenaide (2014), o cenário de medo, indignação e solidariedade vivenciados durante os períodos ditatoriais transformou-se em resistência, reforçando a memória das lutas e o impacto de 1964 nas vítimas e suas famílias. Assim, a educação em e para os direitos humanos é também um instrumento de promoção e proteção da democracia.

A temática da educação para os direitos humanos está presente no PIDESC, da ONU, de 1966, que aborda não apenas a igualdade de oportunidades, mas também o acesso a outros direitos, conforme Zenaide (2014). Essa inserção demonstra um compromisso internacional com a equidade e a promoção da justiça social.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, também enfatiza, em seu artigo 29, a educação como promotora do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como da paz, da igualdade de gênero e da convivência plural. Isso reforça o papel da educação orientada para defesa dos direitos, a participação e o desenvolvimento humano.

Segundo Zenaide (2014), educar para a paz é um dos pilares da educação em direitos humanos, significando formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade na governança democrática, no respeito mútuo, na promoção da paz, na prevenção de guerras, na superação da fome e na redução das desigualdades. Assim, podemos compreender que a educação para a paz está diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais justa, na qual os direitos sejam reconhecidos e, sobretudo, respeitados.

Silva e Tavares (2013) destacam que a educação em direitos humanos é essencial para uma formação mais humanizada e para o fortalecimento da democracia. Por meio da educação, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, isto é, a formação humanizada e o acesso à educação são condições essenciais para a participação e manutenção de uma sociedade democrática.

Além disso, compreendemos que a educação em direitos humanos é importante para enfrentar a manipulação, uma vez que a partir do momento que o sujeito conhece os direitos, abre-se uma porta no tocante a consciência de cobrá-los, de reivindicá-los.

Candau (2007) afirma que a educação em direitos humanos visa formar sujeitos de direito, promover o empoderamento e educar para o “nunca mais”. Isso significa que a educação em direitos humanos assume uma posição de envolvimento tanto de educandos quanto de educadores, despertando a noção de que todos são sujeitos de direitos e deveres, que devem assumir o papel de protagonistas no conhecimento e na reivindicação de direitos que não estejam sendo cumpridos, bem como na preservação da memória histórica dos cenários de repressão de direitos, garantindo a manutenção do Estado Democrático de Direito.

Benevides (2007) defende que a educação em direitos humanos vai além da simples transmissão de conhecimento; trata-se de uma educação voltada para a transformação cultural e social. Isso significa que a educação deve promover uma cultura de direitos humanos, onde os valores de respeito, igualdade e dignidade sejam difundidos.

No que tange à cultura de direitos humanos, Candau (2012) destaca que não basta construir um extenso arcabouço jurídico para garantir sua efetivação. Se os direitos humanos não forem internalizados pelas pessoas, tanto individual quanto coletivamente. Destacando a importância dos processos educacionais.

Entendemos que os meios educativos assumem um papel relevante na consolidação da cultura de direitos humanos, na medida em que possibilitam o diálogo, a aproximação, engajamento com os valores que sustentam os direitos humanos. São esses processos educativos que irão possibilitar também a visibilidade, sensibilidade e pensamento reflexivo sobre igualdade/diferença, diversidades, desigualdades econômicas, dentre outros.

Como afirma Sader (2007), educar é formar a consciência crítica, compreendendo o mundo em sua complexidade. Dessa forma, a educação em direitos humanos tem o papel de promover a compreensão de suas realidades e o agir sobre elas de maneira crítica. Ora, esse movimento coloca o sujeito na posição de não apenas receber o conhecimento, mas de se aproximar dele, de misturá-lo com a sua realidade e com isso capacita as pessoas e abre caminho para a construção da cultura de direitos humanos.

Nader (2007) discute o acesso ao conhecimento como um direito de todos e questiona qual a contribuição que a escolarização pode trazer para o exercício da cidadania. Esse questionamento é relevante, pois a educação em direitos humanos deve assegurar o acesso ao conhecimento necessário para o exercício pleno da cidadania. Veja que, essa compreensão possibilita que os sujeitos enxerguem as negações sofridas e assumam a postura de empoderamento e enfrentamentos as situações de exclusão.

É importante destacar que a educação é um direito fundamental que possibilita a efetivação de outros direitos. Como enfatiza Sacavino (2007) a educação é porta de acesso

para outros direitos. Por isso, a educação em direitos humanos é crucial para a conscientização e o exercício da cidadania.

É dever do Estado garantir não apenas o acesso à escola, por meio da oferta de vagas para matrícula, mas também as condições de permanência, como transporte escolar, merenda e materiais didáticos. Como afirma Sacavino (p. 457, 2007) “o direito à educação é mais amplo que o direito à escola”, destacando a importância da vontade política e de uma sociedade fortalecida para democratizar a aprendizagem. A partir dessa afirmação, entende-se que não basta fornecer meios de acesso e permanência na escola; é fundamental tanto a vontade política para promover condições de efetivação desse direito quanto o posicionamento da sociedade sobre a educação e a tomada de consciência do seu papel enquanto cidadã.

Arroyo (2015) faz uma crítica à universalidade do direito à educação que em seu ponto de vista tende a ser muito afirmada e pouco efetivada:

Desde a proclamação do direito de todo-cada cidadão à educação e do dever do Estado de garanti-lo como direito individual, fomos aprendendo que nem todos têm sido, nem são em nossa história, reconhecidos cidadãos. Nem o Estado tem se sentido igualmente obrigado a garantir por dever direitos iguais dos feitos desiguais. Fomos percebendo que o padrão de dominação-subalternização da cidadania, do direito, da justiça e do dever do Estado continua classista, sexista e racista. Não faltaram análises sobre a negação ou a afirmação do direito à educação que enfatizaram a persistente dominação de classe, discriminação de raça, de gênero e de orientação sexual (ARROYO, 2015, p. 22).

Nos escritos acima, Arroyo está apontando que igualdade formal, nem sempre condiz com a prática concreta porque embora a educação seja consagrada como um direito proclamada como universal, e por consequência, garantido a todos, na realidade nem todos são reconhecidos como sujeitos. O autor está denunciando as marcas das estruturas sociais excludentes de dominação classista, sexista e racista que se perpetuam, de modo que mulheres, negros, indígenas, comunidade LGBT, podem ser excluídas ou acessarem de forma precarizada.

Arroyo (2019, p.10) afirma que o “viver dos oprimidos virou um mais in-humano, injusto sobreviver, provocando as lutas por escola, por educação”. Quem são esses oprimidos? Essas vidas ameaçadas? De que realidade estamos tratando? Que oprime/ameaça essas vidas? Ora, as vidas oprimidas, renegadas ao injusto sobreviver são de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, dos coletivos e em sua maioria negros. Cujo Estado que deveria proteger, em alguma medida ameaça, seja pelo rebaixamento da idade penal ou pela pobreza, trabalhos precarizados, etc.

E quando pensamos na realidade do egresso do acolhimento institucional, estamos falando de trajetórias educacionais, em sua maioria, que possuem marcas de distorção idade-ano, dificuldades escolares, reprovação, evasão, continuidade dos estudos por supletivo, EJA.

Ademais, o contexto de violações confere a volta aos estudos pela EJA, como símbolo de resistência, segundo Arroyo (2009, p. 43):

Essa condição de vidas totais em ameaças totais de negação de direitos totais confere a volta à educação, à EJA um significado de resistências totais; confere a seus itinerários por vida justa, humana um sentido político de extrema radicalidade: lutar por EJA como que sintetiza o significado político de resistências totais, de libertação dessa totalidade de direitos humanos negados. Sintetiza o sentido de totalidade das ameaças que padecem e de que têm consciência. Itinerários totais, resistências totais pelo direito à vida justa, humana negada (Arroyo, 2019, p. 43).

Arroyo afirma que as pessoas que chegam à EJA são marcadas por “ameaças totais”, em outras palavras o autor está afirmando que estas pessoas são marcadas por diversas violações, que seus direitos básicos são negados. Nesse contexto, o autor explica que a procura pela EJA performa como resistências as negações, as exclusões e a recuperação dos direitos negados.

Além disso, as condições de aprendizagem também são diferentes, não são todos que possuem o privilégio de apenas estudar, a maioria precisa por questões de sobrevivência aliar trabalho e estudo. As desigualdades, especialmente, nas diferenças de renda impactam nas condições de escolarização, de modo que o jovem de origem popular estaria mais suscetível a deixar a escola antes de finalizar os estudos e adentrar no mercado de trabalho, como afirma Gonzalez (2009).

E mais, o próprio acesso a recursos, seja internet ou aparelhos facilitadores pode representar um desafio, a própria pandemia da COVID-19 revelou isso. Quando a possibilidade de reforço escolar ou cursinhos pré-vestibular para aqueles que pensam em ingressar na universidade é outro indicativo de que a igualdade prática ainda se confronta com realidades excludentes.

Quando ampliamos a discussão para o ensino superior, surge o questionamento: quem tem acesso a esse nível de escolarização no Brasil? Quais são seus perfis, cores e classes sociais? Historicamente, o estudante de origem popular sempre ocupou esse espaço? Silva e Calaça (2015), afirmam que, por muito tempo, a universidade foi reservada às elites, enquanto estudantes de origem popular viam esse espaço como um sonho distante de suas realidades.

Piovesan (2005, p. 49) define as ações afirmativas “como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva.

Feres Júnior *et al.* (2018) destacam que as ações afirmativas ampliaram o acesso a direitos civis, políticos, sociais e culturais, por possuírem a pretensão de assegurar recursos ou direitos a grupos historicamente marginalizados do acesso à educação superior ou no espaço político ou de emprego. Para os autores, as cotas dizem respeito a uma reserva percentual de vagas a determinados grupos sociais, configurando uma modalidade de ação afirmativa.

As ações afirmativas, como as políticas de cotas ampliaram a presença de estudantes de origem popular no ensino superior, possibilitando que eles passassem a ocupar esse nível de escolarização, que durante muito tempo foi reservado às famílias mais abastadas. As cotas possibilitaram o ingresso de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas ou quilombolas na universidade, não como um ato de caridade, mas como a efetivação de um direito.

Piovesan (2005) aponta que a universidade é um local de poder, por ser a possibilidade para ascensão social. Assim, as ações afirmativas têm um impacto significativo na inclusão social e na redução das desigualdades, uma vez que o acesso ao ensino superior está diretamente relacionado ao direito humano à educação. Sendo este uma possibilidade de alcançar um nível maior de escolarização, ou seja, o reconhecimento de que a educação pode ir além do acesso à educação básica.

A ausência de acesso também pode favorecer a dominação cultural, facilitar manipulações e o controle por grupos que não têm interesse na possibilidade de mobilidade social de jovens de origem popular. Pois, o acesso ao ensino superior pode romper ciclos de pobreza, desigualdade e alienação política.

Considerar todos os documentos que consagram o direito à educação, bem como as políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas para reserva de vagas a estudantes de escola pública, baixa renda, negros, pardos, quilombolas ou indígenas e pessoas com deficiências, além das políticas de facilitação de acesso, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) para as universidades públicas federais e estaduais, o Programa Universidade para Todos (ProUni) para acesso a universidades privadas com bolsas parciais ou integrais, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para financiamento em instituições privadas, o

Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para apoio financeiro, moradia e alimentação para aqueles que conseguiram o acesso, e a modalidade de educação a distância (EAD) que possibilita a expansão do acesso a diversas localidades, representa avanços significativos. Essas lutas e mudanças trazem esperança de efetivação do direito humano à educação em direitos humanos, que visa proteger e fortalecer a democracia, a justiça social e a paz.

Dessa forma, a análise da discussão teórica dos direitos humanos, da educação enquanto direito e da educação em direitos humanos enquanto ferramenta, revelam como os direitos e garantias postos são fruto de lutas históricas. As normativas analisadas, tanto a nível internacional, como a DUDH, o PIDCP, o PIDESC, a Convenção sobre os Direitos da Criança, quanto em nível nacional, como a Constituição Federal de 1988, reforçam o papel da educação, não apenas como um mecanismo de promoção da igualdade de oportunidades, mas também como um instrumento de defesa e exercício dos direitos.

As contribuições de autores como Zenaide (2014), Candau (2007), Sacavino (2007), Benevides (2001), entre outros, são fundamentais para entender que educar em e para os direitos humanos vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Esse é um processo formativo e transformador, que forma sujeitos conscientes, capazes de resistir às violações de direitos, promover a paz e garantir a manutenção da democracia.

Falamos bastante em educação, e não porque ela seja o único caminho possível para alcançar a dignidade, mas porque ela é, de fato, uma porta de acesso a outros direitos. Por exemplo, vagas de jovem aprendiz exigem, muitas vezes, o ensino médio completo. Assim, o acolhido ou egresso que não concluiu esse nível já se vê excluído. A educação, portanto, ainda que não seja a única via de protagonismo, é facilitadora de acessos e significativa para alcançar mobilidade social.

Arroyo (2015), reflete que, no modelo social classista e racista em que vivemos, o acesso ao trabalho depende da escolarização. Dessa forma, a ausência de um diploma de escolarização mínima acaba por negar o direito ao trabalho. Sem acesso ao trabalho, a pobreza se perpetua. Assim, a defasagem escolar representa uma barreira significativa na vida dos jovens, impactando diretamente o exercício do direito ao trabalho, que, em alguma medida, lhes é negado.

Assim, consideramos que a educação possui um papel emancipatório, de transformação individual e coletiva que ultrapassa o letramento, podendo contribuir para a consolidação de uma cultura de direitos humanos e mais para a inclusão e mobilidade social

de grupos excluídos de acesso a direitos, como os jovens de origem popular e, sobretudo, os egressos do acolhimento institucional.

4 MEDIDA PROTETIVA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Este capítulo busca compreender as nuances envolvidas no atendimento infanto juvenil em uma política pública que visa proteger sujeitos em situação de risco, caracterizada pela excepcionalidade e provisoriedade. De um lado, trata-se de um serviço que reflete a preocupação e o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direito. De outro, é um serviço ainda enraizado em tradições assistencialistas e autoritárias e com muitas questões a serem melhoradas, sobretudo, no contexto pós-acolhimento.

4.1 Compreendendo a política pública do Acolhimento Institucional

Historicamente, as primeiras iniciativas de acolhimento institucional no Brasil remontam ao período colonial, destacando-se as instituições religiosas, especialmente a Igreja Católica. Os “Asilos” e “Recolhimentos” ofereciam assistência aos enfermos, órfãos e crianças abandonadas, refletindo a visão assistencialista predominante à época.

Segundo Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004), uma das formas de acolhimento para crianças em situação de abandono foi a “Roda dos Expostos”, implementada pela Santa Casa de Misericórdia. Esse meio consistia em um cilindro giratório na parede, onde bebês podiam ser deixados de maneira anônima. Após colocar o bebê na roda, tocava-se um sino para alertar o lado interno da casa, onde alguém girava o cilindro para recolher a criança. Essas instituições desempenharam um papel significativo no acolhimento de crianças desamparadas.

Ainda de acordo com Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004), os asilos para crianças pobres passaram por transformações durante o Império, principalmente no que se refere à educação e instrução, quando se questionou o domínio do ensino religioso em detrimento do ensino de ofícios mecânicos, considerados “úteis para si e para a Pátria”. Essa perspectiva visava à formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado.

Durante a República, o debate sobre a assistência à infância no Brasil se intensificou, culminando na criação do primeiro Juizado de Menores do país e na aprovação do Código de Menores de 1927, que adotava uma abordagem punitiva e assistencialista.

De acordo com Cançado Trindade (2000), a convenção dos direitos da criança de 1989 serviu como base de natureza doutrinária e inspiração para a parte normativa do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Com o ECA buscou-se substituir o Código de Menores de 1927 e o Novo Código de Menores de 1979, estabelecendo uma abordagem mais protetiva e humanizada para a infância e adolescência, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. O ECA introduziu a modalidade de abrigo para crianças e adolescentes em situação de risco, bem como a modalidade de internação como medida socioeducativa de privação de liberdade para adolescentes. Segundo Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004), a escolha do termo “abrigo” no texto inicial do ECA pretendia rever o atendimento às crianças e adolescentes, visando à preservação dos laços familiares.

A utilização do termo “acolhimento institucional” foi introduzida pela Lei nº 12.010 de 2009 (Nova Lei de Adoção), que substituiu o termo “abrigamento” por “acolhimento institucional”. Essa mudança terminológica é relevante, pois “abrigo” remete a recolher, guardar, ou seja, a compreensões assistencialistas, sendo que não se trata de um favor ou caridade do Estado, enquanto “acolhimento” reflete uma política pública voltada para o direito e proteção, distanciando-se do assistencialismo. O termo indica o direito das crianças e adolescentes a um cuidado respeitoso e específico, garantindo sua proteção e desenvolvimento enquanto estiverem sob o serviço de acolhimento, que deve ser, conforme a lei, excepcional e provisório.

O conceito de acolhimento institucional utilizado neste estudo é previsto pela Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define o acolhimento como uma medida provisória e excepcional, destinada à proteção e cuidado de crianças e adolescentes em situação de violação de direitos, quando o afastamento temporário da família natural se fizer necessário. Esse afastamento deve ocorrer apenas em situações nas quais a permanência da criança ou adolescente junto à família seja impossibilitada. O artigo 101, §1º, do ECA estabelece:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

[...]

§ 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade (BRASIL, 1990).

Segundo Miranda (2023), o acolhimento é considerado excepcional por ser aplicado apenas em situações extremas onde o Estado precisa intervir, retirando a criança ou

adolescente do núcleo familiar; e é provisório, pois não se pretende que os acolhidos permaneçam indefinidamente nas instituições.

O ECA defende o direito à convivência familiar e comunitária, destacando que o acolhimento é uma medida de caráter provisório e excepcional, ressaltando que essas características evidenciam a brevidade e a aplicação dessa medida apenas em casos de ameaça a direitos. Mesmo que o afastamento da família natural seja necessário e que o profissional responsável pela remoção seja sensível e humanizado, essa situação possui traços traumáticos.

Consiste em retirar a criança ou adolescente de seu ambiente familiar, de suas referências principais, muitas vezes em um contexto de desconhecimento e incompreensão. Em alguns casos, pode haver a presença de autoridades policiais, o que pode intensificar o trauma. Destacamos uma reflexão sensível e crítica sobre o momento de afastamento de crianças e adolescentes do convívio familiar feita na defesa de dissertação de Dias (2024)⁷, que compartilhou o relato de uma das adolescentes entrevistadas, que descreveu o momento em que foi levada pelo Conselho Tutelar. Ao entrar no carro, chorava muito. Um dos adultos presentes, no entanto, lhe pediu que parasse de chorar. Embora, tudo o que desejava naquele instante era chorar. O episódio evidencia a tensão entre a intenção protetiva da atuação do Conselho Tutelar e a vivência subjetiva da adolescente, que recorda o afastamento do ambiente familiar como uma experiência traumática.

A memória do momento de entrada também é descrita por uma das entrevistadas no documentário Além [...]:

Foi bem assim... Traumatizante, na verdade. Que... desde o início falaram que a gente só ia tomar banho, comer no *McDonald's* e ia voltar. Aí, quando a gente chegou lá, a gente pensou que ia ficar pouco tempo. Aí ficamos lá... 1 ano nesse primeiro abrigo. A gente chorava, só tinha o que fazer era chorar, bem dizer, o dia inteiro. No começo a gente chorava. Eu chorava mais porque eu era a menor, a minha irmã era mais velha do que eu. Eu chorava mais, eu não entendia porque estavam fazendo aquilo com a gente. Eu sempre pensava que era por causa que a gente tinha sido desobediente (Além [...]. 2017, 2 min 38 s).

No estudo de Leal (2016) ela explica que na maior parte dos casos a criança ou adolescente não compreende com clareza o motivo do acolhimento, do afastamento familiar e pode acabar vivenciando a situação não como uma proteção, mas como uma punição.

⁷Essa reflexão foi escrita a partir da apresentação de defesa de Mestrado de Ricardson da Silva Dias, realizada em 29 de agosto de 2024 e intitulada *Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional em João Pessoa - PB: Proteção ou Privação de Direitos?* Ressalta-se que esta nota foi elaborada com base na apresentação oral, pois a versão final da dissertação ainda não está disponível no repositório institucional.

Este serviço, classificado como de alta complexidade⁸, visa garantir a todas as crianças e adolescentes os direitos necessários para sua proteção e desenvolvimento em condições dignas, fornecendo um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento pleno até que seja viável a reintegração familiar⁹ ou a adoção¹⁰. O ECA, em seu art. 19, §3º, estabelece que a reintegração da criança ou adolescente à sua família tem preferência em relação a qualquer outra providência.

As modalidades de acolhimento institucional estão definidas no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2003, p. 40):

O Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes pode ser oferecido em diferentes modalidades como: Abrigo Institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem. Independentemente da nomenclatura, todas estas modalidades de acolhimento constituem “programas de abrigo”, prevista no artigo 101 do ECA, inciso VII, devendo seguir os parâmetros dos artigos 90, 91, 92, 93 e 94 (no que couber) da referida Lei.

O acolhimento institucional pode ser oferecido em modalidades como Casa de Passagem, Casa-Lar, Institucional, Família Acolhedora e República. A Casa de Passagem caracteriza-se pelo acolhimento emergencial e temporário, de curta duração, com o objetivo de garantir a proteção e segurança imediata. A Casa Lar, por sua vez, acolhe um grupo menor de crianças e adolescentes em um ambiente familiar e acolhedor, o mais próximo possível de um lar.

O estudo de Licio e colaboradores (2021a), atestou que dentre as modalidades, a mais frequente é o acolhimento institucional, que em 2018, correspondia a 71,8% dos SAIs, seguido da modalidade casas-lares com 26,5%.

Em relação às modalidades, estudos como o de Acioli *et al.* (2018) apontam que a família acolhedora seria mais benéfica para o desenvolvimento da criança e adolescente,

⁸O acolhimento institucional se insere na alta complexidade devido às peculiaridades que envolvem a proteção da criança ou adolescente que tiveram seus direitos violados. É esse serviço que será responsável por garantir a proteção integral que envolve direitos básicos como moradia, alimentação, educação, etc., aqueles que estão em situação de risco e que foram afastados, de forma temporária e excepcional, do convívio familiar, até que seja possível o retorno a família de origem ou ocorrendo a perda do poder familiar, o encaminhamento para uma família substituta, por meio da adoção.

⁹A reintegração familiar, de acordo com as *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes*, corresponde ao “retorno da criança e do adolescente ao contexto da família de origem da qual se separou” (BRASIL, 2009, p.111).

¹⁰A adoção, segundo as *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes*, corresponde a “medida judicial de colocação, em caráter irrevogável, de uma criança ou adolescente em outra família que não seja aquela onde nasceu, conferindo vínculo de filiação definitivo, com os mesmos direitos e deveres da filiação biológica” (BRASIL, 2009, p.105).

embora essa modalidade ainda seja pouco adotada. Quando comparada ao cenário internacional, onde a família acolhedora é a principal forma de acolhimento. Ressaltamos que a discussão sobre qual modalidade seria a mais favorável não foi objeto deste estudo.

A finalidade de ambas é a proteção e acolhimento das crianças e adolescentes, possuem características semelhantes e são diferentes em relação ao ambiente. É que no serviço de acolhimento institucional (SAI), os acolhidos vão para uma instituição; já no serviço de acolhimento familiar (SAF), os acolhidos vão para uma família. E não é qualquer família, existe um cadastro, uma seleção do Estado com base no atendimento de critérios, essas famílias são capacitadas e supervisionadas pelo Estado. De modo que a principal característica dessa modalidade é buscar a afetividade e a convivência em um ambiente familiar, algo que a modalidade institucional muitas vezes não consegue oferecer integralmente.

Em relação ao acolhimento institucional ele pode ser gerido tanto por entidades governamentais quanto por organizações não governamentais (ONGs), geralmente com uma estrutura mais formal e coletiva. Importa destacar que o acolhimento institucional não se confunde com a internação, que é uma medida socioeducativa aplicada em casos de adolescentes em conflito com a lei.

Já a República, de acordo com Leal (2016) seria uma possibilidade para jovens com idade entre 18 e 21 anos, sem vínculos familiares ou em situação de vulnerabilidade.

Segundo o texto do ECA, em seu art. 92, os princípios que devem orientar os programas de acolhimento familiar e institucional são:

Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios:

- I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII - participação na vida da comunidade local;
- VIII - preparação gradativa para o desligamento;
- IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

§ 1º O dirigente de entidade que desenvolve programa de acolhimento institucional é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.

§ 2º Os dirigentes de entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional remeterão à autoridade judiciária, no máximo a cada 6 (seis) meses, relatório circunstanciado acerca da situação de cada criança ou adolescente acolhido e sua família, para fins da reavaliação prevista no § 1º do art. 19 desta Lei.

§ 3º Os entes federados, por intermédio dos Poderes Executivo e Judiciário, promoverão conjuntamente a permanente qualificação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em programas de acolhimento institucional e destinados à

colocação familiar de crianças e adolescentes, incluindo membros do Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar.

§ 4º Salvo determinação em contrário da autoridade judiciária competente, as entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional, se necessário com o auxílio do Conselho Tutelar e dos órgãos de assistência social, estimularão o contato da criança ou adolescente com seus pais e parentes, em cumprimento ao disposto nos incisos I e VIII do caput deste artigo.

§ 5º As entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional somente poderão receber recursos públicos se comprovado o atendimento dos princípios, exigências e finalidades desta Lei.

§ 6º O descumprimento das disposições desta Lei pelo dirigente de entidade que desenvolva programas de acolhimento familiar ou institucional é causa de sua destituição, sem prejuízo da apuração de sua responsabilidade administrativa, civil e criminal.

§ 7º Quando se tratar de criança de 0 (zero) a 3 (três) anos em acolhimento institucional, dar-se-á especial atenção à atuação de educadores de referência estáveis e qualitativamente significativos, às rotinas específicas e ao atendimento das necessidades básicas, incluindo as de afeto como prioritárias.

Os princípios do ECA demonstram uma preocupação em manter os vínculos familiares e promover a reintegração sempre que possível, além de integrar a criança ou adolescente a uma família substituta, quando todas as possibilidades de manutenção com a família natural ou extensa estiverem esgotadas.

Além destes, é papel da instituição fornecer um atendimento que atenda os sujeitos de forma personalizada, uma vez que cada caso é um caso e possui suas especificidades, bem como é recomendado que o atendimento ocorra em pequenos grupos. O dispositivo também dispõe sobre o não desmembramento de grupos de irmãos, essa determinação visa assegurar ao máximo que eles sejam colocados juntos na mesma instituição e que em caso de integração em família substituta, que seja evitado o desmembramento de irmãos.

Além disso, é estabelecido que se evite, ao máximo, a transferência frequente de uma entidade para outra, considerando que se trata de um criança ou adolescente que já se afastou da rotina familiar e quando finca suas raízes em uma nova realidade, nova rotina, não é o ideal que se volte a quebrar os laços e que este seja levado a uma outra instituição. A participação na vida comunitária também é colocado no dispositivo por ser importante para a vida do sujeito. O princípio que versa sobre o desligamento será aprofundado no próximo tópico.

Conforme o artigo 19 do ECA, é direito da criança e do adolescente ter uma convivência familiar e comunitária em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral. O parágrafo segundo deste artigo limita a permanência na instituição de acolhimento a, no máximo, 18 meses, salvo quando houver necessidade que justifique a extensão desse período por decisão judicial (BRASIL, 1990). E, o ocorre comumente é a extrapolação desse período e, a consequente, permanência por anos.

Há uma clara preocupação em preservar o direito à convivência familiar e comunitária. As medidas protetivas previstas pelo ECA incluem não apenas o acolhimento institucional, mas também o familiar¹¹ e a adoção¹², com o intuito de manter ou restabelecer vínculos familiares. Iniciativas como o apadrinhamento afetivo têm sido incentivadas como forma de promover essa convivência familiar e comunitária.

De acordo com Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004), crianças e adolescentes que chegam às instituições tendem a apresentar traços comuns de orfandade ou abandono familiar, situações de risco decorrentes de casos de violência ou outros motivos que impossibilitem sua permanência no seio familiar. Apesar de a pobreza não ser um motivo legítimo para a institucionalização, historicamente, filhos de famílias pobres têm sido institucionalizado sob o pretexto de que os pais não possuem recursos para criá-los, perpetuando a ideia de que, ao institucionalizar o “carente”, o Estado estaria evitando o abandono e a infração.

O artigo 23 do ECA, estabelece que a pobreza não é causa para a perda ou suspensão do poder familiar:

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar.

§ 1º Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção.

§ 2º A condenação criminal do pai ou da mãe não implicará a destituição do poder familiar, exceto na hipótese de condenação por crime doloso sujeito à pena de reclusão contra outrem igualmente titular do mesmo poder familiar ou contra filho, filha ou outro descendente (BRASIL, 1990).

No entanto, o que parece é que essa ideia acabou por maquiagem a omissão do Estado em combater a pobreza, pois, se a institucionalização fosse de fato uma medida de último recurso, a pobreza não seria motivo suficiente para o afastamento familiar. Essa contradição revela a necessidade de enfrentamento das causas sociais subjacentes, como desigualdade social, raça, classe, etc.

No estudo de Rosa *et al.* (2012, p. 364), duas irmãs estavam no acolhimento há cerca de 14 anos, considerando o tempo total de passagem por diversas instituições. O motivo

¹¹ O acolhimento familiar é uma medida de proteção semelhante ao acolhimento institucional por ter a finalidade de proporcionar um ambiente seguro e de proteção a crianças e adolescentes até que seja possível a reintegração familiar ou a adoção, mas se diferenciam quando ao ambiente, pois, enquanto no acolhimento institucional os acolhidos são levados para instituições, no acolhimento familiar os acolhidos são levados para famílias cadastradas e supervisionadas pelo Estado. A principal característica dessa modalidade é buscar a afetividade, a convivência de vínculos familiares e comunitários que a modalidade institucional não consegue oferecer integralmente.

¹² A adoção é um ato legal de colocação da criança ou adolescente em uma família substituta, em que a pessoa ou o casal, assume a responsabilidade de cuidar, educar e amar aquela pessoa que não é seu biologicamente, mas que lhe é conferido todos os direitos e deveres de pais.

atribuído para o afastamento familiar foi de “que a mãe não tinha condições de criá-las devido ao grande número de irmãos que elas possuíam (sete irmãos)”. Ou seja, na prática, a pobreza figurou como motivo para retirada da família.

Existem dois aspectos administrativos distintos no acolhimento: os acolhimentos institucionais associados a programas municipais e as iniciativas não governamentais e de igrejas. As crianças e adolescentes chegam às instituições encaminhados pelo Juizado da Infância e Juventude ou por intervenção do Conselho Tutelar que deve comunicar imediatamente ao juízo.

O artigo 98 do ECA, nos incisos I, II e III, define que as medidas de proteção são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos forem violados ou ameaçados nas seguintes situações:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:
I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
III - em razão de sua conduta (BRASIL, 1990).

O acolhimento institucional tem, portanto, uma relação direta com os direitos humanos, pois deve ser avaliado sob essa ótica para garantir não apenas a proteção, mas também o respeito à dignidade e aos direitos das crianças e adolescentes acolhidos.

Dados recentes do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (2024) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), indicam que, em 16 de junho de 2024, havia 33.606 crianças e adolescentes acolhidos no Brasil. As principais causas de acolhimento incluem abandono, negligência, vulnerabilidade social, maus-tratos ou violência doméstica, conflitos familiares graves, situação de rua, e morte ou incapacidade dos pais.

Um estudo realizado pelo IPEA (2021) confirma que negligência, violência ou abandono são as principais razões para a retirada de crianças ou adolescentes de suas famílias. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (2022), a negligência, que inclui ausência de alimentação adequada, de tratamento de saúde, de moradia ou de frequência escolar, é um dos principais motivos para o acolhimento institucional ou familiar.

Conforme Abreu (2010), os motivos para o acolhimento institucional envolvem: 52% família impossibilitada de cumprir seu papel de educar/cuidar; 15% negligência; 14% abandono; 12% violência doméstica; 4% família com vivência de rua; 2% orfandade e 1% prostituição materna.

Na prática, a morosidade do sistema pode resultar em permanências prolongadas nas instituições, o que já prejudica as chances de adoção para crianças mais velhas, já que há uma

preferência por bebês e crianças menores. Dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento mostram que, desde janeiro de 2019, das 18.778 pessoas adotadas, apenas 53 tinham mais de 16 anos. Em um filtro mais específico, identificou-se que do total de 5.661 de crianças e adolescentes em processo de adoção, 52 são do estado da Paraíba, e destas, apenas 1 está na faixa etária de 12 a 14 anos. Há, portanto, uma busca significativamente maior por crianças menores e sem irmãos.

Em relação à realidade de João Pessoa, a maioria dos acolhidos apresentam uma especificidade: a distorção idade-ano. Um estudo realizado por Furtado (2021), que resultou no Relatório Diagnóstico e Propositivo com dados colhidos em 2018, revelou que 85% dos 39 adolescentes avaliados estavam atrasados em relação à série escolar correspondente à sua idade. Além disso, essas crianças e adolescentes geralmente têm históricos escolares marcados por dificuldades e insucesso.

Crianças e adolescentes de origem popular que chegam às escolas públicas são marcados por desigualdades e múltiplas questões que afetam seu desempenho. Quando se trata de acolhidos, essas especificidades são intensificadas, conforme Miranda (2023).

As casas de acolhimento na modalidade institucional em João Pessoa são compostas por cômodos tradicionais de uma residência, como sala, cozinha, banheiros, quartos e sala para a equipe de coordenação. Por se tratar de casas comuns, nem todas possuem cômodos suficientes ou espaço adequado para organizar ambientes de estudo, por exemplo. Essas inadequações de infraestrutura podem comprometer a qualidade do atendimento às crianças e adolescentes. As equipes técnicas das instituições são compostas por coordenadores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e educadores. Essa discussão é aprofundada adiante no tópico do campo de pesquisa.

Apesar das dificuldades estruturais e da falta de recursos, as instituições de acolhimento têm se esforçado para garantir condições de desenvolvimento e proteção para os acolhidos.

Um exemplo de iniciativa positiva em João Pessoa é o PET Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, que se propõe a contribuir para a formação de estudantes de graduação de modo interdisciplinar e com a superação de dificuldades escolares, autonomia e protagonismo de crianças e adolescentes que residem em duas casas de acolhimento da cidade. O projeto desenvolve ações nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, por meio de mediações pedagógicas personalizadas, acompanhamento escolar, oficinas temáticas, grupos de estudos e participação em eventos com publicação de trabalhos decorrentes das vivências e discussões.

Entre suas atividades, destaca-se o “Projeto Vida”, que visa levar os acolhidos para conhecer a universidade, ampliando seus horizontes e sensibilizando-os para as possibilidades que a educação pode proporcionar. Abaixo estão algumas imagens¹³ das visitas:

As imagens a seguir foram retiradas da própria rede social do PET Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas. A primeira representa uma visita ao Museu de Paleontologia da UFPB, no campus I, no Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), que aconteceu em 18 de abril de 2024, com o objetivo de despertar nos acolhidos o interesse pelo ensino superior e pela diversidade de áreas que podem ser trilhadas. Vejamos a imagem:

Figura 1 – Visita ao Museu de Paleontologia (CCEN) – UFPB, registrado por pet.protagonismojuvenil_Instagram (2024).



Fonte: pet.protagonismojuvenil_Instagram, (2024).

A segunda imagem registra o encontro dos meninos e meninas com mais possibilidade, desta vez conhecendo o Laboratório de Processos Microbianos em Alimentos (LPMA), no Centro de Tecnologia (CT) da UFPB. São visitas que despertam o interesse e contribuem para construção de vivências, do imaginário do “quero ser”. Vejamos:

Figura 2 – Laboratório de Processos Microbianos em Alimentos (LPMA) – UFPB, registrado por pet.protagonismojuvenil (2024).

¹³ As imagens inseridas abaixo possuem desfoque de rosto dos acolhidos a fim de preservar o direito de imagem.



Fonte: pet.protagonismojuvenil_Instagram, (2024).

Adicionalmente, a terceira imagem representa mais uma visita a um dos centros da UFPB, desta vez, ao Centro de Informática (CI), na unidade de Mangabeira, que aconteceu em 13 de junho de 2024. A partir da imagem, é possível perceber a curiosidade e envolvimento dos meninos e meninas. Um retrato como esse tem um significado muito importante, pois traz para dentro da universidade uma parcela de pessoas que, em sua maioria, não se veem nesse espaço que é, também, delas. Observemos:

Figura 3 – Laboratório LASER e LAVID (Centro de Informática – CI – UFPB, registrado por pet.protagonismojuvenil, 2024.



Fonte: pet.protagonismojuvenil, 2024.

Iniciativas como o “Projeto Vida” exemplificam a educação não apenas como a transmissão de conhecimento, mas como processo de emancipação e transformação social. Em consonância com Freire (2023), a educação tem um papel transformador, sendo um meio pelo qual os indivíduos se reconhecem como sujeitos capazes de intervir na realidade, especialmente no caso dos jovens egressos do acolhimento institucional, que podem encontrar na educação uma ferramenta para transformar de suas vidas e os contextos sociais nos quais estão inseridos.

Por meio da educação, esses jovens têm a oportunidade de se inserir criticamente no mundo, questionando e alterando estruturas opressoras. Assim, a educação se afirma como um direito fundamental e um caminho para a construção de um futuro melhor, no qual cada indivíduo possa desenvolver seu potencial pleno e contribuir ativamente para a melhoria da sociedade.

Deve-se considerar, ainda, que ao atingirem a maioria os acolhidos passam por um processo de desligamento. Este é um momento marcado por incertezas e desafios relacionados à inserção educacional e profissional.

Portanto, o acolhimento institucional, enquanto medida de proteção, deve ser também um espaço que promova a autonomia e emancipação dos acolhidos. É fundamental afastar a ideia de assistencialismo, para que o serviço de acolhimento seja compreendido e efetivado como uma política pública de proteção e, sobretudo, de emancipação.

4.2 Trajetórias pós-acolhimento: filhos cuidados ou abandonados pelo Estado?

Quais os percursos dos jovens após a saída do acolhimento institucional? Que caminhos estão sendo traçados? Existe algum apoio? Nesta parte do estudo, serão abordadas as nuances que envolvem a situação pós-acolhimento.

Rosa *et al.* (2012) destacam que o papel da família é muito importante no sentido de fornecer segurança e proteção no processo de desenvolvimento e que, nas situações em que a família passa por dificuldade, ocorrendo a entrada em uma instituição de acolhimento, o retorno ou não à família são vivências que impactam o desenvolvimento dos sujeitos. Entendemos que as famílias em alguma medida também são vítimas de negações de direitos.

A saída do serviço de acolhimento institucional pode acontecer por reintegração à família de origem ou extensa, quando solucionada a questão que deu causa ao acolhimento. Nos casos em que essa reintegração não é possível, e em que ocorre a perda do poder familiar pelos pais ou responsáveis, pode ocorrer a colocação em família substituta por meio da adoção. Um outro cenário, é o desligamento, quando foram esgotadas as possibilidades de reintegração, seja à família de origem/extensa ou à família adotiva, fazendo com que a criança ou adolescente permaneça na instituição até atingir 18 anos de idade.

O desligamento é tratado nas Orientações técnicas como resultado de todo um trabalho voltado a autonomia:

O desligamento não deve ser visto como um momento apenas, mas como resultado de um processo contínuo de desenvolvimento da autonomia e como resultado de um investimento no acompanhamento da situação de cada criança e adolescente.

Particularmente no que diz respeito aos adolescentes, a preparação para o desligamento deve incluir o acesso a programas de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, como aprendiz ou trabalhador (BRASIL, 2009, p. 61).

Apesar dos esforços em relação ao desligamento, somos críticos a imposição de idade que ele determina, 18 anos, e ao trabalho de desenvolvimento que se é mais frequentemente voltado a autonomia e acesso à renda, mas pouco ou quase nada se fala em estímulo para acesso ao ensino superior.

Sobre essas situações, convém destacar que existem princípios norteadores do acolhimento institucional que ajudam a compreender como a medida deve ou deveria atuar, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 92:

Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios:
 I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
 II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
 III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
 IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
 V - não desmembramento de grupos de irmãos;
 VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
 VII - participação na vida da comunidade local;
 VIII - preparação gradativa para o desligamento;
 IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.
 (BRASIL, 1990).

De acordo com a legislação citada, o primeiro princípio é a preservação dos vínculos familiares e a promoção da reintegração familiar. Isso porque, quando esses laços são mantidos, as chances de reintegração podem ser maiores. O segundo princípio é a integração em família substituta. Observa-se que a prioridade inicial é que a criança ou adolescente retorne para sua família natural, mas, nos casos em que isso não é possível, a família substituta é uma alternativa para garantir o pleno desenvolvimento, a convivência familiar e comunitária, entre outros direitos. Considera-se que o local institucional, por mais humanizado e estruturado que seja, não consegue oferecer o aconchego familiar.

Por fim, destaca-se o princípio norteador segundo o qual a instituição deve preparar gradativamente o acolhido para o desligamento. Essa preparação envolve, entre outros aspectos, o acompanhamento, a inserção em programas como o Jovem Aprendiz, a fim de direcionar o acolhido à obtenção de renda, a participação em cursos profissionalizantes e o desenvolvimento da autonomia.

Inclusive, como afirma Gonzalez (2009) a inserção do jovem no mercado de trabalho é uma resposta ao legado de desigualdade social no país, e o autor é crítico ao afirmar que essa inserção deve considerar e valorizar o potencial dos jovens.

O inciso VIII trata sobre a preparação para o desligamento, mas como aponta Leal (2016) apesar de haver essa previsão não há uma discussão mais ampla de como será feito este trabalho. A autora aponta que a preparação para liberação do jovem é feito pelos profissionais das unidades de acolhimento que observa as recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), no que se refere às diretrizes metodológicas, projeto político-pedagógico e fortalecimento da autonomia.

Leal (2016, p.76) também aponta que muitos jovens atingem a maioridade e saem das instituições “sem planos e objetivos bem traçados e carentes de encaminhamentos da equipe técnica das instituições”.

No documentário (Além [...]. 2017), egressos entrevistados relatam suas experiências do acolhimento até a vida adulta. Para alguns, ter passado pelo acolhimento não foi ruim e expressam um sentimento de gratidão. E apesar das questões que motivaram o afastamento do núcleo familiar, a saudade permanece. Observa-se que, entre os entrevistados, houve uma prevalência de longos períodos na instituição, o que contraria o caráter provisório da medida, uma vez que muitos entraram ainda pequenos e permaneceram até atingir 18 anos.

Ainda no documentário (Além [...]. 2017), foi feita uma colocação muito importante sobre a preparação do jovem para a autonomia: trata-se de um grande desafio. Duas profissionais entrevistadas compararam a situação com as famílias em geral, questionando: se nas nossas casas, quando um filho completa 18 anos, não o colocamos para fora, por que as instituições deveriam fazê-lo?

Ora, realmente, não é porque a pessoa completou 18 anos que ela tem autonomia ou se sente preparada para enfrentar tudo. Onde vai morar? Com quem? Como administrar o dinheiro? São muitas questões novas, que geram medo, incerteza, preocupação, etc.

O documentário (Além [...]. 2017) aponta que, nos casos em que a pessoa completa 18 anos e ainda não se sente preparada, a coordenação organiza-se para que permaneça por mais algum tempo na instituição. Outro caminho apontado, quando não é possível retornar para algum familiar, nem dividir aluguel sozinho ou com algum amigo, é a ida para uma república. Também é mencionado que, antes de completar 18 anos, os jovens começam a ser inseridos no mercado de trabalho como Jovem Aprendiz, para que, ao atingirem a maioridade, já tenham alguma possibilidade de sustento.

Apesar de no documentário, ter sido relatada essa alternativa, na prática, ela não é regra e o que ocorre mais frequentemente é o desligamento. Refletimos ainda, que essa permanência por um pouco mais de tempo talvez ocorra em situações de instituições com organização não-governamental.

Outro ponto em relação ao pós acolhimento é o estigma. O documentário (Além [...]. 2017) evidencia, em algumas falas de ex-acolhidos, que na busca por emprego, ao mencionarem que passaram por abrigo em resposta à pergunta sobre sua trajetória, perceberam certo preconceito.

O educador social Pedro Ribeiro, também no documentário (Além [...]. 2017) afirma:

“ter estado em instituição durante um tempo é um deles, é um fato de exclusão, a gente enfrenta muito preconceito com relação a isso, né a gente tem o fator de que tá difícil mesmo o mercado de trabalho, tá muito competitivo hoje em dia e esse jovem ele chega no mercado de trabalho com pouca experiência com poucos cursos profissionalizantes e principalmente com um baixo nível escolar” (Além [...]. 2017, 10min 57 s).

A diretora adjunta de Estudos e Políticas Sociais do IPEA, Enid Rocha, também destaca: “O perfil dos meninos abrigados é um perfil de pobreza e de exclusão social. Se queremos romper esse ciclo, é importante que as políticas públicas pensem uma maneira de, cada vez mais, apoiar a independência e o protagonismo desses jovens” (Além [...]. 2017, 1 min).

No documentário, (Além [...]. 2017) observamos que dos quatro ex-acolhidos entrevistados, apenas uma manifestou o desejo de cursar faculdade, para tornar-se assistente social e trabalhar em uma instituição de acolhimento, por gratidão aos “tios” da instituição.

Rosa *et al.* (2012) acompanharam oito acolhidos (quatro meninos e quatro meninas) e seus processos de desligamento institucional no Espírito Santo. Dos participantes, quatro evadiram da instituição. Durante o estudo, apenas um deles se desligou por ter atingido a maioridade e relatou ter passado a dividir apartamento com um amigo.

Segundo a pesquisa de Rosa *et al.* (2012) na visão dos jovens, a instituição cumpria seu papel ao fornecer acesso à educação, saúde, lazer e ao buscar caminhos para o convívio familiar. Para a maioria, a instituição era um local seguro, principalmente devido aos vínculos com os educadores. E atuação da equipe técnica de modo geral, também foi percebida como promotora de segurança. Os autores refletem que apesar das avaliações gerais terem sido positivas, ainda assim não foi suficiente, considerando que quatro evadiram da instituição, em sua maioria meninos.

No estudo de Leal (2016), um dos motivos apontados para a evasão foi a separação e a saudade dos irmãos, que nas instituições teriam sido separados, meninos em uma instituição e meninas em outra e, na rua, eles estariam juntos.

Siqueira *et al.* (2010) apontam a carência de pesquisas sobre a realidade da reinserção familiar dos acolhidos. No seu estudo, dos três ex-acolhidos acompanhados, um retornou à família natural (a mãe), outro para a família extensa (uma tia) e o terceiro foi acolhido por uma antiga amiga da família. As três reinserções foram positivas, considerando que essa é a alternativa preferencial quando viável.

O estudo de Siqueira et al (2010) também caracterizou as famílias como vivendo em situação de dificuldades financeiras, com baixa escolaridade e dependência de programas sociais do governo. Os autores interpretaram que, por um lado, a participação nos programas indica que essas famílias estavam sendo alcançadas por políticas públicas, mas, por outro, sugeriram que o apoio governamental estava se resumindo a esse recurso.

A percepção dos jovens também foi analisada em Siqueira et al. (2010), para alguns, o acolhimento foi positivo, pois atendeu a necessidades essenciais como educação, alimentação, vestuário, lazer e permitiu o estabelecimento de relações de amizade. Entretanto, também foi apontado o enfraquecimento dos laços construídos durante o acolhimento, levando a um sentimento de abandono, em razão da ausência de contato após o desligamento.

Os autores denunciaram: “Na prática, não existe um programa de avaliação e acompanhamento de egressos dos abrigos e, muitas vezes, as instituições de abrigo não possuem equipe ou habilitação técnica para realizar este trabalho” (Silveira et al., 2010, p.13), essa é uma realidade que possivelmente persiste até os dias atuais, considerando inclusive as dificuldades para localizar os jovens após a saída do acolhimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 94:

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

[...]

XVIII - manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos;

§ 1º Aplicam-se, no que couber, as obrigações constantes deste artigo às entidades que mantêm programas de acolhimento institucional e familiar (BRASIL, 1990).

Após o desligamento, compete às casas de acolhimento dar continuidade ao monitoramento e acompanhamento dos egressos por um período mínimo de seis meses. Além disso, as instituições buscam colocar os acolhidos na modalidade Jovem Aprendiz, conseguir auxílios como aluguel, auxílio alimentação (uma cesta básica), ambos pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), benefício do programa bolsa família, passagens pelo

Programa Passe Legal pela SEDES, continuidade do acompanhamento psicológico, entre outros. Tais ações refletem tanto os limites da proteção oferecida pelo Estado, quanto os desafios que permanecem nas trajetórias desses jovens.

5 UMA AGULHA NO PALHEIRO... PROCURAR, ENCONTRAR, ESCUTAR: OS RASTROS DO CAMINHO METODOLÓGICO

De que realidade estamos nos aproximando? Quem são essas pessoas? Onde/como encontrá-las? Quais são suas experiências? Que histórias carregam? Com que olhos observamos? Nos inclinamos para ouvi-las, suas vozes importam... Neste capítulo, nos propomos a descrever os caminhos metodológicos deste estudo, fundamentados em Vala (1990), Freire (1996), Franco (2005), Gil (2008), Minayo (2007; 2010), Vieira (2010), Vinuto (2014), Bardin (2016). Bem como as escolhas, o campo de pesquisa, os participantes, os procedimentos de coleta de dados, a análise e, nas entrelinhas, relatos dos desafios enfrentados para a concretização da pesquisa. No título já antecipamos a dificuldade de localizar os participantes da pesquisa e criticamos sutilmente sua invisibilidade.

O conceito de metodologia de pesquisa adotado neste estudo segue a definição de Minayo (2010), que compreende como o percurso do pensamento e da prática no estudo da realidade. Em outras palavras, para a autora, a metodologia envolve o caminho do estudo, incluindo o método, as técnicas e a interpretação do pesquisador.

Pensar a metodologia no âmbito da pesquisa social envolve a aproximação com o estudo de uma determinada realidade. No presente estudo, nos aproximamos da realidade pós-acolhimento institucional de jovens egressos das instituições de João Pessoa/PB. Pensando nesse estudo da realidade, convém apontar o pensamento de Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, ao relacionar ensino e pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.14).

Esse ensinamento é importante por apontar a indagação, a intervenção, o pensamento e, sobretudo, por indicar que um prescinde do outro, e ambos precisam de aprofundamento. Minayo (2010), ao falar sobre a criatividade do pesquisador, aponta que o bom pesquisador

precisa indagar muito, ler muito e, lendo, ser crítico em relação àquilo que lê. Partindo desses ensinamentos, a pesquisa foi essencialmente qualitativa e de caráter exploratório.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pois, como ensina Minayo (2010), não se limita a uma compreensão quantitativa dos dados, mas busca a apreensão das realidades subjetivas dos participantes, do ser, priorizando a escuta ativa de opiniões, experiências e vivências. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender fenômenos sociais a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Além de qualitativa, a pesquisa foi exploratória, uma vez que investigou um problema pouco estudado, exigindo uma abordagem interpretativa para a análise dos dados coletados. Como aponta Minayo (2010), na pesquisa exploratória, o pesquisador propõe um discurso interpretativo.

Foi adotada uma metodologia empírica e documental. De campo, elemento central deste estudo, visto que incluiu a realização de entrevistas com os egressos de casas de acolhimento, onde enfrentamos os desafios inerentes ao contato e à localização deles e delas. E documental, por ter se concentrado na consulta a processos arquivados na 1ª Vara da Infância e da Juventude desta comarca, com o objetivo de obter informações complementares e, inicialmente, localizar possíveis participantes para as entrevistas. Quanto à questão da localização, será esclarecido adiante que, por meio dos processos, não conseguimos localizar os meninos/meninas, apenas extrair informações complementares daqueles com quem já tínhamos realizado as entrevistas.

Primeiro, delimitamos o recorte geográfico aos egressos das instituições de acolhimento de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, por concentrar a sede da UFPB, instituição onde a pesquisa é desenvolvida, facilitando o acesso a dados e interlocuções. Além disso, sendo capital do estado, partimos do pressuposto que reúne maior número de serviços de acolhimento institucional e oportunidades educacionais, permitindo observar com mais nitidez os desafios e percursos dos egressos rumo ao ensino superior. Em relação ao recorte temporal, optamos por não estabelecer uma limitação precisa, uma vez que o número de possíveis participantes naquele momento ainda era incerto. Após a conclusão das entrevistas, identificamos como marco temporal, os egressos do ano de 2017 a 2024.

Outra escolha metodológica importante foi a de focar em egressos das instituições de acolhimento, com idade igual ou superior a 18 anos, ao invés de incluir indivíduos com idade menor e/ou que ainda estivessem em situação de acolhimento. Essa decisão decorreu do próprio objeto de estudo. Todavia, após a entrada no campo, foi possível perceber que, se tivéssemos optado por entrevistar pessoas que estivessem acolhidas, a localização dos

participantes teria facilitado a realização das entrevistas. Porém, caso tivéssemos entrevistado aqueles que ainda estavam acolhidos, não seria possível compreender o pós-acolhimento.

Inicialmente, não fizemos um recorte de gênero, optando por incluir participantes de ambos os sexos, devido à imprevisibilidade quanto à disponibilidade e localização dos potenciais entrevistados. Mas, após a conclusão das entrevistas, verificamos que houve uma predominância de mulheres sobre homens, tendo sido entrevistadas 6 mulheres e 3 homens. Esse resultado ratifica os dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhido do Conselho Nacional de Justiça (2025) que apontam que 52,4% dos acolhidos na Paraíba são do gênero feminino.

Também ratifica o estudo de Licio e colaboradores (2021a) que aponta que desde 2016 houve um crescimento no acolhimento de meninas maior do que de meninos. Os dados apontam que a presença feminina em SAIs e SAFs corresponde a 50,3% em 2018, ultrapassando a presença masculina com o percentual de 49,6%. O estudo não apresentou as possíveis razões para o aumento da presença de meninas nos serviços.

Ademais, a escolha por entrevistar egressos se deu porque esses jovens possuem experiência para falar sobre as vivências e desafios em relação aos percursos pós-acolhimento, que se trata de uma realidade vivenciada por eles.

Enfrentamos muitos desafios para a realização do estudo, que são relatados com maior precisão adiante, no tópico “Pedras no caminho...”, mas foi possível localizar os possíveis participantes e estabelecer os primeiros contatos a partir de conversas informais com professores, coordenadoras e profissionais de casas de acolhimento, e também com antigos integrantes do PET. Durante a fase de localização de possíveis participantes, as primeiras indicações geraram possibilidades para encontrar outros participantes. E, das entrevistas que foram realizadas, também surgiram indicações dos próprios participantes, constituindo a bola de neve.

A técnica “bola de neve”, conforme Vinuto (2014) é considerada de grande valia, sobretudo, quando se trata de grupos difíceis de localizar, onde se parte de uma informação inicial “semente”, que pode ser tanto um documento quanto um informante. São essas sementes/pessoas/documentos que apontam possíveis pessoas para participar do estudo. Em seguida, buscam-se essas pessoas indicadas e, ao final, questiona-se se elas conhecem alguém ou algum contato para indicar, e assim a rede de possibilidades cresce, abrindo caminhos.

Adiante, são aprofundadas, em tópicos distintos, explicações sobre os desafios que foram superados para a execução e conclusão do estudo, o campo de pesquisa, os

participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos de análise.

5.1 Pedras e flores no meio do caminho...

Esta subseção, em alguma medida, possui uma carga melancólica. No momento em que ela foi construída, estávamos na fase de execução da pesquisa e, mesmo após a conclusão do estudo, escolhemos não modificar o formato de descrição dos acontecimentos. Esse certo tom melancólico reflete as pedras que foram encontradas no meio do caminho. Trata-se de um relato real das dificuldades que podem ser encontradas na realização de pesquisas. Foi intencional manter esse relato aqui em todos os seus termos.

No momento do seminário de dissertação, para defesa do projeto de pesquisa surgiram curiosidades e perguntas em torno da viabilidade: como eu iria fazer para encontrar os participantes, já que pareciam difíceis de localizar? A experiência no PET possibilitou conhecer professoras que atuavam no campo, possíveis participantes e a equipe técnica de algumas das casas, pessoas que poderiam fornecer indicações. Lembro de ter dito que “onde tivesse uma porta, eu iria bater”, fosse na coordenação da alta complexidade ou na Vara da Infância e Juventude.

Ressalta-se que a própria dificuldade de encontrar os dados já indica o abandono do Estado, que não possui mecanismos de acompanhamento pós-acolhimento, fase que envolve a transição para a vida adulta. Após ter entrado no campo, percebi claramente que a realização desta pesquisa se mostrou um processo desafiador, especialmente, no que diz respeito à localização dos jovens egressos. As dificuldades encontradas superaram as expectativas iniciais e evidenciaram a complexidade do campo de estudo.

O primeiro passo para encontrar possíveis participantes foi dado com o apoio de professoras que, devido à atuação no campo e ao conhecimento prévio sobre alguns egressos, indicaram nomes e contatos. A partir dessas indicações, dois potenciais participantes foram identificados, dos quais um aceitou participar da entrevista rapidamente, enquanto o outro só veio a aceitar o convite meses depois do contato.

A partir dessa primeira experiência, foi indicado o nome de outra potencial participante, da qual tive conhecimento em decorrência da participação no PET. Essa participante aceitou com satisfação e a entrevista ampliou a rede de possíveis contatos.

A técnica “bola de neve”, como já mencionado, parte de uma indicação inicial que possibilita encontrar novos participantes, formando uma rede de possibilidades, conforme

Vinuto (2014). Essa estratégia mostrou-se especialmente importante e adequada neste estudo, uma vez que se trata de um grupo de difícil acesso. Contudo, nem todos os entrevistados tinham pessoas para indicar ou, quando tinham, careciam de dados precisos, como sobrenomes ou formas de contato, já que o tempo e o distanciamento natural entre os egressos surgiram como fatores adicionais que agravaram essas dificuldades.

Um exemplo claro dessas limitações ocorreu com as tentativas de contato via redes sociais, em particular o Instagram. Apesar de ter conseguido localizar perfis indicados por outros participantes, as respostas foram, em sua maioria, inexistentes ou negativas, incluindo bloqueios e ausência de retorno. Tais reações podem estar ligadas ao receio de interações com desconhecidos. Foram indicadas, em sua maioria pelo Instagram, sete pessoas e uma pelo Facebook, e dessas foi possível entrevistar apenas uma.

Após o envio do convite pelo Instagram, os resultados foram variados: uma pessoa me bloqueou, três não aceitaram o convite para seguir, duas não responderam às mensagens e uma chegou a aceitar participar, mas posteriormente parou de responder. A tentativa que logrou êxito foi o contato realizado via Facebook. Esses desafios evidenciam o quão difícil é localizar os egressos e obter um retorno positivo para participação, especialmente quando o contato inicial é feito por redes sociais.

Em paralelo, entrei em contato com coordenadoras de casas de acolhimento, na expectativa de ampliar as indicações de participantes. Das oito pessoas indicadas por essas coordenadoras, quatro aceitaram participar e as entrevistas foram realizadas, porém uma foi descartada em virtude de problemas na assinatura do TCLE.

Dentre as possibilidades, tive casos onde o contato estava desatualizado; teve pessoas que aceitaram, mas depois desistiram ou pararam de responder, o que evidencia a volatilidade das respostas e o impacto emocional que esses jovens podem vivenciar ao relembrar suas experiências de acolhimento.

Sobre as desistências: uma participante confirmou a data da entrevista, mas um dia antes avisou que não poderia. Remarcamos e, na nova data, ela não apareceu nem respondeu às mensagens. Posteriormente, avisou que não queria mais participar. Outro possível participante aceitou presencialmente, marcamos, mas no horário agendado também não compareceu. Depois, respondeu pedindo para remarcar, mas não retornou mais às tentativas de contato e um tempo depois respondeu que estava sem vibe para participar¹⁴.

¹⁴ Entendemos que, ao responder que estava “sem vibe para participar”, o possível participante quis dizer que não desejava participar, ao menos naquele momento ou fase, sem, contudo, detalhar os motivos.

A frustração decorrente das desistências, remarcações e atrasos é compreensível e, embora façam parte da natureza do trabalho de campo, esses desafios são desgastantes. As remarcações, que muitas vezes se tornaram regra, somadas à ausência de respostas e à dificuldade de acessar os egressos, geraram um sentimento de exaustão, mas também reforçaram a importância do compromisso com a pesquisa.

Além disso, em relação à Vara da Infância e Juventude, fui presencialmente no dia 31 de julho de 2024, ao gabinete do juiz responsável pelos processos que versam sobre acolhimento institucional. No entanto, ele não se encontrava naquele dia. Conversei com uma servidora, me apresentei, falei sobre a pesquisa e fui informada de que eu deveria distribuir um requerimento de autorização judicial para acessar os processos arquivados, visto que são processos em segredo de justiça.

Na oportunidade, foi informado que não se sabia como eu conseguiria filtrar os processos, mesmo após a autorização. Considerando que o sistema do PJe filtra os processos pelos nomes das partes, pelo número do processo ou pelo advogado(a) habilitado. Informações que eu não tinha.

O planejamento inicial era que eu fosse, pelo menos uma vez por semana, realizar a pesquisa. Porém, fiquei surpreendida com a informação de que o ideal seria já ir com a identificação prévia dos egressos. No entanto, era a ausência desses nomes que motivava a consulta aos processos. A servidora sugeriu como caminho que eu procurasse as casas de acolhimento para tentar levantar os nomes ou que fosse ao Núcleo de Apoio às Equipes Multidisciplinares (NAPEM), na tentativa de obter ajuda da equipe de psicólogos.

Após o deferimento da autorização judicial, retornei ao Fórum, as servidoras se mostraram bastante solícitas. Foi proporcionada toda estrutura possível para que a consulta acontecesse. No entanto, ao conversar com a equipe do NAPEM, foi confirmado que, para fazer a pesquisa, eu precisaria buscar os nomes dos ex-acolhidos previamente, junto às casas de acolhimento. Isso, em alguma medida, me entristeceu, uma vez que eu pensava que existia algum controle ou sistematização de dados dos egressos.

Assim, não conseguimos localizar os egressos partindo da Vara da Infância e Juventude, pelas circunstâncias descritas, fazendo com que a consulta dos processos fosse utilizada de forma complementar. A localização dos egressos aconteceu, na prática, por indicação de professoras, coordenadores(as) de casas de acolhimento, equipe técnica e indicações dos egressos que consegui entrevistar.

Alguns processos, por serem antigos, não eram eletrônicos e sim físicos. E para consultá-los, precisei elaborar um ofício que foi assinado pelo juiz e encaminhado para o

Cartório da 1ª Vara da Infância e Juventude, uma vez que estes processos encontravam-se no arquivo geral. Os servidores se uniram para me ajudar a encontrá-los, eu estava de um lado feliz pela ajuda/disposição dos servidores e preocupada com receio de que estas cópias físicas não fossem encontradas. No final, foi possível ter acesso às informações.

Paralelamente, estabeleci contato com a coordenação do setor de alta complexidade, na tentativa de encontrar uma forma de localizar os egressos. O retorno do setor foi o repasse do contato de duas coordenadoras de instituições em João Pessoa para tentar encontrar possíveis indicações.

Busquei novas alternativas como o contato com antigos colegas do PET, esse contato motivou a esperança de que, apesar das dificuldades, a pesquisa seguia em construção. Cada obstáculo, por mais desanimador que fosse, foi também uma oportunidade de reflexão sobre os limites e possibilidades da prática científica no campo social.

Do mesmo modo, eu não poderia deixar de mencionar as flores no caminho que neste caso dizem respeito a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a localização de possíveis participantes. Sobretudo, as indicações das professoras, coordenadoras, as indicações dos próprios egressos, ajuda das equipes técnicas das instituições, dos antigos integrantes do PET, das psicólogas do NAPEM, dos servidores do Cartório da 1ª Vara da Infância e Juventude, bem como do Juiz e da analista e de toda estrutura fornecida para que a pesquisa acontecesse naquele local. A concretização deste estudo é também resultado de todas essas mãos que foram essenciais no caminho e representam as flores no meio dos vários espinhos.

5.2 Campo de pesquisa

De acordo com o Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba (2025), em maio deste ano serão avaliados 84 casos de crianças e adolescentes acolhidos em cinco casas de acolhimento institucional ativas da capital, a saber: Fundação São Padre Pio de Pietrelcina, Lar da Criança Jesus de Nazaré, Morada do Betinho, Casa Lar Manaíra e Casa de Passagem Diagnóstica.

Ao longo da escrita deste estudo, explicamos que a medida de acolhimento institucional não é fruto de benevolência ou caridade; trata-se de uma política pública, de um serviço que possui um documento específico e responsável por regulamentar tanto sua oferta quanto sua organização as: “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e

adolescentes”. Como bem explica Acioli *et al.* (2018), o serviço se insere no campo da alta complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e pode ter natureza organizacional tanto estatal quanto não-estatal.

As Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009) apresentam a composição mínima da equipe profissional que deve integrar o serviço de acolhimento, incluindo a presença de um coordenador, educador/cuidador e auxiliar de educador/cuidador. Uma peculiaridade na realidade de João Pessoa é que a presença do(a) pedagogo(a) não está explicitamente prevista em lei. No entanto, em decorrência das discussões sobre a importância desse profissional no corpo técnico, especialmente no contexto da pandemia da COVID-19, os fomentos levantados pelo PET Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas influenciaram na conquista que representa a presença deste profissional nas instituições locais.

Lira (2018) reforça que a atuação do(a) pedagogo(a) é fundamental, pois contribui não só para a orientação escolar, mas também para o desenvolvimento humano. Inclusive, sua ausência impacta na falta de estímulo ao processo formativo, incluindo o ensino superior. Por isso, concordamos e reforçamos que essa presença no quadro técnico das instituições representa um avanço positivo.

Em João Pessoa, destaca-se a predominância feminina entre os profissionais que atuam nas instituições do município, conforme apontado por Miranda (2023). Entendemos que essa predominância pode refletir, em alguma medida, o fato de se tratar de um espaço de cuidado e proteção, de mais acolhimento e compreensão, podendo essa presença, dentre outras possíveis razões subjetivas, estar ligada a isso.

Ressalta-se que os cargos de educador não decorrem de concurso público, mas sim de contratos municipais da prefeitura, o que implica alta rotatividade dos profissionais e a contratação de pessoas que, muitas vezes, não possuem formação específica para atuar no processo educativo dos acolhidos, como aponta Lira (2018).

Em sintonia com o exposto, Leal (2016, p.83) afirma que:

Um fator que impacta diretamente a qualidade do serviço prestado pelas instituições de acolhimento é a qualificação dos profissionais que nelas atuam, de modo que o tipo de vínculo empregatício, a jornada de trabalho, o nível de escolaridade e a remuneração são fatores que incidem diretamente na prática cotidiana (Leal, 2016, p. 83).

Inclusive, a mesma autora apresenta posicionamento favorável à realização de concursos públicos para ocupação dos cargos, até mesmo para evitar o rompimento de vínculos entre as equipes e os acolhidos que se apegam aos funcionários. Aponta ainda que a

rotatividade dos profissionais pode significar a revitimização dos acolhidos pelo rompimento da relação, do vínculo afetivo com os funcionários.

As Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes, ao abordar o quadro de pessoal, destacam a necessidade de processos de seleção criteriosos e capacitação adequada, considerando o papel fundamental que esses educadores desempenham no cotidiano dos acolhidos, já que, por muito tempo, esse serviço foi composto majoritariamente por voluntários, religiosos ou leigos, que guardavam a concepção de que “ter um bom coração” seria suficiente para atuar nessas instituições (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, são importantes as mudanças do contexto atual, que já reconhecem a relevância da seleção criteriosa e da formação desses profissionais, cujo papel de cuidado e proteção ultrapassa a lógica do voluntariado e das percepções assistencialistas presentes nas primeiras iniciativas de acolhimento. Contudo, as práticas atuais ainda esbarram em contratações municipais marcadas por alta rotatividade o que pode comprometer a efetividade do trabalho desenvolvido.

Ademais, no estudo de Licio e colaboradores (2021a), foram identificadas mudanças em relação à natureza dos SAIs. No início, era predominante a existência de instituições ofertadas por instituições religiosas e filantrópicas, em 2018, elas representavam 47,0%. Este estudo revela que a oferta de SAIs governamental vem crescendo ao longo dos anos e alcançou em 2018, o patamar de 53,0%, ultrapassando a oferta religiosa e filantrópica. E fazendo um recorte mais específico, nas regiões, sobretudo, no nordeste, identificamos que a oferta religiosa e filantrópica correspondia a 32,8%, ao passo que a governamental representou 67,2% em 2018. Os autores interpretam que esses dados revelam o avanço na criação governamental.

Nós entendemos que com a oferta pública crescendo e ultrapassando a oferta religiosa e filantrópica, pode ser que mudanças relacionadas com o distanciamento do assistencialismo, ganhem mais espaço.

As Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009), prevê que os serviços de acolhimento precisam estar articulados com os serviços da rede socioassistencial, a fim de possibilitar que os acolhidos sejam inseridos nos programas, ações e demais serviços que integram o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Além disso, também prevê a articulação com o Sistema Único de Saúde (SUS), a fim de possibilitar atenção à saúde das crianças e adolescentes acolhidos. Prevê ainda a articulação com o sistema educacional, a fim de garantir o acesso à educação na rede local e a

comunicação com as escolas onde os acolhidos estiverem matriculados, sobretudo, para acompanhar seu desempenho escolar. As Orientações Técnicas preveem ainda que:

Além da articulação com os serviços socioassistenciais, da saúde e da educação, é necessária a articulação com equipamentos comunitários, organizações não-governamentais e serviços públicos responsáveis pela execução de programas, projetos, serviços e ações nas áreas de cultura, esporte, lazer, geração de trabalho e renda, habitação, transporte e capacitação profissional, garantindo o acesso de crianças e adolescentes acolhidos e de suas famílias (BRASIL, 2009, p. 47-48).

Por fim, as Orientações preveem a articulação com o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho Tutelar e Segurança Pública.

Conforme abordado ao longo deste trabalho, o público atendido é composto por crianças e adolescentes menores de 18 anos, de origens e perfis diversos, que compartilham motivos comuns para o acolhimento, como abandono, negligência, maus-tratos, etc., e que, em sua maioria, provêm de lares fragilizados.

Dados do Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP (2025) indicam que entre os principais motivos para o acolhimento no estado da Paraíba, lideram: a negligência, pais ou responsáveis dependentes químicos/alcoolistas, abandono, violência doméstica, abuso sexual, pais ou responsáveis com transtorno mental, exploração no trabalho, vivência de rua, dentre outros. Saber esses motivos possui relevância para enfrentar as causas geradoras do acolhimento.

Assim, o campo deste estudo compreende a realidade pós-acolhimento em João Pessoa que parte da saída das instituições, abrangendo não apenas as três com as quais tive contato, mas todas da cidade, incluindo, algumas que hoje foram desativadas.

5.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os jovens egressos de casas de acolhimento de João Pessoa/PB. A escolha deles está diretamente ligada ao objetivo da pesquisa. Como critérios para a seleção, delimitou-se, inicialmente, o espaço, que, no caso, seria a limitação aos egressos de instituições da cidade de João Pessoa. Pensamos nessa região pelo contato inicial e pelas experiências que tive durante a graduação, bem como por ser o local de realização do mestrado, o que, conseqüentemente, contribuiria para a condução do estudo. Além disso, como esse é um tema pouco estudado, iniciar a pesquisa pela capital por sua cobertura, talvez ofereça mais elementos para futuras pesquisas em outras localidades.

Um dos critérios utilizados foi de que o participante fosse egresso e não estivesse acolhido no momento das entrevistas. Essa escolha foi desafiadora, uma vez que, caso tivessem sido incluídas tanto pessoas em situação de acolhimento quanto de egressos, as possibilidades de encontrá-los seriam maiores. A opção pela escolha específica de egressos esteve atrelada à observação do fio condutor pós-acolhimento, isto é, dos caminhos trilhados após a saída do serviço.

Em decorrência da escolha por egressos e do fato de o estudo se prender à compreensão dos percursos pós-acolhimento, a faixa etária dos participantes escolhidos foi de pessoas com idade igual ou superior a 18 anos.

Quanto ao gênero, como já mencionamos, não foi feito um recorte específico de preferência por mulheres ou homens, de modo que foram entrevistados ambos os gêneros. Apesar de não ter havido uma delimitação de gênero, essa discussão será feita, em alguma medida, durante a discussão dos resultados, considerando que a maioria dos participantes foram mulheres e que em suas respostas surgiram marcadores como maternidade e cuidado com o lar, denotando séria marca da colonialidade de gênero.

Apesar de todos esses pontos terem sido importantes para a escolha dos participantes, convém citar a inquietação em querer me aproximar dos relatos contados a partir das lembranças dos próprios ex-acolhidos, de suas memórias, vivências/experiências, de seus sonhos e do que foi, ou ainda é, desafio para quebrar barreiras de desigualdades sociais.

A seguir vamos caracterizar os participantes, para essa caracterização foram considerados: idade, “raça”, gênero, orientação sexual, estado civil, existência de dependentes, endereço, situação de moradia, profissão, renda, escolaridade (se pública ou privada), motivo atribuído ao acolhimento e ao desligamento. Onde buscou-se traçar o perfil socioeconômico cultural dos egressos importantes para compreensão da realidade, bem como para identificar quem está respondendo às perguntas, por ser importante compreender de que lugar partiram as respostas de cada participante.

Para preservar a identidade dos participantes, foi perguntado aos egressos qual nome prefeririam utilizar nas respostas, já que seus nomes não seriam divulgados por questões de sigilo/anonimato. Alguns optaram por nomes de cores, outros por nomes de flores. Assim, resultaram os seguintes nomes listados por ordem alfabética: Azul-Marinheiro, Branco, Lilás, Lírio, Preto, Rosa, Tulipa, Verde e Vermelho.

Essas escolhas, podem possuir algum significado subjetivo para o ex-acolhido, seja criatividade, no caso das cores ou força, delicadeza no caso das flores. Uma curiosidade é que, entre os participantes que escolheram nomes de flores, percebeu-se neles um traço marcante

de religiosidade durante as entrevistas. Inclusive, uma das participantes, Lírio, vinculou a escolha da rosa a um santo da Igreja Católica, São José.

Destaca-se que alguns dos entrevistados disseram que poderia colocar seu próprio nome ou sobrenome, porém foi explicado que o uso de outro nome garantiria o anonimato. Tendo prevalecido ao final as escolhas dos nomes listados acima.

Quanto ao marcador geracional, as idades dos participantes variaram entre 18 e 24 anos. Predominaram pessoas que se identificaram como pretos(as) e pardos(as), ou seja, negros(as), de acordo com a definição adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Movimento Negro. Esse é um dado que fala sobre os efeitos do racismo nos marcadores de vulnerabilidade social. Apenas uma participante se identificou como branca e outra como amarela, todavia, observamos que seus traços fenotípicos poderiam ser associados aos de uma pessoa parda ou negra. Ressaltamos que tal observação não tem o intuito de questionar sua autodeclaração, mas apenas de registrar nossa observação e inferir que talvez a entrevistada não tenha discernimento acerca da classificação adotada pelo IBGE.

Houve uma predominância majoritária de mulheres em relação aos homens, considerando que dos nove participantes, seis foram mulheres. No tocante à orientação sexual, a maioria identificou-se como héterossexual. Houve, um participante que identificou-se como homossexual e outro como bissexual. Apenas uma participante preferiu não responder¹⁵.

Em relação ao estado civil, a maioria dos participantes declararam estar solteiros e apenas uma minoria declarou viver em união estável ou ser casada. Curiosamente, entre as respostas, boa parte dos participantes mencionaram estar namorando ou conhecendo alguém. Sobre a existência de filhos(as), percebemos que entre os participantes a maioria não tinha dependentes, apenas duas pessoas responderam possuir filhos. Registra-se que as duas pessoas que possuíam filhos eram mulheres.

Em relação a situação de moradia, percebemos que dentre os entrevistados, três moravam sozinhos, dois residiam com familiares, dois com amigos e dois com o companheiro e a filha. As localidades de residência dos participantes foram diversas. Observamos que a maioria após a saída do acolhimento permaneceu residindo em João Pessoa/PB, nos bairros, Castelo Branco, Expedicionários, Geisel, Gramame, Mangabeira, São José e Treze de Maio. Apenas uma participante mudou-se para outro estado, Rio Grande do Norte/RN.

Acerca do grau de escolaridade, observamos a seguinte realidade, uma participante com o ensino fundamental incompleto, três com o ensino médio incompleto, duas com o

¹⁵A participante que optou por não responder atualmente mantém uma relação estável heterossexual e exerce a maternidade, aspectos que talvez indiquem uma orientação heterossexual.

ensino médio completo e três participantes com o ensino superior incompleto. O tipo de ensino frequentado pelos ex-acolhidos demonstra que houve, em sua maioria, o estudo nas duas formas, tanto pública, quanto privada. Destaca-se que entre os que estudaram em escola privada a maioria foi bolsista.

Acerca da ocupação e renda dos colaboradores, quatro participantes informaram não possuir renda, sendo: Rosa, apenas estudava no momento (2º Ano do Ensino Médio); Tulipa informou apenas que não tinha renda; Verde informou que não tinha renda no momento, mas que tinha passado em uma seleção e estava prestes a começar um trabalho, quando iniciasse iria receber um salário mínimo; Por fim, Branco, relatou não possuir ocupação profissional e que não teria renda, sendo estudante universitário.

Embora não se caracterize como renda, por se tratar de auxílio estudantil voltado à permanência, Branco informou que recebe auxílio transporte da universidade e tem acesso ao restaurante universitário. Relatou, ainda, que tentou uma vaga na residência universitária, mas não obteve êxito, uma vez que, na época, o edital priorizava estudantes de outras localidades, que não fosse a região de João Pessoa/PB. Tal recorte revela uma falha na própria política de assistência estudantil, que, ao desconsiderar trajetórias específicas como a de egressos do acolhimento institucional, sujeitos que, apesar de residirem na cidade, não contam com suporte familiar, negando o direito a quem mais precisa. Ou seja, a ausência de previsão no edital impossibilitou o acesso à vaga, ainda que, dentro desse contexto, Branco claramente reunisse os requisitos sociais e econômicos que justificariam a concessão.

Esse dado evidencia a importância de conhecer quem são os estudantes que acessam o ensino superior, suas trajetórias e condições de vida, para que as políticas de assistência estudantil sejam capazes de acolher suas especificidades. No caso de Branco, percebemos que a legislação e as normativas internas da universidade ainda não reconhecem a realidade discutida. Por isso, esse debate precisa ser levado às instâncias institucionais, como a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, para que se pensem políticas sensíveis às múltiplas realidades. Acrescenta-se a isso a própria dificuldade na realização deste estudo, especialmente na identificação dos egressos do acolhimento o que, por si só, já indica a invisibilidade desse grupo.

Ademais, dois participantes informaram receber até um salário mínimo: Azul-Marinho, ocupava a função de auxiliar (Jovem Aprendiz); E Vermelho detalhou que trabalhava como assistente de sala e babá e que somando os valores, recebia a quantia mensal de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais). Apenas um participante informou receber um salário mínimo, Preto, que é vendedor, mas não forneceu maiores detalhes sobre o segmento em que

trabalhava com essa função. Duas participantes informaram receber até dois salários mínimos, Lírio, já atua como professora, com renda de R\$ 2.400,00 (dois mil e quatrocentos reais); E Lilás informou ser empreendedora, tendo aberto uma “lojinha online” recentemente e que recebia bolsa família, apesar de este ser um benefício que não caracterizaria renda.

As principais causas do acolhimento identificadas neste estudo foram: abandono (6), conflitos no ambiente familiar (3), vulnerabilidade social (3), negligência (2), dependência/alcoolismo (2), exploração do trabalho infantil (1), histórico de abuso (1) e situação de rua (1). Os relatórios processuais evidenciam fragilidades familiares, baixa escolaridade, transtornos de saúde mental, dificuldades financeiras e condições precárias de higiene.

Uma situação chamou atenção: a de um pai, com mais de 50 anos de idade, sem documentos pessoais, cuja certidão de nascimento foi perdida pela mãe. Ele só conseguiu emitir seus documentos (RG e CPF) durante o acolhimento da filha, orientado pela equipe técnica, uma vez que precisava dar andamento ao tratamento junto ao CAPS para tratar a dependência alcoólica e estando resolvida essa questão, houvesse a reintegração de sua filha. Inclusive, ela até então acolhida, não possuía em seu RG o sobrenome paterno que passou a ser incluído com a investigação de paternidade e comprometimento com a reintegração que o pai teria demonstrado à equipe.

Tulipa vinha respondendo as perguntas tranquilamente, mas quando perguntei o motivo do acolhimento, ela não conseguiu falar e digitou para mim “Histórico de abuso” (Diário de campo, entrevista, 16/09/2024). A leitura que nós fazemos disso é que foi uma violação muito traumática, de dor, que deixou marcas profundas. E refletimos de forma crítica sobre isso porque ela foi vítima e ao mesmo tempo punida com o afastamento da família. Apesar da medida ser para sua proteção, ela foi violada em sua dignidade, afastada da família, escola, amigos, de tudo.

Conforme Leal (2016, p.78) “As circunstâncias que resultam no acolhimento são geralmente marcadas pela complexidade estrutural dos vínculos familiares e comunitários e pela falta de acesso a políticas sociais e educacionais”.

Observamos também a formação de grandes núcleos familiares, com casos de até 13 irmãos, e outros com apenas dois. Além disso, identificamos que muitos pais estavam sem paradeiro certo, em situação de rua, desempregados ou sobreviviam de atividades informais e precárias, o que dificultava as condições para reintegração dos meninos.

Leal (2016, p. 96-97) afirma que a histórias desses jovens é marcada por “transferências de unidades, reintegrações, sua colocação malsucedida em famílias substitutas

e seu consequente retorno à instituição”. Nossos dados confirmam o apontamento de Leal, uma vez que entre os participantes (Lilás, Preto, Tulipa, Verde e Vermelho), identificamos que houve frequentes “idas e vindas” no acolhimento, evidenciando a reincidência nas instituições.

O retorno ao acolhimento pode indicar o fracasso da medida, cuja proposta é ser provisória e excepcional, protegendo o sujeito e viabilizando a superação das causas que motivaram o afastamento, priorizando a reintegração familiar, seja na família de origem, extensa ou substituta. Por que as reintegrações familiares não deram certo? Destacamos que a reinstitucionalização não é objeto da nossa investigação, mas que é um dado alarmante, considerando que das nove pessoas que participaram do estudo, cinco tiveram em suas trajetórias retornos ao acolhimento, podendo vir a ser objeto/sugestão de pesquisas futuras.

Além disso, quanto maior o tempo de permanência no acolhimento, menores são as chances de adoção e mais próximo o sujeito se encontra da maioridade. Esses ciclos de acolhimento e retorno geram efeitos profundos e duradouros na trajetória dos jovens.

Essas reinserções sucessivas podem gerar impactos emocionais significativos, em especial pela quebra constante de vínculos. Ao se adaptar a um novo ambiente, com sua rotina, amigos e escola, o acolhido vê esses laços abruptamente rompidos enfrentando sucessivas mudanças que podem fragilizar seu emocional. Inclusive, as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes, tratam a mudança de escola como exceção:

Sempre que possível, deve-se procurar manter a criança ou adolescente na mesma escola em que estudava antes da aplicação da medida protetiva, de modo a evitar rompimentos desnecessários de vínculos de amizade e de pertencimento e modificações radicais em sua rotina, além de prejuízos acadêmicos. Constituem exceções a tal recomendação as situações com determinação judicial em contrário ou recomendação técnica de mudança de escola por questões relativas à preservação da segurança e proteção da criança ou adolescente (BRASIL, 2009, p.47).

Apesar da recomendação ser no sentido de manter a criança ou adolescente na mesma escola em que estudava, na prática, até mesmo questões logísticas podem dificultar essa manutenção na mesma escola. Fazendo com que seja procurada uma vaga escolar nas escolas próximas às instituições em que ele ou ela esteja acolhido.

Outro aspecto recorrente é a evasão. Embora os participantes tenham relatado que as instituições buscavam “escolas boas”, e que como identificado nas consultas processuais, nos planos de atendimento individual (PIA) e nos relatórios, as instituições ofereciam um conjunto de ações que incluíam: educação (matrícula, frequência e desempenho escolar), o acompanhamento psicológico, a inserção em esportes, cursos, inserção em programas de

profissionalização. Por outro lado, uma das participantes relatou ter evadido por não aguentar mais a vida de acolhimento. Com base nessas informações, a evasão pode decorrer de desejos subjetivos de explorar novos espaços e, em alguns casos, da influência externa de terceiros. No estudo de Leal (2016) também foi apontado a separação e a saudade dos irmãos.

Ademais, os registros no diário de campo, indicam percepções que foram anotadas a partir da interação com os participantes. Para alguns, esta foi a primeira experiência de serem entrevistados. Outros, já haviam passado por entrevistas anteriores. Verde mostrou-se comunicativo e demonstrou interesse imediato em participar. Revelou muitos sonhos e, sem sinais de timidez, parecia confortável na entrevista. (Diário de campo, entrevista, 09/08/2024).

Vermelho mostrou-se alegre, comunicativa e esforçada. Evidenciou fortes traços religiosos, relatando que a participação em uma colônia de férias cristã inspirou a escolha de sua carreira. Também sendo mencionado a participação ativa no grupo de jovens da igreja católica (Diário de campo, entrevista, 10/08/2024).

Lírio demonstrou calma, serenidade e, durante grande parte da entrevista, manteve-se sorridente. Sua rotina era intensa e ocupada. Em sua fala foi muito perceptível a religiosidade (Diário de campo, entrevista, 04/09/2024).

Tulipa mostrou-se gentil, batalhadora e com muito conhecimento de vida. Sua entrevista teve pausas frequentes para que pudesse cuidar da filha (Diário de campo, entrevista, 16/09/2024).

Durante a entrevista, Rosa revelou-se carismática, sorridente e cheia de sonhos, demonstrando ter gostado de ser convidada para participar. Ela é bastante comunicativa e tem uma facilidade de interação (Diário de campo, entrevista, 25/10/2024).

Preto apresentou um comportamento mais reservado, com respostas mais concisas e sérias, além de uma postura pouco aberta ao aprofundamento das questões. Sua voz era mansa (Diário de campo, entrevista, 06/11/2024).

Lilás se mostrou prestativa e batalhadora. Durante a entrevista, foram necessárias pausas para que pudesse cuidar da filha, mas mesmo diante da correria, manteve-se gentil (Diário de campo, entrevista, 14/11/2024).

Azul-Marinho demonstrou um comportamento reservado, com respostas diretas, possivelmente influenciado pelo fato de a entrevista ter ocorrido durante seu horário de almoço no trabalho. No caso dela, o tempo e o ambiente, podem ter influenciado nas respostas mais diretas (Diário de campo, entrevista, 24/11/2024).

Branco demonstrou tranquilidade e serenidade durante toda a comunicação. Branco, inclusive, questionou logo no início sobre a natureza das perguntas e sobre o destino da

publicação, evidenciando também curiosidade sobre o mestrado (Diário de campo, entrevista, 01/12/2024).

Quanto à religião, Lírio e Vermelho se identificaram como católicas, Tulipa evangélica. Os demais participantes não informaram sua vinculação religiosa.

Apesar dos esforços realizados junto à coordenação do setor de alta complexidade de João Pessoa/PB e da 1ª Vara da Infância e Juventude da Capital, não foi possível estimar o número exato de egressos de João Pessoa, a fim de apontar qual o tamanho do universo de egressos, quantos foram contatados e, destes, quantos aceitaram participar das entrevistas, uma vez que não há a sistematização desses dados, nem junto ao setor da alta complexidade, nem junto à Vara da Infância. Inclusive, a ausência desse dado também é um indicativo sobre o atendimento oferecido a esses jovens após a saída do acolhimento.

5.4 Procedimentos de coletas de dados: entrevistas, consultas processuais e diário de campo

Como já mencionado acima, entramos em contato com possíveis fontes que pudessem indicar pessoas para participarem do estudo. E em relação aos participantes, escolhemos fazer entrevistas.

O conceito de entrevista adotado neste estudo é aquele ensinado por Gil (2008), que a define como um meio de interação social, por meio do diálogo que parte da formulação de perguntas ao investigado, cujas respostas representam a fonte de informação para o desenvolvimento de determinado estudo.

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada que, de acordo com Minayo (2007, p. 64) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

As entrevistas iniciaram em agosto de 2024. Elas foram registradas por meio de gravação de áudio, devidamente autorizada pelos participantes, cujos termos de consentimento foram assinados.

Inicialmente, pensou-se em realizar entrevistas presenciais. No entanto, foi necessário adaptar para a realização de entrevistas também na modalidade online, uma vez que houveram egressos que, após localizados e estabelecido o contato, não residiam mais em João Pessoa, estando, portanto, em outra cidade, o que dificultaria a realização presencial.

Ademais, também houve casos de egressos que, apesar de se encontrarem em João Pessoa, não possuíam disponibilidade para a realização de entrevista presencial, em razão da rotina corrida com trabalho e estudos, o que também dificultava o encontro presencial.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, nas datas, horários e locais de preferência dos participantes, em locais públicos, como foi o caso das que aconteceram na UFPB e em um shopping da cidade.

Em relação às entrevistas que aconteceram na modalidade virtual, foi utilizado o Google Meet, chamada de voz ou vídeo via WhatsApp e também do Messenger (chat do Facebook), de acordo com a preferência do participante.

Gil (2008) indica que a realização da entrevista face a face é a forma mais tradicional e que as entrevistas por telefone, passaram a ser mais aceitas nas ciências sociais. O autor descreve vantagens e desvantagens da entrevista realizada por telefone. Dentre as desvantagens foi listado a “interrupção da entrevista pelo entrevistado” e “a impossibilidade de descrever as características do entrevistado ou as circunstâncias em que se realizou a entrevista”. Todavia, o que foi relatado como desvantagem, neste estudo, acabou revelando um dado, a maternidade. Uma vez que durante duas entrevistas precisamos esperar alguns instantes e nos foi informado que o motivo decorria de algum cuidado com a criança.

No total, foram realizadas duas entrevistas presenciais, com os seguintes participantes: Verde e Vermelho; e seis online, com os participantes: Lírio, Tulipa, Rosa, Azul marinho, Preto e Branco que optaram por essa modalidade. Além destas, foi realizada uma entrevista com Beija-flor, no entanto, ela foi desconsiderada diante da dificuldade na assinatura do TCLE.

Além disso, também foi feito o uso da pesquisa documental que é definida por Gil (2008, p. 51) como aquela que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

A pesquisa documental foi feita de forma complementar, com a pretensão de consultar os processos de medida protetiva arquivados na 1ª Vara da Infância e Juventude desta comarca, inicialmente com o intuito de localizar os egressos, o que não foi possível, bem como, buscar informações que pudessem contribuir para a pesquisa.

Por se tratar de processos que se encontravam sob sigilo de justiça, foi ajuizado um processo formal em 31 de julho de 2024 que tramitou sob o nº 0850129-56.2024.8.15.2001, com a finalidade de obter autorização judicial para consultar os processos dos jovens. Foi proferida sentença autorizando a realização da pesquisa. Foram analisadas as informações

contidas na guia de acolhimento e desligamento, nos relatórios sociais e no termo de audiência concentrada.

Por fim, convém registrar que a presente pesquisa obteve parecer favorável do Comitê de Ética para a realização das entrevistas, bem como da 1ª Vara da Infância e Juventude desta comarca. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A escolha pela realização de entrevistas, também foi influenciada pela observação de estudos anteriores que também aplicaram esta técnica a exemplo do estudo de Siqueira *et al.* (2010), que analisou o processo de reinserção familiar de três acolhidos na região metropolitana de Porto Alegre/RS, que também utilizou entrevistas. Nesse estudo, os participantes foram acompanhados por um período de até 18 meses após o retorno à família, sendo realizadas entrevistas com os acolhidos e com um representante familiar.

O estudo de Rosa *et al.* (2012), que acompanhou oito acolhidos em processo de desligamento institucional no estado do Espírito Santo, também foram realizadas entrevistas individuais com um roteiro semi-estruturado.

O estudo de Leal (2016), oriundo deste Programa de Pós-Graduação (PPGDH), também teve como instrumento as entrevistas. Assim, a escolha deste instrumento parte também da observação de pesquisas semelhantes que utilizaram a entrevista, por acreditarmos que este foi um método, entre os demais, considerado mais adequado para responder aos objetivos da pesquisa.

Ao final, as entrevistas ocorreram de agosto a dezembro de 2024. Além disso, realizamos o registro das observações em diário de campo. De acordo com Vieira (2010), o uso do diário de campo na pesquisa qualitativa permite relembrar situações que, caso contrário, passariam despercebidas.

As notas contém impressões e detalhes que foram notados durante o encontro com as pessoas, a exemplo do semblante, o comportamento, os olhares, o ambiente, o silêncio, emoções, etc., dados estes que caso não tivessem sido anotados poderiam ter sido esquecidos.

O procedimento de anotações no diário de campo aconteceu paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa da seguinte forma: após a realização de cada entrevista e visitas à Vara da Infância e Juventude, foram anotadas à mão, informações e impressões que foram percebidas. Cujas notas trouxeram maior riqueza de detalhes sobre as dificuldades de acessar os participantes e, após encontrá-los, trouxeram detalhes que complementam a caracterização dos participantes. Ao mesmo tempo provocou reflexões.

5.5 Procedimentos de análise dos dados

Franco (2005) expõe que a preocupação em analisar o conteúdo de mensagens, discursos e informações não é algo recente. Pelo contrário, é uma preocupação mais antiga do que os aspectos científicos teóricos e/ou procedimentais. Isto porque, as primeiras tentativas de buscar compreender os sentidos de uma mensagem remontam a interpretação dos textos bíblicos, das parábolas contadas.

Segundo a autora, a análise de conteúdo, a técnica escolhida para esta pesquisa, era usada inicialmente para investigar dados sem participação ativa do investigador, como documentos, livros, jornais, etc. Mas, passou a ser muito usado para inferir a partir de dados orais obtidos a partir de perguntas de um investigador interessado.

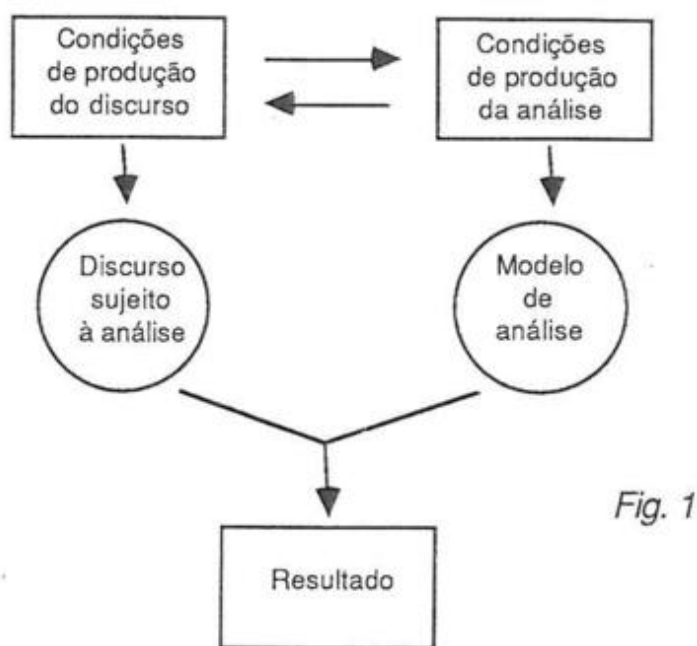
De acordo com Vala (1990), a análise de conteúdo tem sido amplamente utilizada no campo das ciências humanas e sociais, figurando como uma técnica de tratamento de informações que pode ser empregada em diversos métodos. O autor explica que esta técnica:

Permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1990, p. 104).

Dialogando com a explicação de Vala, entendemos que a finalidade da análise de conteúdo é interpretar o material objeto de análise, a fim de estabelecer inferências a partir dos dados, seguindo uma lógica. Vala também explica que existem condições para a análise de conteúdo, como: dissociar os dados da fonte; colocá-los em contexto com os objetivos da pesquisa; e, então, inferir. Esse movimento, esse trabalho do pesquisador, envolve uma desconstrução do discurso e, posteriormente, a construção de uma nova interpretação a partir do material, o discurso resultante da análise.

A análise de conteúdo é esquematizada por Vala (1990, p. 105):

Figura 4 – Análise de conteúdo.



Fonte: (Vala, 1990, p. 105).

A imagem nos permite compreender que as “Condições de produção do discurso”, isto é, o contexto que envolve o material, resultam no que foi dito e que constituirá o que será analisado pelo pesquisador. Franco (2005) reforça Vala e explica que o material seria o conjunto de quem disse, para quem disse, quando disse, juntos.

Na nossa pesquisa, as condições de discurso são os jovens egressos que aceitaram o convite de participar, esses jovens produziram respostas às indagações sobre suas caracterizações, suas trajetórias escolares e o possível ingresso em uma universidade, considerando que se tratam de trajetórias pós-acolhimento.

O círculo abaixo das condições de produção do discurso é o “Discurso sujeito à análise” que no caso da presente pesquisa, o discurso analisado foram as falas dos participantes.

As “Condições de produção do discurso” interagem com as “Condições de produção da análise” e vice-versa. As posições das setas demonstram que os dois lados dialogam e influenciam-se mutuamente. Devendo considerar tanto o contexto do material que será analisado quanto o contexto da análise, o trabalho do pesquisador, escolhas e abordagens.

No caso das “Condições de produção da análise”, estas dizem as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas, à sua abordagem teórica e metodológica e aos seus objetivos. No caso da presente pesquisa, essas condições têm como recorte temático o pós-acolhimento, sob uma perspectiva decolonial, do direito à educação e da proteção desses sujeitos. A metodologia utilizada dialoga com outros estudos que também utilizaram

entrevistas. De forma complementar, também foi utilizada a pesquisa documental e o diário de campo. Esse conjunto contribui para um modelo de análise, com categorias, conceitos e interpretações referentes ao caso.

Após as condições de produção da análise, temos em um círculo o “Modelo de análise”, isto é, o método, que no caso da presente pesquisa foi a análise temática.

De um lado, tanto as condições de produção do discurso e o discurso sujeito à análise; quanto do outro lado, condições de produção de análise e o modelo de análise caminham para a construção de um novo discurso, de uma interpretação que é o resultado da análise, e este resultado é justamente as inferências.

Vala (1990) destaca que essa técnica tem a vantagem de acessar informações que, de outro modo, não seriam possíveis. Ainda segundo o autor, é uma técnica que pode ser usada em diferentes métodos, possuindo tanto o lado positivo quanto um problema particular: o fato de estar suscetível a variadas interpretações. De certa forma, discordamos do autor em relação a isto, porque o fato de estar suscetível a variadas inferências demonstra que os dados são polissêmicos. Ora, entendemos que os dados não são universais e que a diversidade de compreensões é positiva, até porque várias pessoas podem ter acesso a um mesmo material e ter interpretações diferentes que não necessariamente estariam erradas, mas que de alguma forma se completariam. Nisto, concordamos com Franco (2005, p. 23) quando afirma: “a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações”.

Franco (2005, p.20) reforça que:

Com base na mensagem que responde às perguntas: o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas?... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (Franco, 2005, p.20).

Esse pensamento de Franco nos faz compreender o papel central da mensagem, da comunicação, na análise de conteúdo e que a partir dela diversas interpretações podem ser realizadas pelo pesquisador. Bardin (2016), afirma que o objetivo final de um analista é inferir, por meio das palavras alcançadas com as entrevistas.

Franco (2005, p.25) reforça que: “a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador”. E as inferências serão apresentadas no tópico a seguir.

Após a realização das entrevistas, todas foram transcritas para que fosse possível dar início a organização e à análise dos dados. O procedimento utilizado para esse fim foi a categorização temática proposta por Bardin (2016), compreendida como a classificação e reagrupamento dos elementos com características comuns, a fim de organizar as informações e facilitar a exposição. Como ensina Bardin (2016), o primeiro momento consiste em isolar os elementos, e o segundo, em reparti-los para organização das informações. Bardin (2016) ensina que a organização da análise compreende três passos: pré-análise, exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O primeiro passo denominado de “Pré-análise” já possui uma certa indicação pelo nome do que se trata, como algo inicial. E Bardin (2016), ensina que essa é a fase de organização. Que começa com a leitura “flutuante”, isto é, com o contato com o material, com a leitura que permite conhecer o texto.

Na nossa pré-análise, foram realizadas as impressões das entrevistas já transcritas e da tabela com as informações complementares processuais. Além disso, juntei a essas informações as anotações escritas à mão do diário de campo. Realizei a *leitura flutuante*, sem marcar inicialmente o texto, apenas adentrando nele.

Depois, partimos para a constituição do conjunto de documentos que serão objeto de análise, seguindo as regras apresentadas por Bardin (2016): *exaustividade*, isto é, reunir todo o material possível para ser analisado; *representatividade*, que constitui uma amostra capaz de generalizar o todo; *homogeneidade*, que obedecem a critérios de escolha e forma de coleta de dados; e *pertinência*, isto é, se tratam de documentos pertinentes a finalidade da análise. A constituição do *corpus* foi necessária para conseguirmos estabelecer as *unidades de registro*. Que, de acordo com Franco (2005, p.37) “é a menor parte do conteúdo”.

Após, o *corpus*, partimos para a preparação do material para pensar em possíveis categorias para em seguida partir para a segunda fase, a exploração do material, para classificar e categorizar os dados. Escolhemos cores para marcar as principais categorias que seriam posteriormente analisadas, a exemplo das memórias escolares.

A terceira e última fase, consiste no tratamento dos resultados, nas inferências e interpretações que serão devidamente apresentadas no capítulo seguinte de análise.

6 PERCURSOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS EGRESSOS

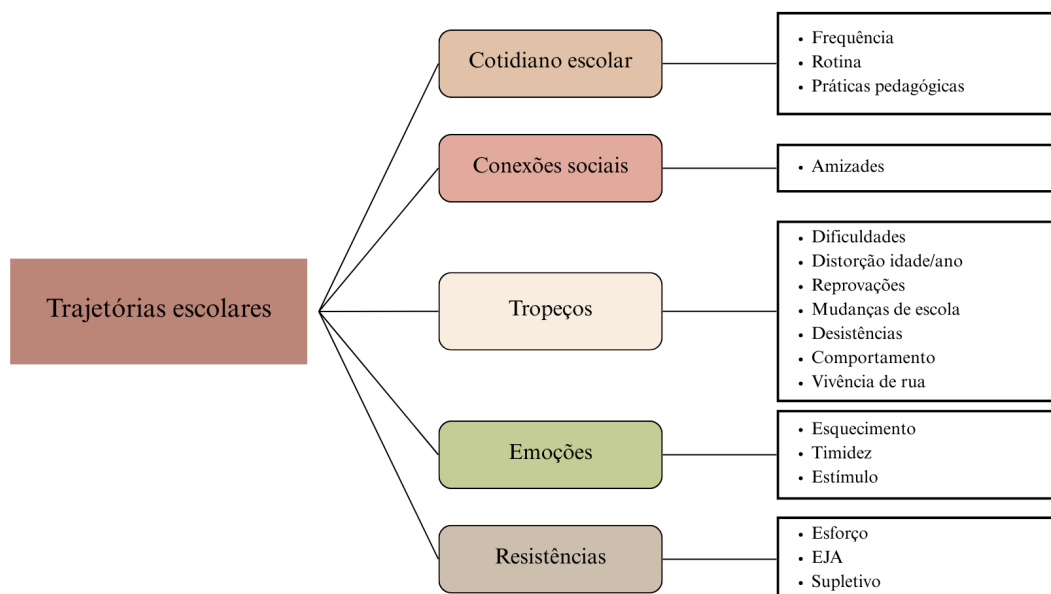
Como contar a história de pessoas de origem popular? Como relatar suas trajetórias? Como explicar as negações, desafios e violações? Será que as pessoas vão entender? Com que olhos? Olhares que acolhem ou rotulam? Olhares que questionam, se indignam ou que se distanciam? Essa parte do estudo é um convite a olhar a realidade e incomodar-se, a indagar, a afirmar e fortalecer os traços positivos e denunciar os traços negativos. E discorrendo sobre, visibilize, reflita e em alguma medida fomenta políticas que sejam respostas às desigualdades e a romper com estruturas que ainda persistem.

Assim, as respostas dos participantes foram registradas pelos nomes **Azul-Marinho, Branco, Lilás, Lírio, Preto, Rosa, Tulipa, Verde e Vermelho**, seguindo a ordem alfabética. Nomes de familiares, empresas, escolas ou universidades foram substituídos pelo símbolo do asterisco (*), mas para fins de detalhamento da realidade, indicamos, no caso dos familiares, o nível de parentesco e, no caso das instituições de ensino, se seria de natureza pública ou privada, mas sem indicar o nome, até mesmo para assegurar, ainda mais, o anonimato. Esclarecemos, ainda, que na apresentação das falas, optamos por transcrevê-las fielmente, preservando exatamente o que foi dito pelos participantes.

Dito isto, convém indicar que a análise dos dados está dividida em dois grupos. No primeiro, analisamos o passado, isto é, as memórias e acontecimentos escolares vivenciados em suas trajetórias. Já no segundo, nos debruçamos sobre o presente e futuro, sobre o que seria dificuldade para enfrentar o acesso ao ensino superior.

6.1 Trajetórias escolares

Sobre as percepções a respeito das suas trajetórias escolares, agrupamos as falas e informações processuais em cinco blocos: cotidiano escolar, conexões sociais, tropeços, emoções e resistências. Cada um dos blocos possui unidades de registro menores e cada unidade será analisada e discutida em um tópico distinto. A imagem abaixo, ilustra a sintetização dos resultados:

Figura 5 – Trajetórias escolares

Fonte: Autoria própria.

6.1.1 Cotidiano escolar

Como vem sendo discutido ao decorrer do trabalho, os colaboradores têm histórias marcadas por negações de direitos, institucionalização, idas e vindas no acolhimento, evasões, históricos escolares que revelam distorção idade/ano, dificuldades, superações, EJA, supletivo, ingresso no ensino superior, dentre outros.

Considerando este contexto, questionamos as memórias que os participantes guardam de suas trajetórias escolares. Escolhemos iniciar a análise pelo chão da escola – pela presença nela, ou talvez pela ausência? Pela rotina, pelos horários, pelas práticas pedagógicas, considerando que os dados revelam um abismo entre matrícula e a frequência. Eles chegam? Como chegam? Querem chegar? Nas memórias de Preto e Tulipa, identificamos falhas na **frequência** regular:

Eu faltava muito (Preto).

Passei 2 anos sem poder estudar, e quando fui para o abrigo passei mais 1 ano sem estudar (Tulipa).

Nas consultas processuais de Verde e Rosa, também encontramos registros que evidenciam essa (in)frequência:

[...] O adolescente não tem frequentado a escola (Termo de audiência, Verde).

[...] Falta aula frequentemente ou sai mais cedo da escola (Relatório da equipe técnica da Casa de Acolhimento, Verde).

[...] Rosa nos contou que já ficou reprovada por faltas, pois a genitora acordava tarde e ela perdia a aula (Relatório da equipe multidisciplinar do NAPEM, Rosa).

Esses relatos compartilham um denominador comum: a ausência. Essa ausência remete à noção de colonialidade do poder, em Quijano (2000), segundo a qual a construção de classificações da humanidade – Branco, negro, amarelo, indígena, entre outras – estabeleceu, historicamente, condições desiguais de acesso a direitos essenciais, como a educação. Assim, o espaço escolar, por muito tempo, esteve reservado às elites. A colonialidade do poder impõe uma lógica hierárquica que associa determinados grupos sociais — sobretudo negros, indígenas e pobres — à marginalidade e à inferiorização. Essa lógica persiste e estrutura o modo como a escola vê e trata estes jovens. Por um lado, faltas e evasão são muitas vezes lidas como “desinteresse” ou “falta de compromisso”, sem considerar os contextos de desigualdade. Por outro lado, jovens acolhidos são vistos como “problemáticos” ou “alunos difíceis”, reforçando estigmas coloniais.

Ao pensarmos nos avanços em prol da proteção infantojuvenil e do direito à educação, destacamos, no plano internacional, documentos como a DUDH, os pactos de 1966 e a Convenção sobre os Direitos da Criança. Em âmbito nacional, a CF/88 e o ECA reforçam a educação como um direito social, universal e gratuito, cujo papel vai além da alfabetização, englobando a formação ética, crítica, reivindicatória. Diante disso, compreendemos que o direito à educação não se limita ao acesso formal, isto é, à oferta de vagas e à matrícula escolar. Os dados coletados revelam que, embora a matrícula tenha sido garantida, o problema persiste na frequência.

Discutir a frequência escolar nos leva à reflexão sobre a colonialidade do ser, conforme abordado por Maldonado-Torres (2007a), pois, em nossa sociedade, as diferentes “raças” não vivem em condições de igualdade. Entre o acesso e a frequência escolar, diversos atravessamentos interferem na efetivação do direito à educação de sujeitos oriundos das classes populares. A escola colonizada/colonizadora muitas vezes funciona como um espaço de controle e conformação, exigindo comportamento “adequado” segundo normas brancas, cristãs e de classe média.

Quando um participante afirma que “faltava muito”, supomos que essa resposta pode carregar múltiplos significados: aversão à escola, ausência de vínculos com colegas ou professores, questões emocionais, falta de estímulo na base familiar, saúde mental, transporte,

entre outros. A ausência frequente não deve ser tratada como regra, mas como exceção justificada, como em casos de saúde ou motivos de força maior. Essa ausência reiterada também aparece nas histórias de Verde e Rosa, sendo que esta chegou a ser reprovada por faltas.

No caso de Rosa, adotamos uma postura que evita a culpabilização das famílias. É possível que seus responsáveis não compreendessem a função emancipadora da educação. Talvez sequer tenham tido a oportunidade de estudar.

As faltas, por sua vez, acarretam diversos efeitos negativos na vida das pessoas, como a distorção idade/ano, dificuldades de aprendizagem e até mesmo a perda de oportunidades em razão da defasagem escolar. Um dos participantes, por exemplo, não pôde continuar em um processo seletivo para vaga de jovem aprendiz justamente por estar em defasagem escolar.

Ao analisar a **rotina** escolar dos participantes, extraímos, das consultas processuais, dados referentes aos turnos escolares e às dificuldades em manter essa rotina:

[...] Sobre sua rotina, a adolescente disse que, pela manhã, vai para a escola e, à tarde, fica no celular ou participa dos acompanhamentos” (Relatório da equipe multidisciplinar do NAPEM, Azul-Marinho).

[...] No que se refere a educação, o adolescente está matriculado na [* Escola pública], na turma do 1º ano do Ensino Médio no turno da tarde. O adolescente tem dificuldade em relação à rotina escolar, pois muitas vezes se recusa a ir. A equipe liberou a ida e volta do mesmo com transporte público devido à distância, como também para trabalhar a autonomia do mesmo (Relatório da equipe técnica da Casa de Acolhimento, Preto).

[...] No que se refere à educação, a equipe da unidade orientou o jovem sobre o EJA (Educação de jovens e adultos) para acelerar a conclusão do Ensino Médio, já que “Preto” tem dificuldade com a rotina escolar. Em acordo com o jovem, foi realizada a matrícula no EJA Semipresencial na [* Escola pública] no Ciclo Único e o mesmo já está cursando para conclusão dos estudos (Relatório da equipe técnica da Casa de Acolhimento, Preto).

A partir desses dados, identificamos uma preocupação por parte das instituições de acolhimento em garantir o acesso e a permanência dos acolhidos na escola. Observamos menções ao turno de estudo, à instituição de ensino frequentada e, no caso de Preto, à orientação para o ingresso na EJA como alternativa para conclusão do ensino médio.

Tal preocupação pode estar relacionada à observância das diretrizes estabelecidas pelo ECA (BRASIL, 1990) e pelas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009). Essas orientações destacam a importância da articulação entre os serviços de acolhimento e o sistema educacional como medida

fundamental para garantir não apenas o acesso, mas também o acompanhamento do desempenho escolar junto às escolas.

As dificuldades relatadas quanto à rotina escolar – especialmente a recusa em frequentar as aulas – podem gerar impactos negativos na trajetória dos participantes. Concordamos com Sacavino (2007) ao afirmar que a educação representa uma porta de acesso a outros direitos. A resistência à rotina escolar pode culminar em abandono, evasão ou descontinuidade dos estudos. No caso de Preto, a iniciativa da instituição em promover o ingresso na EJA revela uma tentativa de garantir a continuidade da formação escolar.

Percebemos duas situações com traços reivindicatórios referentes às **práticas pedagógicas** dos professores:

Teve uma vez na aula de matemática, no curso de matemática na escola que eu estudei. Eu fazia 7º ou 8º ano. Aí esse professor, ele... Na escola pública, né? [...] E ele fumava muito cigarro. Então **às vezes não dava aula**. Ele chegava na sala... Tem esse problema. **Chegava na sala, escrevia uma coisa no quadro e saía da sala. Aí ele não explicava nada**. Ele só ia saía da sala e ia fumar no corredor da escola. **E a gente não entendia nada**. A primeira vez que ele passou uma prova, a gente não sabia nada. Ninguém, naquela sala sabia fazer aquela prova. E todo mundo se juntou pra falar com o diretor. E o diretor foi lá. Na verdade, se juntou pra falar com o diretor, o diretor foi assim: “Mas ele é professor, ele sabe o que faz. Se ele passou a prova, porque vocês não estudaram. Por isso que vocês não sabem de nada”. Aí foi bem assim, sendo que todo mundo sabia. Toda escola falava desse professor (Lírio - grifo nosso).

[...] No começo desse ano mesmo, eu tava, tipo, com muita dificuldade, assim. Tipo, em entender o assunto, eu acho que também a questão do professor. Tipo, coisa muito, né? A pessoa, tipo, **o método que ela ensina e tal**, esse tipo de coisa. E aquele professor lá que, tipo... Eu não gosto dele, não. Não vou mentir, eu não gosto dele, não. Mas tem que se respeitar, né? E também **o método que ela ensina, eu acho, tipo, que não é tão bom assim**. Não, tipo, não sou só... Não é só eu que falo, todo mundo fala, tipo. Ele não ensina direito, não sei o quê. É tanto que em tudo o povo fala dele. Tudo o povo fala dele. O povo vai direito lá na secretaria reclamar dele, esse tipo de coisa. **Só que ele tá sempre, tipo, botando o problema pro aluno**. Ah, esse aluno aí não sei o quê. Ah, esse aluno aí tá isso. Esse aluno aí tá aquilo. Só que, de mim, ele não tem o que reclamar. (Rosa - grifo nosso).

Percebemos situações em que houve a reivindicação junto ao diretor e demais colegas a melhoria de uma situação que envolvia o ensino de um professor, essa situação foi interessante para perceber a postura reivindicatória que dialoga com Candau (2007) quando afirma que um direito não é um ato de generosidade. Ou seja, quando eles assumiram a postura de se juntar e procurar a diretoria da escola, eles denunciaram o que entendiam ser inadequado e cobraram melhorias. Assumindo a posição de sujeitos de direitos. É interessante notar como os estudantes avaliam a postura pedagógica de seus professores e julgam como tal postura impacta na sua capacidade de aprendizagem, dividindo a responsabilidade sobre os déficits de ensino e aprendizagem que aparecem nas estatísticas governamentais.

Em seguimento, na trajetória de Lilás, observamos que ela diz lembrar de todos os momentos, mas de alguma forma às aulas de educação física parecem ter lhe marcado, bem como os cursos que fez durante seu percurso escolar.

Ahh lembro de tudo. Principalmente das aulas de educação física (Kkk) amava jogar baleado e futebol. Ah, eu lembro de tudo, de educação física, jogava futebol, baleado, fazia cursos de cuidadora de idosos, inclusive eu fiz, tenho certificado, fiz cursos de informática, é foi assim (Lilás).

Os jogos aparentemente parecem ter tido um impacto positivo, podendo estar relacionado ao divertimento, a interação com os alunos, etc. Os cursos de cuidadora de idosos e de informática indicam que Lilás aproveitou as oportunidades que lhe foram oferecidas. Inclusive, ela relacionou a possível escolha do curso técnico em enfermagem, partindo da experiência anterior que teve com o curso de cuidadora.

6.1.2 Conexões sociais

Entre as respostas dos participantes, também foram mencionadas lembranças de **amizades** construídas a partir da vivência escolar, como relataram Rosa e Vermelho:

O que me marcou foi tipo minhas amizades, que eu tenho muitas amizades desde lá de trás, até hoje. Eu acredito que eu vivi muitos momentos bons e tal. E eu sou uma pessoa muito comunicativa, gosto de conversar muito, então eu falo com todo mundo, sou amiga de todo mundo e é isso (Rosa).

Eu acho que o meu ensino médio todinho eu guardo, porque foi muito bom. A melhor época foi o meu ensino médio, porque foi lá onde eu conheci vários amigos, porque antes eu não tinha amigos (Vermelho).

Rosa estudou em escola pública e, a partir de seu relato, inferimos que esse espaço foi, para ela, um lugar de vivências positivas. Ela destaca a permanência das amizades ao longo do tempo, bem como sua habilidade comunicativa e facilidade de interação. – traços percebidos também durante a entrevista e descritos no tópico “5.3 Participantes da pesquisa”, a partir das anotações no diário de campo.

A valorização das amizades aparece igualmente na fala de Vermelho, que expressa carinho especial pelo período do ensino médio. Com base nos relatos, interpretamos que, para ambas, a escola foi mais do que um espaço de aprendizado: foi um ambiente de socialização e de construção de laços afetivos duradouros. Essa dimensão relacional reforça a importância da escola como espaço de convivência.

Esses dados confirmam o que estabelece o art. 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança, segundo o qual a educação deve promover o respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais, à paz, à igualdade de gênero e à convivência plural. Além disso, corroboram o art. 19 do ECA, que garante à criança e ao adolescente o direito à convivência familiar e comunitária. Assim, as experiências relatadas evidenciam a relevância da escola como espaço que também concretiza a convivência comunitária, elemento fundamental na formação dos sujeitos.

Ainda sobre as amizades, uma segunda perspectiva surge na fala de Vermelho ao continuar seu relato:

Eu estudava no [* escola particular], aí **quando eu fui pra a pública, foi quando eu tive amigos**, e eu acho que a melhor época pra mim foi o primeiro, segundo, terceiro ano do ensino médio, por causa disso. [...] Me colocaram lá [na escola particular] porque disseram que eu era esforçada e tudo mais, merece ir pra lá. Fui. Aí de lá eu ganhei uma bolsa [...], aí **eu era muito retraída, porque eu não conhecia ninguém. Aí eu não falava com ninguém, passei um ano lá e pedi pra sair. Aí, quando eu pedi pra sair, eu fui pra pública e conheci muita gente**. Aí eu me sentia muito só [na escola particular]. Aí quando alguém vinha falar comigo, eu não falava de volta” (Vermelho - grifo nosso).

A partir desse relato, observamos um contraste marcante entre as experiências escolares de Vermelho. Embora a escola particular tenha sido apresentada como uma oportunidade decorrente de seu esforço, foi nela que ela relata ter se sentido retraída e solitária. Já na escola pública, pôde construir laços e viver um período que considerou como o melhor de sua vida escolar. Isso nos leva a refletir sobre os fatores que influenciam essas diferentes experiências.

Por que Vermelho se sentiu retraída na escola particular? O que impediu a construção de amizades nesse espaço? Buscando interpretar essas questões, podemos considerar o fator da classe social e o público frequentador de cada escola. É possível que as diferenças sociais e culturais entre ela e os demais estudantes da escola particular tenham gerado um sentimento de deslocamento e insegurança, dificultando a interação.

Esse dado pode ser compreendido à luz da colonialidade do poder (Quijano, 2000), que denuncia a hierarquização racial e social que estabelece os lugares pertinentes a uns e não aos outros. No caso de Vermelho, essa hierarquização parece ter se materializado na forma de retraimento e solidão — sentimentos que podem estar ligados à percepção de não pertencimento. Trata-se, ainda, de uma manifestação da colonialidade do ser, segundo Maldonado-Torres (2007b), pois envolve uma percepção de inferioridade interiorizada diante dos demais, com reflexos subjetivos e emocionais profundos.

Outro relato a respeito das amizades é o de Lírio, que declarou:

Não tinha muitos amigos, não. Aí eu acho que no Fundamental 2, eu fiz algumas amizades, não eram tão boas, não, mas eu consegui me desvencilhar aqui da rua, né? Porque eu era uma pessoa... [...] Eu sempre fui cristã. Então eu nunca tinha amizades que me levassem para o mau caminho não (Lírio).

Na fala de Lírio, destaca-se um traço marcante de religiosidade, quando afirma ser cristã e seletiva quanto às amizades. Nas entrelinhas, percebemos uma possível associação entre o ambiente comunitário — “a rua” — e comportamentos desviantes.

6.1.3 Tropeços

Também foram registradas memórias que revelaram dificuldades enfrentadas na trajetória escolar. Em alguns relatos, essas dificuldades estavam relacionadas a determinadas disciplinas; em outros, à defasagem idade/ano. No que se refere às disciplinas, tanto Lírio quanto Verde mencionaram **dificuldades** com a matemática:

Minha maior dificuldade sempre foi exatas. Sempre, eu odeio matemática [...] Eu tinha muita dificuldade nessa área (Lírio).

Eu nunca tive afinidade com matemática (Verde).

Já na consulta processual de Preto, identificamos a seguinte observação:

Não sabia ler, escrever ou matemática, até que ele começou a frequentar a escola (Relatório da equipe técnica da Casa de Acolhimento, Preto).

Esses dados denunciam a persistente dificuldade com a matemática entre os participantes. No caso de Lírio, a casa de acolhimento mobilizou uma pessoa para oferecer reforço escolar, o que será melhor explorado em momento posterior, quando discutirmos o tema do esforço.

Essa menção ao esforço serve aqui como ponto de partida para refletirmos sobre a importância de existirem condições que favoreçam a superação das dificuldades. Quando não há esse apoio, as dificuldades podem ter impactos significativos, seja no sentimento de inferioridade em relação aos colegas, na queda do desempenho escolar, na desmotivação ou até mesmo na evasão.

No relato de Tulipa, a dificuldade aparece sob a forma da infrequência escolar e suas consequências:

Passei dois anos sem poder estudar, e quando fui para o abrigo passei mais um ano sem estudar. E quando voltei a estudar, não consegui mais acompanhar, né. Ter aquela boa educação, e é isso (Tulipa).

A fala de Tulipa nos permite inferir que a dificuldade em acompanhar os conteúdos pode ter sido consequência da descontinuidade nos estudos. Essa infrequência escolar escancara a falha na garantia do direito à educação e seus impactos cumulativos no processo de aprendizagem.

Em relação à **distorção idade/ano**, localizamos menções nas consultas processuais:

A equipe interprofissional do MP/PB solicita audiência com a Secretaria de Educação do Estado e Município de João Pessoa, para discutir o enfrentamento da distorção idade-série e projeto de apoio pedagógico para subsidiar os acolhidos no que se refere a **participação no ENEM** (Parecer interprofissional, Verde - grifo nosso).

No início de novembro de 2016, “Verde” foi convidado para participar de uma seleção para Jovem Aprendiz na [* empresa], devido a sua distorção idade/ano escolar o mesmo não estava apto a assumir a vaga (Estudo psicossocial da casa de acolhimento, Verde - grifo nosso).

[...] Requer outrossim que seja articulada uma audiência na Promotoria da Educação com a participação do Judiciário e do Ministério Público, para tratar de questões relativas a distorção idade/ano/série dos acolhidos (Termo de audiência, Lilás).

A análise sobre a existência de distorção idade/ano entre os acolhidos confirma os dados apresentados no estudo de Furtado (2021). E possuem efeitos que refletem na vida dos participantes. No caso, de Verde ele foi impossibilitado de ocupar a vaga de Jovem Aprendiz em decorrência da distorção. Sem participar deste programa de profissionalização, dificultasse o trabalho com a autonomia e com a busca futura pelo primeiro emprego.

O que implica na manutenção do ciclo de desigualdades. Isto confirma também o que foi apontado por Arroyo (2015) de que no sistema classista e racista que vivemos o acesso ao trabalho depende da escolarização, e sem acesso ao trabalho, a pobreza perpetua-se.

Dentre as memórias analisadas, também identificamos menções à situação de **reprovação** escolar. Na fala de Verde, percebemos que essa experiência se repetiu em diferentes momentos de sua trajetória:

Antes do sexto ano, eu reprovei duas vezes. Aí, no sexto, eu reprovei uma vez. Aí foi aí que [*meu irmão] entrou na história, e comecei a lutar pelo meu tempo perdido, né? (Verde).

Já nas consultas processuais, encontramos o registro de uma reprovação no caso de Rosa:

Rosa nos contou que já ficou reprovada por faltas, pois a genitora acordava tarde e ela perdia a aula (Rosa).

Os dados apontam, portanto, para a ocorrência de reprovações entre os participantes, em alguns casos, mais de uma vez. Esse fato revela interrupções na continuidade da trajetória escolar, sugerindo obstáculos que impediram a progressão regular. No caso de Verde, embora os motivos não tenham sido explicitados, é possível perceber que, após essas experiências de fracasso escolar, houve uma tentativa de retomada e de reconstrução de sua trajetória, mediada pela figura do irmão, tida como sua inspiração. Já no caso de Rosa, a reprovação ocorreu por faltas, associadas à dinâmica familiar: sua mãe acordava tarde, o que fazia com que ela perdesse as aulas.

A fala de Verde também nos permite outra leitura. Quando relata que começou a "lutar pelo tempo perdido", tendo o irmão como inspiração em sua vida, emerge uma dimensão subjetiva importante. Essa ideia de tempo perdido remete à percepção de atraso, ao sentimento de fracasso ou à autoculpabilização por não ter seguido uma trajetória linear. A tomada de consciência de Verde — ao nomear o “tempo perdido” — pode ser vista como um movimento de resistência e de um esforço ativo de reposicionar-se frente às exclusões vividas.

Outro ponto a ser discutido, diz respeito às **mudanças de escola** durante o período de acolhimento. Essa dinâmica foi identificada na consulta processual de Verde, bem como foi mencionada por Vermelho e também por Lírio, esta última que relatou ter mudado de escola três vezes em um curto intervalo de tempo:

O adolescente está apresentando dificuldades em se adaptar a nova escola [...] (Relatório da casa de acolhimento, Verde).

[...] Eu fui primeiro para o [* escola particular 1], que foi a casa de acolhimento que eu morava, que era a [* casa de acolhimento]. Que me colocaram lá porque disseram que eu era esforçada e tudo mais, merece ir pra lá. Fui. Aí de lá eu ganhei uma bolsa no [* escola particular 2] (Vermelho).

[...] Quando eu entrei em março no acolhimento, aí eu tive que sair da escola para entrar em outra escola. Então, eu entrei em outra escola. Pública, né? Então, eu entrei em outra escola. E foi no final de outubro, mais ou menos. Setembro, outubro. Eu tive que mudar de escola de novo. Foi quando eu ganhei a bolsa no [*escola particular]. Aí, tipo, **eu passei três vezes de escola**” (Lírio - grifo nosso).

Esse dado contraria as recomendações previstas nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), que indicam que a mudança de escola deve ser uma exceção, justamente para preservar vínculos e garantir estabilidade na trajetória educacional. No entanto, conforme apontam os dados da pesquisa, essas mudanças se mostram recorrentes. É possível interpretá-las como decorrentes de necessidades logísticas

das instituições de acolhimento, que priorizam a localização geográfica das escolas como forma de organizar os turnos e rotinas dos acolhidos.

Em seguimento, identificamos as **desistências**. A consulta ao processo revelou que, em certo momento, Azul-Marinho interrompeu os estudos. Embora acreditasse ser melhor permanecer acolhida até completar 18 anos, desejava trabalhar em vez de continuar na escola:

[...] A adolescente explicou que, no ano passado, **desistiu de estudar** por ter se “evolvido com coisas erradas” (informação verbal) [...] Questionamos “Azul-Marinho” sobre o que ela acredita que seria melhor e esta informou que gostaria de permanecer acolhida até os 18 anos, mas **queria sair da escola, pois não gosta de estudar e tem muita vontade de trabalhar**. A esse respeito explicamos a ela sobre a necessidade de continuidade nos estudos, até mesmo para que ela possa se profissionalizar (Relatório da equipe multidisciplinar do NAPEM, Azul-Marinho - grifo nosso).

O desejo de interromper os estudos é justificado pela participante com a frase “não gosto de estudar”, expressão que, analisada com mais profundidade, revela possíveis experiências de negação prévia do direito à educação. Essa justificativa pode estar relacionada à ausência de estímulo, à precariedade de estrutura material, a dificuldades de aprendizagem ou a relações conflituosas com a escola e os colegas. Ou seja, há múltiplos sentidos implicados nessa afirmação, mas o que se evidencia é a manifestação de um problema: a não efetivação do direito à educação, pois na escola colonizada/colonizadora o estudante é excluído, direta ou indiretamente, quando não se adequa ao molde esperado, uma vez que esta escola não é capaz de incluir sem subjugar.

A escolaridade de Azul-Marinho (ensino médio incompleto) reforça esse cenário. Ainda no primeiro ano do ensino médio, ela já cogitava abandonar os estudos. Essa situação reforça o entendimento de Gonzalez (2009) de que jovens oriundos de famílias pobres seriam mais propensos a deixar a escola e entrar no mercado de trabalho. Mas quais são as reais chances de inserção, considerando a educação básica incompleta e a pouca ou nenhuma experiência?

Embora o desejo por independência financeira seja legítimo, a interrupção dos estudos compromete a inserção qualificada no mercado de trabalho. Esse cenário reflete críticas feitas por Chauí (2001) sobre o desmonte da educação pública: a formação voltada apenas para mão-de-obra barata, sem possibilitar real mobilidade social.

Além disso, a resposta de Azul-marinho nos revela mais uma marca da colonialidade pela desumanização e a marginalização de sujeitos que não se encaixam nos padrões hegemônicos. O envolvimento com "coisas erradas", a desistência escolar e a ausência de

perspectiva de continuidade nos estudos, revelando sentimentos de fracasso, desvio e exclusão. Bem como a luz da colonialidade do saber, pois entendemos que seu relato revela, nas entrelinhas, uma negação anterior ao direito à educação, de modo que, o seu posicionamento por querer deixar a escola e trabalhar, pode representar mais um condicionamento do que uma escolha propriamente livre.

Assim, reforçamos que, ainda que o desejo de não seguir no ensino superior deva ser respeitado, é problemático que jovens de origem popular não visualizem os estudos como caminho de emancipação. Mais do que respeitar escolhas, é preciso garantir que essas escolhas sejam feitas com acesso igualitário às oportunidades.

A DUDH (1948) deixa claro que a educação tem um duplo papel, tanto enquanto direito, quanto instrumento de acesso a outros direitos. Interromper a continuidade nos estudos, reflete em alguma medida, no fracasso da garantia deste direito. Porque a escolaridade pode refletir em diversas áreas da vida.

Veja que estamos apontando que esta resposta demonstra que a participante não desejava continuar os estudos naquela fase. A pessoa pode escolher não estudar, sim, mas é preciso que tal decisão decorra de uma real possibilidade de escolha e isso só é possível com a garantia de condições equânimes de acesso e permanência.

Em paralelo, as memórias de Tulipa revelam mais uma face do fracasso institucional na garantia do direito à educação. A jovem relata que guarda lembranças negativas da escola, que passou um período sem estudar e que, ao retornar, já não conseguia acompanhar:

Péssima. Muito fraca. Não tenho lembrança de nada de aprendizado desde quando eu entrei no abrigo e de quando eu saí. Primeiro porque eu passei 4 anos sem estudar. Eu já não tinha assim, né, uma boa memória. Na época, eu tava no sétimo ano, só que não deu continuidade (Tulipa - grifo nosso).

A escola, para Tulipa, não foi um espaço de acolhimento, cuidado ou aprendizado. O uso de expressões como “péssima” e “fraca” para descrever sua trajetória escolar indica o quanto essa experiência esteve marcada pela exclusão. Além de ter interrompido os estudos por quatro anos, Tulipa menciona não ter memória de aprendizado. Em entrevista, informou que não completou o ensino fundamental.

Seu relato se relaciona com a colonialidade do poder em Quijano (2000) e da colonialidade do saber em Maldonado-Torres (2007b), justamente pela negação do direito à educação, do acesso à educação. Sua fala escancara a falha da rede de proteção em garantir

um direito básico, e reafirma a urgência de repensar os modos como o sistema educacional tem se relacionado com crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

Os relatos dos participantes também evidenciam como os **comportamentos** manifestados na escola são atravessados por experiências subjetivas, emocionais e estruturais. Preto, por exemplo, declarou:

Eu só ia pra escola só pra bagunçar mesmo. Aí eu não estudava muito não (Preto).

Verde, por sua vez, disse:

Eu estudei sempre em escola boa, só que eu nunca me adaptava, entendeu? Eu sempre fazia alguma besteira, era expulso por causa dos problemas que eu tenho. De ansiedade e hiperatividade [...] Eu só queria saber de jogar bola, namorar, e... bagunçar, né? Enfim... É isso (Verde).

As informações processuais confirmam que Verde apresentou comportamentos considerados inadequados pela escola e pela instituição de acolhimento:

No momento estava suspenso da escola que frequenta integralmente, devido a comportamento agressivo (Relatório da casa de acolhimento, Verde).

O mesmo até no meio do ano apresentava bom comportamento e desempenho escolar (Relatório da casa de acolhimento, Verde).

O adolescente está apresentando dificuldades em se adaptar a nova escola, negando-se a ficar em sala de aula e em determinado dia chegou a pular o muro. A Assistente Social da escola mantém contato com a equipe da [* casa de acolhimento] para informar o comportamento do adolescente e para que haja uma articulação entre a casa e a escola, visando o melhor desempenho escolar do adolescente (Relatório da casa de acolhimento, Verde).

O relatório mais recente às fls. 302/306 informa que apesar de ter havido o desligamento do adolescente “Verde” do acolhimento e a concessão da guarda desse ao seu [*irmão], essa reintegração não foi bem sucedida, haja vista que o adolescente não tem frequentado a escola, não tem apresentado bom comportamento e não tem contribuído com os afazeres da casa, fatos que levaram ao descontentamento por parte de seu guardião (Termo de audiência, Verde).

Ao analisarmos os relatos e documentos, percebemos que os comportamentos chamados de “bagunça” foram mencionados exclusivamente por meninos (Preto e Verde), enquanto manifestações como timidez foram associadas às meninas (Lírio e Vermelho).

A “bagunça” relatada por Preto e Verde pode ser compreendida para além de um simples desinteresse escolar. Considerando que esses adolescentes enfrentam o rompimento de vínculos familiares, a convivência com desconhecidos e o enquadramento em rotinas institucionalizadas, entendemos que tais comportamentos podem estar ligados a carências afetivas, à busca por atenção ou mesmo à tentativa de extravasar sentimentos reprimidos. Nesse sentido, o comportamento pode ser expressão de um sofrimento não nomeado, de dores subjetivas que se manifestam como indisciplina, agitação ou afastamento.

Além disso, quando Verde menciona que gostava apenas de “jogar bola, namorar e bagunçar”, percebemos uma autopercepção que dialoga com a lógica de marginalização vivida por muitos jovens de origem periférica. A ausência de perspectivas institucionais de reconhecimento, valorização e apoio contribui para a cristalização dessas identidades marcadas pelo “não lugar”.

Outra discussão que percebemos a partir da fala de Verde é que ele diz sempre ter estudado em escolas boas, mas sempre era expulso. E justifica que seria por causa dos problemas que ele teria com ansiedade e hiperatividade. Nas consultas processuais, também identificamos diversas menções ao comportamento de Verde, ora apontados como bom, ora apontados como difíceis. Refletimos que Verde passou muito tempo de sua vida institucionalizado, que teve inclusive idas e vindas, pelo fato da reintegração não ter dado certo. E tudo isso faz parte da história do participante.

Em relação a expulsão, enxergamos como uma violação de direito, por entendermos que é como se a escola estivesse fechando os olhos para o contexto de vida dele, bem como entendemos que é possível que a própria escola tenha desistido dele, rotulado seu comportamento, seja por sua classe ou pela condição de institucionalizado. E isso relacionamos com a colonialidade do saber em Maldonado-Torres (2007b), por entendermos que a expulsão pode ter performado como uma resposta de que o acolhido não estaria atendendo ao comportamento ou saberes impostos. Desconsiderando a história de vida ou motivos que estariam por trás do comportamento ou desempenho escolar. A expulsão funciona, então, como um mecanismo de exclusão que reafirma desigualdades sociais e educacionais. A escola, ao “desistir” do aluno, reforça um ciclo de marginalização e rotulação, deixando de cumprir seu papel social de proteção, acolhimento e formação.

Ademais, identificamos situação de vivência de rua, nas memórias de Tulipa, cujos dizeres denunciam:

Não tenho boas lembranças. Tudo que eu aprendi foi da rua mesmo. Dormi na rua, aprendendo com os que moravam lá também (Tulipa - grifo nosso).

A vivência em situação de rua evidencia a ruptura completa da rede de proteção social. Quando uma criança ou adolescente encontra-se nessa condição, não é possível falar em direito à educação — e tampouco nos demais direitos sociais previstos no art. 6 da Constituição Federal, como: moradia, saúde, trabalho, lazer e segurança. Todos esses direitos, embora formalmente assegurados, são negados na prática. Na rua, o cotidiano é marcado pela ausência do Estado e pela invisibilidade social. A própria presença de crianças e adolescentes

nesses espaços revela, ainda que silenciosamente, a face mais extrema das desigualdades estruturais do país.

O relato de Tulipa, ao afirmar que tudo o que aprendeu veio da rua, expõe o modo como a experiência da sobrevivência substituiu a infância e a escolarização. Não se trata de um afastamento pontual da escola, mas de uma ausência sistemática de garantias mínimas para o desenvolvimento humano. Em vez de ser amparada por políticas públicas, Tulipa aprendeu a viver (ou a existir) com base em estratégias de sobrevivência ensinadas por outros que também foram deixados à margem.

Tulipa não teve acesso à dignidade humana enquanto princípio, enquanto política, enquanto experiência concreta. Seus aprendizados não vieram da escola, mas da rua. A Constituição, o ECA e os tratados internacionais de direitos humanos não alcançaram Tulipa. Sua trajetória revela como os direitos, embora inscritos em leis e declarações, não são distribuídos de forma equânime. A rua, para Tulipa, foi tanto abrigo quanto evidência de abandono.

6.1.4 Emoções

Alguns relatos, por sua vez, remetem ao esquecimento, foi o que observamos nas falas de Preto e Verde:

Eu **não gosto de lembrar as coisas ruins** que eu tive, sabe? (Verde- grifo nosso).

Eu não tenho nada que me marcou na escola, não.

Michelly: Mas tem alguma coisa que você lembre?

Não, não. Eu faltava muito, aí **eu nem lembro** (Preto- grifo nosso).

A recusa em lembrar ou a dificuldade de recuperar lembranças pode ser um mecanismo subjetivo de autoproteção diante de experiências dolorosas ou frustrantes. Quando Verde diz que não gosta de lembrar, está, de algum modo, escolhendo esquecer o que o feriu. Já a fala de Preto revela uma desconexão tão profunda com o espaço escolar que sequer restaram memórias marcantes — uma ausência que, por si só, denuncia a precariedade do vínculo estabelecido com a escola.

O esquecimento, nesses casos, não se apresenta como uma simples falha de memória, mas como possível reflexo da falta de acolhimento, da ausência de pertencimento e do distanciamento afetivo em relação à escola. Se nada marcou, se não houve experiências significativas, como esperar que esse jovem deseje dar continuidade à sua trajetória escolar?

Nas consultas processuais, outro dado chamou atenção:

Aos 7 de março de 2023 realizamos, no Fórum da Infância e Juventude, entrevista com a adolescente Azul-Marinho. A mesma nos disse ter 16 anos, estar cursando o 1º ano de Ensino médio, mas **esqueceu o nome da escola** (Relatório da equipe multidisciplinar do NAPEM, Azul-Marinho- grifo nosso).

Esse esquecimento pode ter sido apenas pontual, um lapso momentâneo. No entanto, é igualmente possível que revele um afastamento da instituição escolar, por desinteresse ou desmotivação. Esquecer o nome da escola em que se estuda pode sugerir que essa experiência não ocupa um lugar de relevância em sua vida.

Esses fragmentos reforçam que a ausência de vínculos significativos com a escola pode estar relacionada à negação do direito, não apenas ao acesso físico, mas também ao sentimento de pertencimento e permanência. Quando a escola não acolhe, as peculiaridades desses sujeitos, ela pode deixar de ser referência e, pode passar a ser evitada ou esquecida.

A **timidez** foi um dos aspectos mencionados na entrevista com Lírio:

Eu era muito quieta na escola, sabe? Eu sempre fui muito tímida, fui sozinha, mas eu gostei muito de estudar, mas eu era muito sozinha (Lírio).

A fala de Lírio revela que, embora tímida e solitária durante o período escolar, nutria gosto pelos estudos. A timidez é apresentada como uma característica daquele tempo, ligada possivelmente ao ambiente, ao contexto escolar ou a sentimentos específicos vivenciados naquele espaço. No entanto, durante a entrevista, essa característica não se fez presente, o que nos leva a refletir sobre a possibilidade de mudanças subjetivas a partir de outros contextos e vivências. Ainda que a timidez tenha sido uma marca de sua trajetória escolar, o gosto pelos estudos se mostra como um elemento positivo e necessário, tanto para a formação educativa quanto para os processos de emancipação.

Também identificamos nas falas o **estímulo** em duas situações: a ausência e a presença dele. Essa ausência se apresenta nas falas de Branco e Verde:

Quando eu morava com a minha família, na comunidade, né... Quando a gente morava todos junto, irmãos de pai e mãe... **Eu não tinha tanto interesse nos estudos**. Inclusive a gente nem gostava de ir pra escola. [...] Nossa mãe botava a gente pra ir pra escola no cipó. De manhã cedo. Nem queria ir. A gente se escondia debaixo da cama. Não tinha vontade. [...] Eu acho que pelo menos da maioria das pessoas que eu tive contato no abrigo, **eu não vi muita gente tendo esse desejo**, essa vontade de querer adentrar a universidade e aí eu acho que é uma coisa que **pode ser maior incentivada, estimulada mesmo nos abrigos**, pode ser uma direção, uma coisa boa (Branco - grifo nosso).

Quando eu era mais novo, eu nunca tive, assim... uma... o caráter formado assim pra educação, sabe? Eu era muito hiperativo, aí não costumava assistir aula e tal (Verde).

As memórias de Branco remetem ao seu núcleo familiar original, revelando desinteresse pelos estudos e a ausência de estímulo educacional. Ainda que mencione a mãe o

forçando a ir para a escola com uso do "cipó", interpretamos esse gesto como uma tentativa de demonstrar que a escola era importante. Não compactuamos com qualquer forma de agressão, mas compreendemos que os pais, enfrentando condições de vulnerabilidade e com baixa escolaridade, podem acabar reproduzindo o que vivenciaram. Assim, a ausência de estímulo está imbricada em um contexto mais amplo de negação de direitos e de desigualdades que abarca as famílias.

Ainda na fala de Branco, ele aponta que não lembra de pessoas tendo o desejo de adentrar na educação superior e diz que é algo que poderia ser maior incentivado, estimulado. A sua fala revela que o estímulo pode estar sendo carente dentro das instituições. E entendemos que isto é algo que poderia ser maior difundido.

Já na fala de Verde, identificamos uma dimensão subjetiva de inferiorização quando ele afirma não ter o "caráter formado para a educação". Essa frase pode ser relacionada com a colonialidade do ser em Maldonado-Torres (2007b), pois evidencia como determinadas populações internalizam discursos de desvalor sobre si mesmas, como se o acesso ao conhecimento formal não lhes fosse possível ou legítimo. A ausência de estímulo, aliada à hiperatividade e às dificuldades escolares, revela uma trajetória marcada por exclusões sucessivas.

Por outro lado, também registramos experiências em que o estímulo à educação gerou impactos positivos:

Mas depois, quando eu fui pra outra situação... Da casa de desconhecidos, né... Que não era da minha família... Eu já comecei a ter um estímulo. A dona da casa... Mesmo naquela situação de exploração do trabalho infantil... **Ela me estimulava.** Eu tirar notas boas na escola. Ela também parece que era professora. Foi professora antigamente. Ela me contava histórias. Eu gostava das histórias, né. Também nesse período... Eu tive aulas com um grupo... Acho que eram dois rapazes. Dois rapazes... É igual como eu coloquei no livro... Que eu... Veio dois rapazes... Testemunha de Jeová... Pra casa dessa senhora... Pra dar aula... Sobre as histórias... Bíblicas. **Foi aí que eu comecei a ter um interesse também...** Histórias... Escutar histórias... Querer ler... E aí... Depois dessa situação... Quando eu fui pra o abrigo... Eu lia... Gostava de ler... Algumas pessoas me presenteavam com livros... Eu gostava de ler... Porque a gente passava muito tempo ali... No abrigo... Na maior parte do tempo dentro do abrigo... Eu gostava de estar lendo... E aí... Através da leitura... Eu também comecei a continuar... Tendo boas notas na escola... Consegui emprego de jovem aprendiz... (Branco- grifo nosso).

Quando eu fui morar com **o meu [irmão *]**, no abrigo, eu percebi que ele tinha um diferencial de mim, entendeu? Ele **era muito estudioso**, o pessoal falava bem dele. Aí **eu comecei a admirar ele e fazer o mesmo por mim**, entendeu? [...] Isso, por ele, por meu irmão. É tanto que eu só tirava nota boa quando eu comecei a seguir o exemplo dele, entendeu? Aí ele foi crescendo, ele foi crescendo (Verde- grifo nosso).

[...] No que se refere ao seu projeto de vida, “Verde” demonstra interesse em seu futuro tendo como pretensão ser juiz. A equipe da Unidade tem diálogos reflexivos com o adolescente visando que o mesmo compreenda a necessidade de estudar e de ser inserido em cursos profissionalizantes. O adolescente afirma que tem como

modelo de inspiração o seu [irmão *], que estuda e trabalha como jovem aprendiz e que pretende se esforçar para conseguir as mesmas conquistas (Estudo psicossocial da casa de acolhimento, Verde).

Em um segundo momento de sua vida, já inserido em uma família adotiva, Branco vivenciou a experiência do estímulo, ainda que em um contexto contraditório marcado por exploração. A responsável pela casa, ex-professora, contava histórias, incentivava a leitura e valorizava o bom desempenho escolar. Esse estímulo despertou em Branco o gosto pela leitura e pelas narrativas, o que se refletiu em melhores resultados escolares e na conquista de oportunidades, como a vaga de jovem aprendiz e a participação em um concurso de pintura.

Nos processos, observamos que há recomendações de inserção em Programas de profissionalização, principalmente, Jovem Aprendiz, que é importante para trabalhar a autonomia, e a possibilidade de emprego futura. Todavia, não identificamos menção ao Enem, vestibular, faculdade, apenas um processo mencionou de forma genérica.

No caso de Verde, é marcante a importância da figura do irmão, que funcionou como referência positiva e modelo de inspiração. A admiração pelo irmão e a tentativa de seguir seus passos evidenciam como a presença de vínculos afetivos e referências próximas pode ser fundamental para despertar o interesse pelos estudos.

6.1.5 Resistências

Nas lembranças, notamos o **esforço**:

Meu esforço (Azul-Marinho).

No caso de Azul-Marinho, destacou-se a lembrança do próprio esforço. Esse esforço pode refletir dedicação, força de vontade para aprender, perseverança na frequência escolar e na realização de atividades e provas. Mas, significa também, a luta pelo direito de existência, numa perspectiva decolonial. Ao contrário da meritocracia defendida pela lógica burguesa/colonial, que toma privilégios como resultado de esforço, na lógica decolonial, o esforço é entendido como uma ruptura com a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Em Verde percebemos a menção às notas boas na escola que para ele foram significativas. Que ele gosta de lembrar das coisas boas. Percebemos a consciência crítica quando ele diz querer sair da vida de dificuldades que vivia. Que queria dar orgulho a seus pais:

Consegui terminar o ensino fundamental numa escola boa, lá em Mangabeira. Minhas notas foram ótimas. Consegui fechar o ano letivo bem. Os professores, eles

me admiravam, porque eu sempre sentava no cantinho da sala, assim. Essas são minhas recordações, coisa boa. [...] eu não sabia nada de universidade, não sabia o que eu queria. Eu só queria ser uma pessoa que pudesse, sei lá, sair da vida que eu tava, né? De dificuldades. Dar orgulho pra meus pais. Só isso. Acho que é só isso. E aí, eu fui fazendo ensino médio. Também, nota boa. Na escola boa [...] Eu gosto muito de Geografia, Histórica e Sociologia. Eu me identifico mais com o contexto histórico do Brasil, sabe? Porque eu sei que o Brasil ele tá em desenvolvimento, mas, para chegar nesse desenvolvimento, teve muitas lutas, né? Como a Conjuração Baiana, a Inconfidência Mineira, né? Que já tinha os ideais de repúblicas e tal. E a república **abriu oportunidade tanto para universidades como para pessoas negras, pessoas pobres, baixa renda entrar na universidade.** E se eu estivesse naquela época da monarquia, eu acho que não teria tanta oportunidade assim pra pobre, né? Ainda estava naquele sistema de escravidão, essas coisas, né? Enfim, é isso (Verde- grifo nosso).

Em Lírío, notamos o esforço empregado em tirar notas boas e passar de ano. Nos participantes:

Assim, tinham dois professores ótimos. Na época, quando eu estudava, era só matemática. Quando eu cheguei no [* não deu para entender o que ela falou], era trigonometria, álgebra, geometria e matemática. Separou em quatro, como é que pode um negócio desse? Dividiu, né. Aí, pronto. Eu tinha muita dificuldade nessa área. Mas, aí no final do ano. Eu já estava no final. Aí, eu fiquei na final. Eu fiquei na final. Em três matérias: Trigonometria, álgebra e geometria. Nas três. Porque a gente dá final nas três. [...] E aí, a comunidade. A [* não deu para entender] que eu falava. Falou com uma pessoa para me dar aula. Particular. E essa pessoa ficou me dando aula. E **eu estudei. Eu estudei tanto, tanto, tanto que no final. Eu consegui tirar dez em geometria. Oito em trigonometria. E sete em álgebra. Mais ou menos assim. E dez em geometria.** Que completou toda a nota. (Lírío-grifo nosso).

Percebemos o esforço de Branco, cujo foi ter conseguido alcançar prêmios e também serviu de inspiração para seu irmão:

Venho por meio deste solicitar da Vossa Senhoria autorização de entrevista na mídia do Adolescente Branco, 13 anos, pela participação no 22º Concurso de Pintura Infantil da Empresa Bayer em parceria com o Programa das Nações Unidas para o meio ambiente, sendo o mesmo classificado em 2º lugar na categoria de 12 a 14 anos na etapa brasileira [...] (Ofício Casa de Acolhimento, Branco).

Notamos casos em que não houve a conclusão do ensino regular e a inserção na EJA:

Tô estudando agora, né...Esse negócio de EJA (Preto).

“Verde” está cursando o EJA ciclo IV na [* escola pública] no Bairro de Mangabeira, no período da tarde, devendo concluir o fundamental II no final do corrente ano. O adolescente apresenta um bom rendimento escolar, mas no que se refere à assiduidade ele ultimamente saí dizendo que vai para a escola e vai para outro lugar ou quando vai para escola solicita para sair mais cedo sempre usando alguma desculpa. A Coordenadora e Equipe Técnica da Unidade em articulação com a escola vêm tendo diálogos recorrentes para com o adolescente afim de que o mesmo perceba que essas faltas o prejudicam e para descobrir se algo motivou essa mudança de comportamento. “Verde” afirma que está fazendo isso devido à

influência de outro acolhido, que também estuda na mesma escola e se comprometeu a se afastar dele” (Relatório da Casa de Acolhimento, Verde).

Faz-se necessário também um acompanhamento do seu desempenho escolar, inclusive cogitamos a possibilidade de mudá-lo de escola e inseri-lo na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no intuito de minimizar a distorção ano/idade escolar, possibilitando que o mesmo participe de cursos profissionalizantes e curse em um futuro próximo uma graduação que possa projetá-lo ao mercado de trabalho (Estudo psicossocial da Casa de Acolhimento, Verde).

O ingresso na EJA reforça o entendimento de Arroyo (2019), de que os sujeitos que chegam a EJA tiveram seus direitos básicos negados, dentre eles a educação. Bem como que a EJA, figuraria como resistência às negações. A luta pela educação seria, pois, uma forma de resistir.

Entre os cinco participantes que concluíram o ensino médio (Branco, Lilás, Lírio, Verde e Vermelho), dois deles (Lírio e Verde) foram por meio de **supletivo**:

Na verdade, como foi meu último ano. Segundo ano. Eu não continuei. Estudando na escola. Eu fiz supletivo. Porque eu comecei a ver outra realidade da minha vida. Eu entrei numa comunidade¹⁶. Comunidade de vida. Não sei se você sabe o que é. Certamente sabe, né. Aí Eu entrei em uma comunidade de vida. Então, eu não consegui ir pra a escola. Pra ficar cem por cento na comunidade. Porque o carro não tinha. Aí, eu fiz supletivo. Pra ficar na comunidade. É isso (Lírio)

Não consegui terminar o ensino médio pela escola pública. Foi supletivo particular, que uma psicóloga pagou pra mim. Uma psicóloga muito querida, né? Que me ajuda muito. Aí, ela pagou esse supletivo. Terminei o ensino médio pelo supletivo. Minhas notas não foram boas, porque foi na pandemia, né? Não consegui tirar nota boa. A única nota boa que eu tirei foi em Física. De 10, eu acertei 8. E mesmo assim sou ruim em física... E é isso (Verde)

Dos nove participantes, identificamos que dois concluíram o ensino médio por meio de supletivo, que foi a alternativa encontrada para concluir a educação básica. No caso de Lírio, percebemos que atrelada a esta escolha, esteve a questão religiosa que foi, inclusive, uma marca durante toda a entrevista.

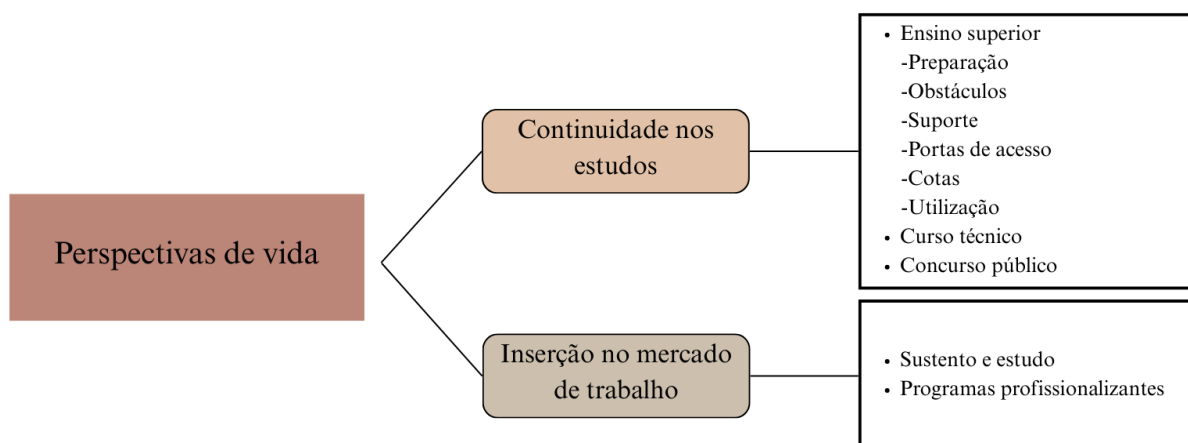
6.2 Perspectivas de vida

Nessa segunda parte, apresentamos as percepções atuais dos ex-acolhidos, oportunidade em que identificamos duas categorias estruturantes: a continuidade nos estudos e a inserção no mercado de trabalho. A adiante apresentaremos a análise e discussão dos dados sobre estas categorias, bem como as unidades de registro que surgiram a partir delas, tais como: ensino superior, preparação, obstáculos, suporte, portas de acesso, cotas raciais e

¹⁶A comunidade de vida mencionada pela participante pode ser compreendida como uma renúncia aos próprios desejos, para viver um chamado, uma dedicação exclusiva à evangelização e a vivência em casas comunitárias.

sociais, utilização, curso técnico, concurso público, sustento e estudo e, por fim programas profissionalizantes, como ilustra o organograma a seguir:

Figura 6 – Perspectivas de vida



Fonte: Autoria própria.

6.2.1 Continuidade nos estudos

Após analisarmos suas trajetórias escolares, essa parte da análise se preocupa em compreender por onde andam agora, quais perspectivas possuem sobre as dificuldades de ingresso ao ensino superior.

Os dados encontrados falam sobre a realidade, que parte de um lugar, de um grupo específico. Ao analisar suas percepções sobre a continuidade dos estudos, observamos que alguns participantes pensam em ingressar no **ensino superior**, alguns já estão inseridos nesse nível de ensino e outros, por sua vez, não demonstram interesse em acessá-lo. Três participantes expressaram dúvidas, como podemos observar nos relatos de Azul-Marinho, Preto e Rosa:

Não, eu não tô cursando, não.

Michelly: Quais são os motivos pra você não pensar em entrar agora?

Estudar demais (rsrsrs).

Michelly: Tem mais alguma coisa ou só seria esse o motivo?

(rsrs) Mas eu penso assim, mas sei não, ainda fica nos meus pensamentos mesmo (Azul-Marinho).

É... Penso ainda.

Michelly: Pensa?

É, penso. Num sei...

Michelly: Qual curso, em que universidade você pensa?

Não sei, ainda. Nem sei se eu vou fazer, eu só penso assim.

Michelly: Como assim?

Eu só penso em fazer. Eu penso em fazer mais concurso público [...] penso em fazer o concurso público. E eu penso assim, às vezes em fazer a faculdade, mas não sei qual faculdade. Só fazer o ENEM pra ver se eu entro numa (Preto).

Sim. Então, sobre o curso, eu ainda tenho muita dúvida, assim sabe? Porque eu tenho medo de escolher uma coisa e depois quando eu tiver, sei lá, na metade, eu ver que não é isso que eu quero para a minha vida, eu não gostar. Aí eu tenho muita dúvida assim, não sei ainda. Mas eu penso assim, tipo, em educação física, já pensei em medicina, já pensei em tanta coisa [...] Ah, seria por João Pessoa, mas aí não pensei na faculdade. Eu sei o que eu quero fazer, isso aí já é certeza. Eu quero fazer, quero me formar, quero buscar meus sonhos, sabe? Mas o que, que eu ainda não sei, mas daqui pra lá eu decido (Rosa).

A incerteza aparece de forma clara nas falas. No caso de Azul-Marinho, a justificativa apresentada para não pensar no ingresso no ensino superior foi "estudar demais". Interpretamos essa resposta como uma percepção de que cursar o ensino superior exige muito esforço e dedicação. A partir disso, é possível inferir que ela não deseja ou não consegue, neste momento, investir esse tempo nos estudos. A fala seguinte, “mas sei não, ainda fica nos meus pensamentos”, reforça essa ideia de um desejo que permanece apenas no plano do pensamento, envolto em incertezas.

Essa mesma indecisão é percebida na fala de Preto, que afirma: “É, penso. Num sei...”, evidenciando a ausência de metas claras. Sua fala sugere uma indefinição sobre o que deseja para o futuro. Por que ele não sabe? Por que não pensa? A impressão é de que faltou um processo de apoio e orientação quanto às suas escolhas de vida.

Entendemos, claro, que a juventude é um período de indefinições, e que é comum não saber exatamente qual caminho seguir. No entanto, o que observamos aqui é a ausência de uma projeção, de um exercício de se imaginar em determinados espaços. Essa incerteza confirma o estudo de Leal (2016, p.76), que aponta que muitos jovens, ao atingirem a maioridade e deixarem as instituições, o fazem “sem planos e objetivos bem traçados e carentes de encaminhamentos da equipe técnica das instituições”.

Rosa, por outro lado, apesar de ainda não ter certeza sobre qual curso deseja fazer, ela afirma com segurança que irá buscar o ingresso no ensino superior, mesmo com dúvidas quanto à escolha do curso, demonstra uma convicção em relação à continuidade dos estudos, assim como Verde. Ambos revelam um caráter sonhador e o desejo de ingressar no ensino superior:

Eu quero fazer, quero me formar, quero buscar meus sonhos, sabe? (Rosa - grifo nosso).

Pretendo, porque é fundamental, é um diferencial que a pessoa vai ter, né? Tanto na questão de... é... aumentar o nível de conhecimento. **Quero cursar sim**, quero

cursar direito, né? E aí, eu fiz o Enem a primeira vez, minha nota foi lá pra baixo, porque, enfim, eu estava estudando pra concurso. Eu nunca estudei pra o Enem. Eu estudava pra Exército e também pra Aeronáutica e Exército. Só que o assunto é muito diferente do Ensino Médio do Enem, né? Aí eu consegui... Algumas vezes eu bati na trave, outras vezes eu fui muito mal é... Mas, assim, eu vi uma evolução em mim, pelo menos na questão de... é... abrir a mente, né? Pra novos assuntos, novos conteúdos, porque, quando eu fui fazer o supletivo do Ensino Médio, eu não sabia de nada. De nada. E para entrar na universidade, você tem que, pelo menos, saber o básico, entendeu? De tudo. Física, matemática... Pra falar bem, né? O português é pra oratória, né? Que no direito fala que tem que ter uma boa oratória, né? Redação... É...O que mais? Leis...Geografia... Filosofia... Muita, muita filosofia, né? E eu não tive isso na minha vida. O que eu tive foi no ensino fundamental, pouca coisa, porque eu só queria saber de jogar bola, namorar, e... bagunçar, né? Enfim... É isso. Eu queria muito... Tem duas universidades que eu queria estudar. Se eu não conseguir aqui, na [* Instituição pública], eu pretendo fazer na [* Instituição particular], porque eu achei o preço bem acessível, eles dão um desconto de 60%, sabe? Aí fica 500 reais. E se eu trabalhar, eu consigo pagar, né? Só que eu tenho que me estabilizar no trabalho. E eu consegui um trabalho, né? Agora, recente, eu vou começar quarta-feira da semana que vem, dia 14, do 8 de 2024 (Verde - grifo nosso).

Dos nove participantes, três já estão cursando o ensino superior: Branco, Lírio e Vermelho:

Estou cursando...

Michelly: Qual curso e em que universidade?

[* Instituição Pública]. Em... Ciências Sociais...(Branco)

Estou cursando pedagogia.

A [* Instituição particular]. Eu estou fazendo EAD (Lírio).

Estou cursando. É Pedagogia e é a [* Instituição particular] (Vermelho).

Observamos uma realidade diversa em relação às instituições em que os participantes estudam. Branco ingressou em uma universidade pública, enquanto Lírio e Vermelho estudam em instituições privadas. No caso de Lírio, o curso é na modalidade EaD.

Os cursos mencionados envolvem Ciências Sociais e Pedagogia. Em comum, os três participantes demonstram interesse pela docência. Em especial, Lírio e Vermelho relataram que a escolha pela pedagogia se deu por vivências práticas com crianças. No caso de Vermelho, a experiência na colônia de férias foi decisiva. Ao relatar esse momento, seu semblante expressava entusiasmo e realização. Apesar de este estudo não ter como foco a vocação, a forma como ela se projeta nesse espaço indica que será uma profissional comprometida. Lírio também compartilhou que, após conviver com três crianças, teve clareza sobre a carreira que gostaria de seguir, revelando uma projeção semelhante à de já se enxergar na sala de aula.

Por outro lado, identificamos também uma participante que descartou a continuidade dos estudos: Tulipa.

Eu... Não, não penso em estudar, não penso em entrar em faculdade, nem ensino médio. Não consigo acompanhar os avanços dos estudos de hoje. Apenas pilotar fogão, e até bem pouco. É... Hoje eu sou uma mãe de família, muito sem ação pra muitas coisas, e com um homem que está acamado, uma filhinha de 2 anos que brinca bastante. Então, eu não tenho nem cabeça (Tulipa - grifo nosso).

Tulipa possui apenas o ensino fundamental incompleto e não pensa em dar continuidade à escolarização. Ficou anos fora da escola e, atualmente, acredita que não conseguiria acompanhar os conteúdos. Além disso, soma-se à sua realidade a maternidade e o cuidado com a casa — tarefas socialmente atribuídas às mulheres. Ela precisa cuidar da filha, da alimentação, da higiene, do lazer e da saúde da família, além de prestar cuidados ao companheiro acamado. Diante de tantas demandas, pensar em retomar os estudos parece inviável. Sua fala é clara: “eu não tenho nem cabeça”. O que pode indicar também, alguma medida, sobrecarga, ausência ou pouca rede de apoio em seu maternar.

Tulipa também relatou que sua renda é baixa. Como romper o ciclo das desigualdades nesse cenário? Trata-se de uma realidade marcada por múltiplas opressões — de gênero, de classe, de raça, de acesso —, que se articula com a noção de colonialidade de gênero como nos mostra Lugones (2008, p. 93-94):

La reducción del género a lo privado, al control sobre el sexo y sus recursos y productos es una cuestión ideológica presentada ideológicamente como biológica, parte de la producción cognitiva de la modernidad que ha conceptualizado la raza como «engenerizada» y al género como racializado de maneras particularmente diferenciadas entre los europeos-as/blancos-as y las gentes colonizadas/no-blancas. La raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género —ambos son ficciones poderosas (Lugones, 2008, p. 93-94)¹⁷.

Nesse contexto de Tulipa, nós percebemos uma tensão entre educação, gênero, classe, divisão do trabalho. Onde ela diz não ter nem cabeça para pensar em estudos.

Comparando este estudo com a pesquisa de Leal (2016), observamos que os níveis de escolaridade entre os participantes também são desafiadores. Em sua pesquisa, dos oito entrevistados, apenas três concluíram o ensino médio após o desligamento do acolhimento.

Já no presente estudo, dos nove participantes, uma não finalizou o ensino fundamental; três possuem o ensino médio incompleto; dois possuem o médio completo e três estão com o ensino superior em andamento. Nosso estudo avança ao encontrar dados que mostram que ainda há muito que se trabalhar em relação à continuidade dos estudos, mas apesar disso, já temos inserções ainda que em pequeno número no ensino superior.

¹⁷ Tradução nossa: A redução do gênero ao âmbito privado, ao controle sobre o sexo, seus recursos e produtos, é uma questão ideológica apresentada ideologicamente como biológica. Trata-se de uma produção cognitiva da modernidade, que concebeu a raça como 'generificada' e o gênero como racializado, de formas particularmente diferenciadas entre os(as) europeus(as)/brancos(as) e os povos colonizados/não brancos. A raça não é nem mais mítica nem mais fictícia do que o gênero — ambos são ficções poderosas.

Passamos a analisar quais participantes tiveram a oportunidade de realizar algum tipo de **preparação** para o Enem e/ou Vestibular. As respostas revelaram três trajetórias distintas: participantes que não realizaram nenhuma preparação, uma participante que tentou iniciar um cursinho, mas desistiu, e aqueles que efetivamente participaram de um cursinho popular.

Entre os que não realizaram nenhum tipo de preparação, destacam-se diferentes razões para tal decisão, como a maternidade, questões financeiras, a priorização de outras responsabilidades, dificuldades de acesso ou mudanças no projeto de vida. Lilás explicou:

Fiz nada. Depois que virei mãe. Quase em tempo. E também, pra fazer curso em faculdade demora muita coisa, e eu preciso de dinheiro pra fazer minha vida. Então, eu preferi empreendedora mesmo. Abri uma lojinha online, tá dando certo. Tô começando a vender, então tá dando bom (Lilás).

Já Preto respondeu de forma direta:

Não, não, fazendo nada disso não (Preto).

Lírio, por sua vez, relatou uma trajetória marcada pela vivência em uma comunidade religiosa, o que a afastou temporariamente dos estudos:

Não, não fiz nada.

E a preparação em si. Porque como eu te disse. Eu entrei em uma comunidade católica. E eu morei na comunidade por quase cinco anos. E aí, quando eu entrei na comunidade. Eu tinha que esquecer um pouco. A realidade dos estudos mesmo. Deixar um pouco de lado. Pra viver a realidade que o nosso senhor me chamava naquele período. E aí, eu comecei um curso de fato [...] Que foi o curso de psicopedagogia. Eu comecei no (não entendi o que ela falou)*. Psicopedagogia. Sendo que esse ano eu entrei numa escola. Pra trabalhar na escola como professora. Mesmo não sendo formada ainda, né, assim. A professora me trazia três. Criancinhas de três anos. E aí, nessa realidade. Eu me deparei e vi que eu queria o curso de pedagogia. Porque já ia me encaminhar de fato pra aquilo que eu estava realizando. (não entendi o que ela falou)*..Porque eu não conseguia nem pensar em mudar. E aí, ano passado. No início do curso. Eu estava dentro da comunidade. Mas aí, em maio do ano passado. Após o discernimento vocacional. Eu saí da comunidade. E foi o que me fez chegar. Na escola que eu trabalho hoje. Aí, eu não fiz nenhum curso de preparatório. Nem nada não. Sabe? (Lírio).

No segundo grupo, temos participantes como Rosa, que até se matriculou em um cursinho, mas não chegou a frequentá-lo. Suas falas revelam a sobrecarga de tarefas, os desafios logísticos e o cansaço cotidiano como fatores que dificultaram a continuidade:

Eu não, não, eu não tô fazendo nada de curso, nada desse tipo. As eu já fiz alguns cursos assim tipo. Gestão empresarial, acho que não sei se tem alguma coisa haver, mas tem gestão empresarial, tem inglês e informática. Eu ia começar um preparatório para o Enem, só que aí tipo, aconteceu isso, era lá na [* nome do cursinho] também. Aí tipo, eu nunca fui, sabe? Era no sábado também, era só no

sábado. Aí no sábado, geralmente eu saía com meus padrinhos e tal, esse tipo de coisa. Aí, nunca deu pra mim, aí depois eu parei, nem fui nenhuma vez, eu acho. E também porque eu ficava muito cansativo, porque tipo assim, eu estudava de tarde, e era tudo longe. Eu estudo no cristo, eu moro em Gramame, e o negócio era no centro. Aí eu saía logo cedo, aí saía de casa, aí ia pra lá, aí já almoçava por lá. Aí já trocava de roupa lá, ia pra escola, aí da escola chegava em casa e ia pra academia. Aí no sábado tava lá de novo. Aí sabe, tipo, era uma coisa muito longe da outra, eu pegava ônibus. Só eu, peguei e desisti, nunca fui (Rosa).

Por fim, observamos participantes que frequentaram cursinhos populares vinculados à UFPB, por meio de projetos de extensão como o “PET Conexões de Saberes Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à universidade: Diálogos universidade-comunidade”¹⁸. Nesse grupo, apesar de algumas dificuldades, o curso pré-universitário desempenhou um papel importante de estímulo e pertencimento.

Branco compartilhou uma experiência positiva:

Sim... E a minha experiência foi com o cursinho da própria universidade. [...] Foi boa porque a partir desse cursinho também eu comecei a entender que é importante a gente se esforçar mesmo. A gente vem de situações de negatividade, socioeconômica muito difícil... Pra adentrar a universidade que é um espaço que deveria ser até mais ocupado por pessoas que vem desta situação. E aí eu tive esse estímulo através dos professores, do cursinho também, dos extensionistas, dos professores voluntários no cursinho... Incentivavam a gente pra gente se interessar, pra conseguir um curso na universidade pública (Branco).

Verde, por outro lado, pontuou limitações estruturais do cursinho:

Eu fiz o daqui da... Passei pouco tempo aqui na... No de Suelídia. Foi boa, mas, ao mesmo tempo, difícil [...] Minha crítica seria porque tem professor que falta [...] São ótimos professores, mas que, na matéria que eu mais precisei, não tinha aula. Aí eu deixei de vir, entendeu? (Verde).

Vermelho também participou do cursinho PET, mas precisou interromper por conta da pandemia:

Fiz. Fiz na UFPB [...] Eu comecei a fazer, aí eu estudava e tal, era bom, eu gostava. Mas aí, gente, eu acho que foi umas duas semanas, aí entrou a pandemia e eu desisti. Ah... Foi legal o tempo que passou (Vermelho).

Um dado importante é que dos quatro participantes que mencionaram participação em cursinho, três fizeram parte de cursinhos populares vinculados à universidade pública, reforçando o papel das políticas de extensão no apoio à preparação para o ensino superior de jovens oriundos de contextos populares. Apesar das dificuldades enfrentadas, esses espaços se mostraram como potenciais mediadores de acesso e incentivo à continuidade dos estudos.

¹⁸ O “PET Conexões de Saberes Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à universidade: Diálogos universidade-comunidade” é um programa de educação tutorial que oferece um curso pré-universitário gratuito, com a finalidade de contribuir para a expansão do ensino superior, com recorte étnico e social, destinado a jovens de camadas populares urbanas.

A questão socioeconômica foi apontada por alguns participantes como um dos principais **obstáculos** no percurso educacional. Dentre os fatores mencionados, destacam-se a ausência de estímulos desde a infância, a falta de estrutura familiar e material, e a necessidade de trabalhar para sobreviver. Na fala de Branco, por exemplo, observamos um relato reflexivo que reconhece os desafios de sua trajetória, mas que também aponta para possibilidades de superação:

Acho que os maiores obstáculos... É que... Quem vem de situação né... De primeira metade **socioeconômica**... É muito diferente... De uma pessoa que... Por exemplo... Conseguiu ter estímulos... Desde a infância... Pra estudar... Saber da importância... Pensar no futuro né assim... Ter todos os **estímulos**... O aparato também... De alimentação... Toda a **estrutura**... Pra ver a importância... Dos estudos... da educação. Isso é uma coisa que... Faz toda a diferença... É uma coisa que eu percebo... É que talvez se eu tivesse né antes... Eu poderia tá bem melhor atualmente... Mas é uma coisa que eu tô trabalhando nisso... Digamos que seria um obstáculo... Mas é uma coisa que pode ser trabalhada... E a pessoa pode se desenvolver... Vai se desenvolvendo... Tá desenvolvendo... De conseguir lidar... Com os estudos dentro da universidade... Como estudar né... Como aprender... Que é uma coisa que poderia... Ter sido trabalhada na infância né... Mas... Mas eu tenho que... A gente que... Pessoas de maior vulnerabilidade acaba tendo que trabalhar... Até na fase adulta. Basicamente isso (Branco).

[...] Eu acho que, o que eu posso te dizer é que assim, é muito difícil pra maioria das pessoas que saíram de abrigo né, de casa de acolhimento, **a questão socioeconômica mesmo, a vulnerabilidade social** e aí eu acho que pelo menos da maioria das pessoas que eu tive contato no abrigo, eu não vi muita gente tendo esse desejo, essa vontade de querer adentrar a universidade e aí eu acho que é uma coisa que pode ser maior incentivada, estimulada mesmo nos abrigos, pode ser uma direção, uma coisa boa (Branco).

A fala de Branco indica a questão socioeconômica e aprofunda quando acrescenta a ausência de estímulo na base familiar aos estudos, a estrutura financeira. Em sua fala é muito presente a questão da classe, da baixa renda. Seu relato confirma a realidade de desigualdade entre as classes no país e dialoga com Gonzalez (2009) sobre o impacto da renda familiar na escolarização.

Seu posicionamento de expor como um obstáculo e de ao mesmo tempo apontar que é uma questão que pode ser trabalhada, em alguma medida se relaciona com o art. 26 da DUDH, quando atribui à educação um papel importante no desenvolvimento do senso crítico e na postura ativa de reivindicação de direitos, o que é presente em sua fala.

Quando diz “Mas é uma coisa que pode ser trabalhada... E a pessoa pode se desenvolver... Vai se desenvolvendo... Tá desenvolvendo...”, percebemos o empoderamento, o reconhecimento enquanto sujeito de direito, o protagonismo. Que pode inclusive, ter sido influenciado dentre outros espaços, pessoas, leituras, mas também pela presença na universidade, considerando que esse participante está cursando Ciências Sociais. Nisto, nós

relacionamos com Candau (2012), quando aponta que não basta construir um longo arcabouço jurídico para garantir a efetivação dos direitos humanos, se eles não forem internalizados pelas pessoas e, destaca a importância dos processos educacionais nesse sentido. Então, quando se fala que a questão socioeconômica é um obstáculo, mas que pode ser trabalhado, a leitura que nós fazemos é de um senso crítico de internalização do direito à educação, de que aquele local me pertence e posso ocupá-lo. É, pois, uma tomada de consciência, de sua realidade, de seu espaço, de seu tempo, que nos remete a Freire (2021a).

Notamos ainda, que Branco não se vitimiza; ao contrário, ressignifica sua experiência e enxerga a educação como caminho de desenvolvimento pessoal. Sua fala dialoga com a perspectiva decolonial ao evidenciar como a negação de oportunidades se ancora em estruturas de desigualdade, bem como a sua visão de romper com os ciclos de exclusão. Branco ressignifica as negações e experiências que teve em sua jornada. E projeta sempre como resolver, como trabalhar a situação, como superar e hoje está na universidade.

A questão financeira também foi mencionada por mais dois participantes, sendo eles Verde e Lilás. No caso de Verde, ele detalhou como desafio, o trabalho, a situação financeira:

Assim, é... um problema pessoal meu é... a questão do trabalho. Porque **eu tenho que me estabilizar no trabalho para poder ter passagem, pra vim pra cá**. Eu pago aluguel, só que pago com o auxílio do governo, né? É uma assistência que eu tenho. Aí eu o bolsa família. Aí eu tenho que arrumar um trabalho pra conciliar, entendeu? Trabalho e estudo. **Aí se eu não tiver o dinheiro pra vir pra cá, como é que eu vou assistir a aula, entendeu? Aí a dificuldade que eu tenho é essa, de me mover, de ter uma estabilidade financeira, pra poder pagar um curso presencial, um pré-vestibular, ou vim pra cá mesmo** (Verde).

A fala de Verde denuncia, como assistir aula no cursinho popular sem dinheiro para a passagem? São nuances que mostram que os jovens não possuem condições igualitárias seja de acesso ou de preparação. Tornando a corrida injusta, desigual. Para alguns, a exemplo de Verde, a realidade dos estudos envolve a conciliação com o trabalho. Assim, sua fala se relaciona tanto com a colonialidade do poder em Quijano (2000) tanto pela desigualdade, quanto pela divisão social do trabalho. É um relato que também possui relação com o racismo (Maldonado-Torres, 2007a), pois sua resposta aponta a necessidade de conciliação entre trabalho e estudo, evidenciando que a corrida não é igual para todos os jovens.

Lilás apontou o tempo e o dinheiro como fatores limitadores para o acesso ao ensino superior:

Aí, meu Deus. Me pegou, me pegou. Aí eu não sei bem, sabe? Tipo... É.. Ensino superior, todo superior requer muito tempo, muita atenção e também dinheiro, né? Porque muita coisa hoje em dia também é dinheiro e tal... e muito tempo... E eu num penso nisso agora, não. Eu vejo que o ensino superior também é bom em muita

coisa. Porque, a pessoa quer arrumar um trabalho hoje em dia, aí o povo quer o quê? Ensino superior e quer experiência. Muito pede isso. E eu penso em fazer ensino superior no futuro, né isso... Porque muita coisa pede ensino superior; ensino médio hoje em dia não é nada (Lilás).

Lírio, por sua vez, interrompeu os estudos ao entrar para uma comunidade de vida cristã e, atualmente, expressa críticas ao ambiente universitário. Possivelmente, sua escolha pela modalidade Ead pode ter relação com a visão que possui sobre a universidade:

Acho que dificuldade em si. Quando eu entrei na comunidade de vida, Foi porque eu tive que parar um pouco. De pensar nisso de Estudar. Porque assim nossa eu preciso.. Meu sonho era estudar muito e ser psicóloga...tudo mudou. Nosso senhor vai mudando nossos planos Eu queria ser psicóloga. E aí aquela eu precisava estudar pra o enem [* não entendi o que ela falou] Você não pode fazer isso agora. Guarde isso um pouquinho no seu coração e vá viver o que o nosso senhor te pede hoje na comunidade, acho que esse foi o maior, né. Atualmente. De acordo com tudo que eu vivo hoje, de verdade assim, eu não tenho dificuldade não. Para mim até um pouco. A realidade que eu vivo hoje é muito delicada. É a realidade da minha vida. Hoje as universidades. São totalmente degradadas. Tem uma degradação muito grande, passa por uma degradação muito grande. Então isso é muito. Eu tento poudar o máximo as coisas que eu escuto na faculdade faço uma limpa. Mesmo em tudo. Porque a educação mesmo que eu busco. Inclusive eu faço esse curso também. Que é de educação clássica. Baseada na educação clássica. Mesmo. Então é bem. Diferente. Acho que o maior obstáculo que eu vivo hoje. É dentro da própria faculdade. Tendo que. Escutar muita coisa. ideologia Sabe? Essas coisas acho que essa é a maior dificuldade (Lírio).

A leitura que fazemos é que sua compreensão está atravessada por valores religiosos e morais que apontam, em um primeiro momento, a dedicação exclusiva e vivência em comunidade de vida como obstáculo para continuidade nos estudos e, em um segundo momento, o próprio espaço universitário. Todavia, a universidade é um espaço plural, onde a diversidade é condição para o diálogo, para a construção coletiva do saber e para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Outros participantes apontaram obstáculos ligados à desmotivação ou à priorização de outras metas. Preto, por exemplo, indicou desinteresse momentâneo pelos estudos e uma preocupação mais imediata com o trabalho:

A dificuldade que eu tenho é que eu num... num ligo muito não.

Michelly: Como assim?

Fazer esses negócio não. Eu não ligo muito não, eu me preocupo mais com outras coisas. Isso aí eu tô mais pra o futuro mesmo (Preto).

A visão de Preto pode estar atrelada ao que foi discutido na primeira parte da análise, quando falamos sobre o esquecimento, onde ele disse não lembrar dos acontecimentos escolares. Em sua realidade, é possível que a educação tenha sido negação desde muito cedo e por ter sido negada, a continuidade nos estudos pode nem mesmo estar em seu horizonte já

que ele não demonstrou interesse “eu não ligo muito não”. Inclusive, esta fala também pode performar como uma ausência de estímulo a essa continuidade.

Em seguida, quando o colaborador menciona se preocupar com outras coisas, fazemos relação com outra fala que será discutida adiante quando detalha que tinha como prioridade concluir o ensino médio e trabalhar. Também mencionou concurso público. O que justificaria a ausência de interesse atual na educação superior.

Quando questionamos Rosa, ela respondeu que não tinha desafios:

Não, não. Tipo, eu gosto de ir pra escola, eu gosto de estudar. Eu me sinto bem na escola, tipo... Tranquilo. Não tem nenhum desafio, eu pretendo concluir logo, só isso, o mais rápido possível. (Rosa).

A leitura que fazemos é que é positivo o gosto de Rosa pelos estudos e que apesar de ela ter dito que não tinha nenhum desafio, em sua entrevista notamos que ela usa transporte público para ir para a escola e que precisa se organizar para sair com antecedência, para não perder o horário.

Por fim, Vermelho trouxe um relato potente sobre sua trajetória marcada por conflito interno. Inicialmente ingressou no curso de Enfermagem por influência externa, mas não se reconhecia na área. Após um período de incerteza, encontrou seu lugar na Pedagogia a partir de uma experiência voluntária. Sua fala evidencia que nem sempre os obstáculos estão apenas nas condições materiais, mas também na dificuldade de se identificar com um projeto de vida:

Eu acho que o obstáculo maior que eu passei foi porque eu comecei a cursar Enfermagem. Mas só porque, tipo assim, desde pirralha, desde que eu entrei na casa de acolhimento, as pessoas falavam assim: “Agarre todas as oportunidades que você tiver”. E daí uma tia me ofereceu pra pagar o curso da Enfermagem, porque na época estava na bolsa ou alguma coisa assim. Ela “Faça, que eu pago. Se você não gostar sai tenta outra coisa”. Aí eu fui. E, tipo assim, eu gostei do curso. Mas eu comecei a observar as pessoas e, tipo, olhava assim e eu... “Caraca, todo mundo se vê fazendo isso”. Todo mundo falava: “Aí, eu não vejo a hora, não vejo a hora”. E eu só tava ali porque eu aceitei, né? [...] Chegou um dia, eu olhando todo mundo, “Eu acho que eu estou tomando o lugar de alguém que realmente queria tá aqui”. Fui lá e pedi pra trancar a matrícula. Esse foi um dos maiores conflitos, eu acho, [...] Depois que eu tranquei o curso de Enfermagem, isso foi em 2021 ainda. Depois que eu tranquei, eu passei 2022-2023 sem fazer nada. Só pensando: “Tipo, e agora? O que é que eu faço?” Eu sempre tive vontade de ingressar em Pedagogia. [...] Minha irmã mais nova ela faz parte de uma igreja, que hoje eu também faço parte. [...] todo ano, no início, tem colônia de férias. [...] Vamo junto comigo? Talvez tu goste. Se tu não gostar, não tem problema”. Só aquele negócio. Eu: “Bora! Tô sem fazer nada, eu vou trabalhar”, Isso é um trabalho voluntário. [...] perguntou lá: “O que você se identifica mais pra trabalhar?”, porque tem várias funções. Aí eu coloquei, tipo, em sala de aula, com eles, com as crianças [...] E me colocaram justamente pra ficar com eles. [...] É uma semana de colônia. Essa semana todinha passou e eu tava me sentindo num sonho, porque era isso que eu queria. Aí foi quando eu tive a certeza. [...] Achei o meu lugar. [...] Aí foi quando eu falei: “Madrinha, **eu quero pedagogia**”. **Aí a gente foi na faculdade e pronto, tô fazendo. E é o meu sonho** (Vermelho - grifo nosso).

Esses relatos nos ajudam a compreender que os obstáculos enfrentados pelos participantes não se limitam à dimensão econômica, mas envolvem aspectos simbólicos, afetivos, subjetivos e institucionais. A escuta atenta de suas experiências mostra que os caminhos de acesso à educação são múltiplos e que, apesar das dificuldades, muitos seguem buscando construir seus próprios sentidos para o estudo, a universidade e o futuro.

Ao abordar a existência de **suporte** institucional voltada à educação superior, a maioria das respostas dos participantes revelou desconhecimento ou ausência de apoio efetivo. Em muitos relatos, o tom é de incerteza. As frases como “não sei”, “nunca vi”, “acho que não tem” apontam para uma lacuna na oferta de políticas públicas específicas voltadas ao ensino superior.

Não. (Azul-Marinheiro).

Suporte? Deixa eu ver... Não. Que eu saiba... Não tem um suporte específico pra jovens... Um programa né, por exemplo voltado especificamente pra jovens de casa de acolhimento... Pelo menos na minha experiência... Eu não tive... Mas eu tive o estímulo de pessoas que de alguma forma, por exemplo, voluntários... De igreja, enfim... Pessoas do próprio... Sistema... Do SUS... Sistema único de assistência social que incentiva... E também pessoas que trabalhavam na universidade que incentivam... Incentivavam essa... Busca pelo ensino superior (Branco).

Sobre isso eu não sei não! (Lilás).

Não. Acho que não tem nada (Lírio).

Não, não existe nenhum suporte não (Preto).

Não, não sei (Tulipa).

Nunca. Nunca vi [...] a gente não teve esse apoio e não teve incentivo, né, de entrar na universidade. Quem incentivou mais foi Tia Quézia [...] Suelídia, é... quem mais? (semblante pensando) (Verde).

Quando a gente sai não, só quando a gente tá dentro. Quando eu estava dentro, eu tinha, de fato, diversos suportes, diversas pessoas que queriam, sabe? Mas quando eu saí, tipo, eu acho que só as pessoas... Tia Quézia é um dos exemplos, que tipo não fazia parte da casa, mas que continuou querendo me ajudar, entendeu? As pessoas que eu criei um vínculo que não fazia parte da casa. Conhecia através de as pessoas da casa, mas não fazia parte. A casa em si, coordenador, psicóloga, não (Vermelho).

Assim. Tia Laura, ela sempre que ela pode, ela tá me ajudando, sabe? Tipo, me mandando... É...Esse tipo de coisa, pra mim é tanto que essas coisas. Esses cursos, esse estágio, é tudo ela que consegue. Ela conversa com o povo e manda pra mim, fala comigo. Aí eu vou... Ela tá sempre me dando suporte, sabe? Em tudo, assim. Ela sempre, tipo, presente assim na minha vida. Pelo menos comigo. Mas eu acredito que ela seja assim com todo mundo também, que passa pelo acolhimento. Eu acho que ela sempre faz assim (Rosa).

De um lado, notamos que a maioria não soube dizer se existia algum suporte voltado para a educação superior. Vermelho, mencionou que enquanto estava acolhida houve diversos suporte, mas que quando saiu não tinha. Rosa, por sua vez, aponta que sempre recebeu ajuda e que acredita que seja assim com todos.

Notamos que foi comum a menção ao incentivo de pessoas diversas, como profissionais das próprias instituições, voluntários, professoras, igrejas, que os participantes demonstram lembrar com carinho por ter criado algum vínculo.

A maioria das respostas confirma o que foi apontado por Silveira e colaboradores (2013), ao afirmar que em termos práticos não existe um programa de avaliação e acompanhamento de egressos.

Notamos nas consultas processuais, uma preocupação em conseguir inserção em programas profissionalizantes, em conseguir auxílio aluguel, alimentação e passagens pelo Programa Passe Legal junto a Secretaria de Desenvolvimento Social; benefício do programa bolsa família, etc. No entanto, não foi identificado recomendações relacionadas à pré-vestibular, enem ou a algum suporte nesse sentido.

Um detalhe em relação a realidade pós-acolhimento de Rosa é que identificamos no processo de uma das participantes, a movimentação da casa de acolhimento para conseguir uma vaga escolar em uma escola próxima a residência onde ela foi reintegrada:

Vimos por meio deste solicitar uma determinação de vaga escolar a Diretora Pedagógica [* nome da diretora] da [* escola pública], situada na Rua [*rua] – [*bairro], João Pessoa, [*cep] na turma 9º ano do Ensino Fundamental II para a adolescente “Rosa” – [*data de nascimento], ex acolhida da Instituição que segue em acompanhamento pela mesma por 06 meses desde a data do seu desacolhimento em outubro de 2021. Tal escola foi escolhida devido a localidade ser a mais próxima da residência ao qual a adolescente está morando com a tia paterna, a quem foi reintegrada e a mesma no momento não provém de condições de transporte para a adolescente se deslocar e estudar em outro local. Vale salientar que a equipe técnica juntamente com o Pedagogo da Instituição solicitou a **vaga a escola, porém foi negada informado que não tinha vaga disponível**. Sem mais para o momento, nossas cordiais saudações (Ofício da casa de acolhimento, Rosa).

O ofício demonstra a atuação da casa de acolhimento em conseguir a vaga em uma escola próxima ao endereço para o qual Rosa foi reintegrada. Ora, foi necessário entrar em contato inicialmente, ter a solicitação negada, para em seguida solicitar mediante o ofício a autorização judicial para determinação da vaga. O que remete a discussão anterior a respeito das mudanças de escola, logísticas, etc., Para agravar a situação, identificamos uma negação do direito à educação, sobretudo, do acesso.

Duas perspectivas diferentes da continuidade nos estudos por meio de educação superior, também foram mencionadas por dois participantes, foram elas: curso técnico e concurso público.

Ao abordar o conhecimento dos participantes sobre as **políticas públicas de acesso** ao ensino superior, como o Enem, Sisu, Prouni e Fies, observamos uma predominância de falas que expressam desconhecimento. Ainda que alguns participantes demonstrem familiaridade, são minoria diante daqueles que afirmam não saber ou nunca ter se interessado pelo assunto.

Entre os que não conhecem ou têm pouco conhecimento, Azul-Marinho sintetiza sua percepção com uma frase curta:

Muita coisa não, sei não (Azul-Marinho).

Lilás reforça o desinteresse, acompanhado de ansiedade em relação ao formato das provas:

Sei quase nada sobre esse assunto de Enem. Nunca me interessei em fazer. Acho que eu não tenho cabeça para isso. Sou muito ansiosa pra ficar 5 horas dentro de uma sala. Eu acho bonito quem faz e quem passa (Lilás).

Rosa, Preto e Tulipa também reconhecem não ter informações sobre essas possibilidades:

Não, não (Rosa).

Eu não sei muita coisa não, deles não eu não entendo não (Preto).

Não sei nada sobre essas opções que você me falou (Tulipa).

Vermelho expressa uma confusão entre eles:

O que eu sei sobre isso é que é muito difícil passar. (risos)

Michelly: Como assim?

É muito difícil.

Você se dedica, estuda, estuda, chega na prova e você não sabe de nada.

[...] Eu só sabia do ENEM.

Michelly: explicação...

Entendi agora, eu realmente não sabia não. Legal (Vermelho).

Dessa forma, o levantamento das respostas evidencia que o desconhecimento sobre os programas de acesso ao ensino superior é um fator relevante na trajetória de muitos jovens egressos do acolhimento institucional. A falta de informações ou a compreensão superficial sobre esses mecanismos pode contribuir para o distanciamento da universidade como

horizonte possível, dificultando o planejamento e o engajamento em percursos educativos que exigem prazos, provas e critérios específicos.

Esse dado, também nos remete a crítica de Arroyo (2015) a universalidade do direito à educação, que no ponto de vista dele tende a ser mais afirmada, do que efetivada. Percebemos que o Enem, Sisu, Prouni e Fies são muito afirmados, difundidos, mas ainda há grupos que não foram alcançados, que a informação não chegou. Disto decorre a crítica de Arroyo da qual concordamos de que a educação foi proclamada como direito de todo cidadão e como dever do estado em garanti-la, mas que ao longo da nossa história, com o padrão de dominação-subalternização e modelo social em que persistem questões de classe, raça, gênero, nem todos são reconhecidos como cidadão.

Essa situação, confirma o que foi apontado por Zenaide e Rabay (2019), de que o país carrega uma história com marcas da herança colonial, exclusões e autoritarismo que retardaram o acesso universal à educação e impedindo que todos tivessem condições de igualdade em acessar certos direitos.

Por outro lado, alguns participantes demonstraram conhecimento parcial ou mais consolidado sobre essas políticas. Branco, por exemplo, mostra familiaridade e menciona até recentes atualizações na legislação:

Eu sei muita coisa (rsrs) digamos assim sobre esses programas... Pra poder adentrar hoje em dia... Na Universidade Brasileira... Nas faculdades, universidades... Geralmente tá se pedindo a nota do ENEM pra poder adentrar... E aí... Dá um pouco de eco... Num sei como é que tira esse eco... Por isso que eu falei pausado... Mas dá pra... Tu estás entendendo... Não conheço muito bem a fundo as leis que fundamentam, mas eu sei que existe. Inclusive foi adicionado algumas novas mudanças nessas leis de cotas, por exemplo, em 10% na pontuação pra quem é do Estado onde tá localizado a Universidade, também pra Quilombolas... né enfim várias outras (Branco).

Lírio também traz um entendimento sobre o Enem e sua função como meio de acesso:

Só sei do ENEM. só um pouquinho. Você faz o curso pra conseguir entrar na faculdade. Estuda no caso. Faz a prova pra entrar na faculdade. Pra ver se consegue uma bolsa. Se não consegue uma bolsa. Baseado na sua nota do ENEM. Se consegue meia bolsa. Ou integral e enfim. sei mais ou menos isso. O fies eu não sei não (Lírio).

Verde aponta para a função dos programas como vias de ingresso:

Eu só sei que são programas do governo, federal, pra você conseguir uma vaga ou na universidade pública, ou na particular, por meio da sua nota, geral, ou notas que se enquadrem na bolsa que você vai conseguir. É isso (Verde).

Ao investigarmos o conhecimento dos participantes sobre as cotas raciais e sociais no ingresso ao ensino superior, identificamos três grupos distintos: aqueles que afirmaram conhecer as cotas, os que tinham pouca clareza e os que desconheciam completamente essa política. Dos nove participantes, apenas três demonstraram conhecimento mais claro, enquanto seis não conheciam ou possuíam informações superficiais.

Entre os que conheciam as **cotas**, destacam-se Branco, Preto e Verde. Branco, por exemplo, embora diga não conhecer as leis em profundidade, demonstra familiaridade com os critérios e recentes atualizações:

Não conheço muito bem a fundo as leis que fundamentam, mas eu sei que existe. Inclusive foi adicionado algumas novas mudanças nessas leis de cotas, por exemplo, em 10% na pontuação pra quem é do Estado onde tá localizado a Universidade, também pra Quilombolas... né enfim várias outras (Branco).

Preto responde de forma direta:

Sim (Preto).

Verde, por sua vez, atribui seu conhecimento ao ambiente escolar e ao cursinho popular:

Sim, conheço, porque lá na escola que eu estava estudando, eles falavam muito sobre isso, sabe? Aqui também, no cursinho fala, no cursinho doutora Quêzia fala que agora tem 10%, porque é da Paraíba, aí tem também pretos, pardos, indígenas, como você falou, escola pública eu conheço já. Tem uma vantagem, né? (**Verde**).

Já entre os participantes que não conheciam bem ou tinham apenas uma noção superficial, encontramos Azul-Marinho, Lilás, Lírio, Rosa e Vermelho. As falas demonstram incerteza:

Mais ou menos (Azul-Marinho).

Um pouquinho. Sei que tem cotas. Mas não sei como funciona não. (Lírio).

Rosa inicialmente desconhecia, mas demonstrou interesse e recordou ao ser provocada:

(expressão facial negativa)

Michelly: Não? Tá. Tudo bem. Não tem problema. É... Mas tu já ouviu falar que depois que você faz o Enem, aí... Joga a nota e tem algumas cotas pra quem é de escola pública, quem é baixa renda, quem é pessoa com deficiência.

Não. Nunca ouvi falar não.

Michelly: Tá. Tudo bem.

Me explica aí, por favor.

Michelly: explicação...

Eu lembrei agora, fui lembrando devido ao que você foi falando (Rosa).

Em seguida temos a fala de Vermelho:

É, eu acho que eu sei o que é cotas, os pontos do ENEM. É isso mesmo. É, eu entrei na [*Universidade particular] por causa das cotas (Vermelho).

Por fim, Lilás e Tulipa desconheciam:

Conheço não (Lilás).

Não, mas recebo baixa renda (Tulipa)

A análise dessas falas nos permite inferir que o conhecimento sobre cotas está fortemente relacionado ao acesso prévio à informação e ao incentivo institucional. Aqueles que participaram de cursinhos populares (como Branco e Verde) demonstraram maior familiaridade com a política. Isso sugere que a circulação de informações sobre os mecanismos de acesso é fundamental para que seja possível reconhecer essas possibilidades como caminhos viáveis.

A maioria dos participantes, no entanto, revelou desconhecimento ou falta de clareza sobre as cotas. Esse dado é revelador por indicar que alguns grupos seguem à margem das informações essenciais para ingressar no ensino superior. Trata-se de um indicativo de que os canais tradicionais de divulgação não os têm alcançado, o que pode comprometer não apenas o acesso, mas também a continuidade dos estudos desses jovens. Afinal, como planejar o futuro acadêmico sem conhecer as “portas de entrada”?

Ora, o desconhecimento ou o pouco conhecimento pode indicar que o acesso à informação não é igual. Reforçando a visão de Maldonado-Torres (2007a) de que as cotas constituem um processo de luta pela democracia do conhecimento e que representam uma exigência mínima. Concordamos com o autor, pois as cotas ampliam o acesso a esse espaço, antes elitizado. E a própria exigência, necessidade de que elas existiam confirmam a desigualdade e a dívida histórica decorrente da exploração e desumanização do outro.

Mas como acessar esse espaço universitário já constituído diante do desconhecimento dos mecanismos criados para ampliar esse acesso? Por que o que os dados mostram é que apesar de se tratar da Lei nº 12.711/2012 que (Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências), conhecida como a Lei de Cotas e consolidada a mais de 10 anos e que reserva percentual de vagas para determinadas categorias. Ou seja, é um direito, é uma informação que não tem alcançado todos os públicos. Esse desconhecimento, em alguma medida, denuncia tanto a escola, quanto a pouca ou nenhuma difusão dessa possibilidade nos planos de trabalho para autonomia, quando ainda estavam acolhidos.

Essa falha da informação que não chegou, em alguma medida confirma que a adoção das cotas são necessárias porque apontam para negações. Nisto, reafirmamos que a educação

não é privilégio é um direito. E concordamos com Candau (2007) quando esta diferencia generosidade/benevolência de direito.

Em seguimento, identificamos que todos os participantes da pesquisa se enquadram em pelo menos uma das modalidades de cotas previstas pelas políticas públicas de acesso ao ensino superior. Identificamos, com maior frequência, os critérios de escola pública mencionados por seis participantes; renda por quatro pessoas; raça também por quatro pessoas e a bonificação estadual por apenas um participante. Apesar disso, nem todos pensam em utilizar essas cotas para acessar o ensino superior.

Entre os que pensam em **utilizar** as cotas, destacamos:

Eu, com certeza, usei né pra entrar no curso a cota de cor de pele pardo e também renda e também deixa eu ver escola pública e possa ser que eu venha a usar se, dependendo assim, da minha situação, se eu tiver numa situação melhor assim questão de renda talvez eu não use a de renda, mas a bonificação estadual possa ser que eu venha usar, mas eu não usei ainda.

Michelly: entendi. Tu pensa em fazer o ENEM uma outra vez? Não ficou claro pra mim.

Eu... Eu tenho interesse por fazer o ENEM todo ano pra... Pra tá treinando mesmo assim... Eu tenho interesse em talvez ser professor né de alguma área de humanas e aí eu acho que fazer enem pode me ajudar sim até pra profissão assim se for dar aula né de alguma das áreas de humanas aí vai ser bom (Branco).

Eu me enquadro em ter estudado em escola pública (Lilás).

Sim, tipo assim. Eu realmente... Se eu conseguir atingir... Tipo, der pra entrar em alguma coisa assim eu vou tentar porque não?

Michelly: Você se enquadra em quais? Escola pública?

Aham.

Michelly: Mais alguma pelo que a gente tava conversando você acha que se enquadraria em mais alguma fora escola pública?

Não sei (Rosa).

Eu fiz uma inscrição esse ano, aí consegui, eu não sei se eu vou conseguir pra a escola pública, porque eu não terminei na escola pública. Fiz metade em pública e metade em Particular. Mas consegui a isenção por conta disso, entendeu? Aí, coloquei como negro, é.. o que mais? Pelo NIS, né? Que é o Cadastro Único. E eu pretendo sim, porque é bom, né? Vai que eu tiro uns 700 aí ponto? Na redação ou numa prova (Verde).

Só escola pública, baixa renda e cor. Pronto, só isso. Já aproveitei.

[...] É só, literalmente, tipo... Só pediram, assim, qual o negócio do ENEM lá. Aí, eu dei e pronto. Aí, só falaram assim, ó, você ganhou 50%. (Vermelho).

A partir dessas falas, é possível inferir que o acesso à informação influencia não apenas o conhecimento sobre as cotas, mas também a decisão de utilizá-las. No caso de Branco, Verde e Vermelho, nota-se mais familiaridade e uma disposição clara em já ter utilizado ou de utilizá-lo. Rosa também menciona que pretende utilizar e Lilás, menciona se enquadrar em escola pública, mas ainda parece em processo de construção de suas escolhas.

Entre os que não pensam em utilizar, mesmo se enquadrando, estão:

Eu me encaixo em algumas. Mas não penso em aproveitar não. (Lírio).

Escola pública, sou pardo...

Michelly: Quando você concluir o ensino médio... Que você fizer o ENEM, você pensa em aproveitar essas cotas em busca pelo ensino superior ou não?

Não.

Michelly: Por quê?

Silêncio...

Michelly: Por que você não pensa?

Nada... É por que eu quero terminar o ensino médio e trabalhar (Preto).

Eu me enquadro num de baixa renda (Tulipa).

Tulipa e Preto apresentam justificativas distintas para não utilizar as cotas. Tulipa, atualmente residindo em outro estado e demonstrando desinteresse pelos estudos, parece não vislumbrar a continuidade da trajetória educacional. Preto afirma explicitamente o desejo de concluir o ensino médio e ingressar no mercado de trabalho, o que pode indicar a urgência econômica como fator de decisão. Lírio, por sua vez, não especifica os motivos da sua recusa, mas, a partir do tom e contexto de sua entrevista, inferimos que sua rejeição pode estar relacionada a valores religiosos que tensionam sua relação com o espaço universitário.

Outra situação diz respeito ao que apesar de se encaixarem em alguma categoria não pretendem utilizar. No caso de Tulipa, inferimos que seja por ela não pensar em continuar os estudos, no caso de Preto, ele explicou que é porque pensa em concluir o ensino médio e trabalhar. Apenas Lírio que não forneceu mais detalhes do por que não utilizaria, mas pelo contexto de sua entrevista, a leitura que fazemos é de que para ela a universidade confrontaria alguns valores cristãos seus.

Outro ponto que merece destaque é o bônus regional (bonificação estadual), mencionado apenas por Branco. Embora seja um recurso possível para praticamente todos os participantes, o desconhecimento sobre essa modalidade indica que as informações ainda não têm alcançado de maneira eficaz os jovens que mais precisam acessá-las.

Mesmo quando os sujeitos se enquadram nos critérios das cotas, a decisão de utilizar ou não esse direito parece depender de diversos fatores, que incluem o acesso à informação, os projetos de vida, o contexto socioeconômico e as experiências educacionais. Há, portanto, um descompasso entre a existência de políticas inclusivas e a efetivação do acesso a elas por parte de determinados grupos.

As falas no sentido de não utilizar podem indicar que a finalidade temporária, reparatória, com fins de igualdade e justiça social apontadas por Piovesan (2005), podem encontrar barreiras quanto ao cumprimento da sua finalidade. E que curiosamente parte de pessoas que atenderiam aos critérios de aproveitá-las, mas que por motivos diversos descartam esse benefício.

Uma das participantes, Lilás, pensa no **curso técnico** de enfermagem “no futuro”:

Tô cursando não. Mas eu ainda penso em cursar alguma coisa no futuro !!

Michelly: Qual curso? E em que universidade você pensa?

Risos

Rapaz, eu tenho curso de cuidadora, sabe? Geral. Eu penso em cursar... é [...] técnica de enfermagem, mas eu não tenho local ainda, não. Só penso mesmo. Antes, eu pensava em cursar pra polícia, mas tô fora. Não tenho paciência pra muita coisa, não. Se não, eu ia ser expulsa (risos) (Lilás).

A leitura que fazemos é que o ingresso em um curso técnico como meio de continuidade nos estudos não é descartado, mas tampouco é uma opção imediata. Por pensar apenas “no futuro”. Por que apenas no futuro? Lilás aponta alguns elementos que serão mais bem discutidos na seção dedicada aos obstáculos. Por ora, registramos que existe o desejo futuro.

Por fim, sobre a continuidade nos estudos, Preto mencionou que até pensa no ensino superior, mas quer mesmo concurso público:

[...] penso em fazer o concurso público. E eu penso assim, às vezes em fazer a faculdade, mas não sei qual faculdade. Só fazer o ENEM pra ver se eu entro numa (Preto).

O participante indicou o interesse por concurso público, no entanto, não forneceu maiores detalhes se já estava estudando, se pretendia algum cargo específico, etc. A leitura que fazemos do interesse por concurso público pode estar atrelada ao desejo de estabilidade financeira, tendo informado que está cursando a EJA e trabalhando como vendedor.

6.2.2 Inserção no mercado de trabalho

No que diz respeito a inserção no mercado de trabalho, identificamos duas unidades de registro que serão discutidas a seguir: sustento e estudo e programas profissionalizantes. Na fala de Branco, observamos a menção ao trabalho. Após a saída do acolhimento sua preocupação inicial era com o sustento e só um tempo depois ele quis voltar a estudar, como relatou:

Quando a gente saiu... Eu tava mais preocupado com o trabalho mesmo... Pra gente poder se sustentar... Mas depois... Passou um tempinho. Eu já... Quis voltar... A estudar... Ter essa preocupação com os estudos... E aí foi... Passado um tempinho... Agora eu estou na universidade... adentrar a universidade... E... Tô aí... Nesse momento... De permanência na universidade... E aprendendo... Como...Estudar na universidade... Como lidar com as questões da universidade... Tudo mais. Basicamente isso... (Branco-grifo nosso).

Branco também mencionou que, ao sair do acolhimento, sua preocupação inicial era com o trabalho para se sustentar, e apenas posteriormente pensou em retomar os estudos, conseguindo, com o tempo, uma vaga na universidade. A preocupação com a subsistência revela que como vão pensar em universidade se antes precisam sobreviver? Essa preocupação reforça ainda o entendimento de Arroyo (2019), de que o Estado que deveria proteger vidas oprimidas, acaba ameaçando e renegando ao injusto sobre(viver).

Ora, vejamos que dentre os nove participantes, apenas Rosa e Branco, atualmente, dedicam-se exclusivamente ao estudo, uma com ensino médio em andamento e o outro o ensino superior. Ao passo que Vermelho e Lírio com o ensino superior em andamento estudam e desenvolvem atividades para seu sustento. Preto que está cursando a EJA, também é uma realidade de estudo e trabalho. Verde que concluiu o ensino médio por meio de supletivo, indicou que irá começar em um trabalho e que dependerá dele para conseguir estudar, para custear as passagens para frequentar um cursinho pré-vestibular ou pagar algum curso. Lilás, pensa em no futuro cursar técnico em enfermagem, mas atualmente abriu uma lojinha online para se sustentar. Ou seja, fazendo esse comparativo vemos que a dedicação apenas aos estudos é uma realidade para poucos.

Silva (2010), em seu estudo apontou que o momento de transição pode causar vários sentimentos, como insegurança, angústia, medo, abandono ou revolta. E quando analisamos o relato de Branco, podemos acrescentar a esse misto de emoções, a preocupação, muito atrelada a subsistência.

Verde também menciona o trabalho, a necessidade de pagar aluguel e as contas cotidianas. Verde também coloca como se a unidade não compreendesse que ele queria estudar e não trabalhar, no entanto, o trabalho faz parte do processo de autonomia. Ele precisaria trabalhar e estudar. O que escancara as diferenças de classes, e o fato de que a corrida não é igual para todo mundo:

[...] só que eu tive que **trabalhar**, infelizmente, no tempo em que eu tava mais precisando... [...] **Que eu ia sair do abrigo, pra onde eu ia? Se eu precisava pagar aluguel e tal.** Só que isso me deixou meio é... perturbado, porque o estudo era o que ia mudar a minha vida, com certeza. E eu sabia que eu tinha o potencial [...] E aí, eu peguei e fui trabalhar. Aí, beleza. Eu fui trabalhar no Atacadão, né? Passei um ano lá (Verde).

Leal (2016), reflete criticamente que a emancipação deve ultrapassar a prática educativa que forma apenas para o mercado de trabalho. Na nossa análise dos dados, identificamos que é muito frequentemente a inserção em programas de profissionalização como Jovem Aprendiz. Nas consultas processuais, observamos a inserção ou a recomendação de inserção dos participantes em programas profissionalizantes.

Concordamos com Leal (2016), quando afirma que a emancipação pelas vias da profissionalização leva a crer que a emancipar seria tornar um cidadão instruído a alcançar um trabalho para se manter, um trabalhador braçal, sem condições de escolher.

“[...] Em relação a [* irmã] e Branco sugere inserção nos Programas de Profissionalização Jovem Aprendiz, PRONATEC¹⁹ ou outros a serem avaliados pela equipe técnica da Instituição (Termo de audiência, Branco).

Foi feito carteira de estudante e cartão de passagem para facilitar a rotina. Concluiu também no mês de maio um curso profissionalizante da ‘Jornada de empregabilidade’ da [*nome da empresa de cursos] em parceria com a unidade, com duração de 08 horas (Relatório da equipe técnica da casa de acolhimento, Preto).

A adolescente encontra-se matriculada no 9º Ano, no turno da manhã no Colégio [* Instituição particular]; está participando de Curso de Projeto Integrado em parceria com a Procuradoria do Trabalho para apoiar o 1º emprego; A adolescentes está fazendo acompanhamento psicológico semanal no [*clínica] (Resumo do plano individual de atendimento, Lirio).

Inserção no mercado de trabalho por meio do programa jovem aprendiz, ocupando a vaga de auxiliar de cozinha, recebendo 712,00; completou 18 anos e será encaminhada ao “desacolhimento da jovem” (Guia de acolhimento, Vermelho).

A leitura que fazemos não é de desprezar o trabalho de autonomia por meio da inserção em programas de profissionalização, justamente, por que entendemos que quando eles saem do acolhimento, precisam aprender a tocar sua própria vida, se sustentar. Mas, paralelo a isso, entendemos que se é feito um investimento só nessa área, se as recomendações são mais frequentes só nessa área, o que transparece é que o egresso não terá tantas chances de ascensão, comparado ao oferecimento de possibilidades voltadas à continuidade dos estudos. Daí a importância de ouvi-los e traçar com eles e para eles possíveis possibilidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁹ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), foi criado pela Lei nº 12.513/2011 e tem como propósito expandir e facilitar o acesso à formação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 15 mai. 2025.

Quais objetivos moveram essa pesquisa? Quais foram os principais resultados encontrados? As ausências de dados também falam? Quais portas ficam entreabertas como sugestões para pesquisas futuras? O tecimento deste trabalho não foi neutro, revelou, nas entrelinhas, como o tripé ensino, pesquisa e extensão moldou minha formação e refletiu no modo de pensar, questionar, indignar-se, reivindicar e criticar. A aproximação com a temática surgiu a partir da participação no PET Conexões de Saberes – Protagonismo em Periferias Urbanas, cujas ações, na condição de bolsista, revelaram a pesquisadora que me tornei. Trata-se de um trabalho de natureza interdisciplinar, que dialoga com áreas como direito, educação, políticas públicas e psicologia.

Anunciamos como objetivo geral compreender os percursos e/ou desafios dos ex-acolhidos sobre o acesso ao ensino superior. E de forma específica: caracterizar o perfil socioeconômico dos egressos das casas de acolhimento; identificar a percepção dos ex-acolhidos a respeito das suas trajetórias escolares; e identificar a percepção sobre seus enfrentamentos para acessar o ensino superior.

Durante a pesquisa de campo, tornou-se evidente que as barreiras para ingressar no ensino superior são inúmeras, sendo que apenas três dos participantes conseguiram atingir essa etapa educacional. Embora esse dado represente, em termos históricos, um avanço, ele revela um progresso a passos atrasados. Os participantes que ingressaram na universidade, desafiam uma trajetória histórica de negação da escolarização de sujeitos subalternos. As heranças coloniais seguem manifestas na negação de acesso, no silenciamento desses sujeitos na produção do conhecimento, em um espaço que não foi pensado para atender as camadas populares.

Os dados revelaram que os egressos enfrentam múltiplas violências e que suas realidades são atravessadas pela interseccionalidade de “raça”, gênero, classe e acesso a direitos. As principais dificuldades estão associadas à precarização das trajetórias educacionais, às limitações socioeconômicas e à ausência de políticas públicas que acompanhem os egressos do acolhimento com foco na educação superior.

O perfil socioeconômico dos egressos é marcado, majoritariamente, pela presença feminina, por pessoas negras e de baixa renda. Esse dado revelou também as marcas da colonialidade de gênero que, articulada aos demais eixos da colonialidade, continuam colocando um sobrepeso nos ombros das mulheres, especialmente das mulheres negras e empobrecidas, por meio de barreiras de gênero que atribuem às mulheres o papel do cuidado, dos afazeres domésticos, da luta pela sobrevivência.

No que se refere às trajetórias escolares identificamos um percurso atravessado por infrequência escolar, distorção idade/ano, reprovações, desistências, vivência de rua, ausência de estímulo e esquecimento. Paralelamente, emergem memórias que atribuem à escola um espaço de convivência, construção de vínculos e resistências. Esta última expressa, sobretudo, no esforço e na persistência por meio da EJA e supletivo. Tais elementos impactam diretamente as expectativas e projetos acadêmicos futuros.

Sobre as perspectivas de vida dos jovens, por um lado, a continuidade dos estudos e o acesso ao ensino superior permanecem quase nulos, embora relevantes, considerando que três dos nove entrevistados ingressaram na universidade. Destaca-se, ainda, que aqueles que fizeram preparação, participaram do curso pré-universitário, oferecido pelo “PET/Conexões de Saberes Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à universidade: Diálogos universidade-comunidade”.

Além disso, os dados indicaram a inexistência de suporte no período pós-acolhimento para aqueles que desejam seguir estudando. Soma-se o desconhecimento sobre os principais mecanismos de acesso ao ensino superior, como ENEM, SISU, PROUNI, FIES e as cotas raciais e sociais. Tal desconhecimento denuncia que a informação não tem alcançado esses jovens, evidenciando a necessidade de ações institucionais que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência. As trajetórias também revelaram que o ingresso no mercado de trabalho se impõe como necessidade imediata, gerando o desafio permanente de conciliar estudo e trabalho.

Os achados deste estudo refletem as heranças que seguem enraizadas na sociedade. Elas se expressam nas faltas, nas dificuldades, nas reprovações, nas desistências, na vivência de rua, na desmotivação, no esquecimento da escola, na ausência de estímulo, mas também no esforço, no retorno por meio da EJA e do supletivo, no (des)conhecimento sobre as formas os mecanismos de acesso à universidade e nas tensões que marcam o pós-acolhimento, quando sobreviver se torna a prioridade. Também se refletem nas recomendações frequentemente direcionadas a inserção em programas profissionalizantes e na carência de orientações específicas sobre o acesso ao ensino superior.

Na condição de aprendiz, de quem se atreve a pensar, é possível que eu ainda esteja molhando apenas os pés, nessa imensidão que é a pesquisa científica. Ainda assim, é necessário apontar com clareza as contribuições deste estudo para a academia, para os profissionais que atuam com medidas de acolhimento e para a sociedade: a urgência de políticas públicas que acompanhem os egressos de maneira específica, garantindo suporte e continuidade educacional.

Consideramos que a dificuldade de localizar os egressos se mostrou, simultaneamente, uma limitação e um achado da pesquisa, pois evidencia as fragilidades do serviço prestado. Nesse sentido, torna-se fundamental a realização de novos estudos que aprofundem as necessidades desse grupo, contribuindo para a qualificação dos serviços de acolhimento. Destacamos, como elemento positivo, o vínculo mantido pelos egressos com as equipes e docentes da universidade, o que sinaliza a importância dos laços de cuidado e, concretamente, possibilitou a realização deste trabalho.

Desse modo, como indicação para pesquisas futuras, destaca-se um aspecto recorrente: as “idas e vindas” no sistema de acolhimento. De forma significativa, cinco dos nove participantes tiveram histórico de reinserção em casas de acolhimento, o que sugere a necessidade de investigar os motivos que levaram ao insucesso da reintegração familiar, a fim de contribuir para a provisoriedade do serviço e o sucesso na reintegração.

REFERÊNCIAS

ABREU, Shirley Elziane Diniz. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as teias do abandono**. 2010. 253 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALÉM do abrigo – Do acolhimento institucional à vida adulta. [S.l.:s.n.]. 2017. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal Rodrigo Ferrari. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UWY4zeUUUKA> Acesso em: 06 abr. 2025.

ARROYO, Miguel González. O Direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 31, n. 3, p. 15–47, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?lang=pt> Acesso em: 06 abr. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Vidas Ameaçadas: exigências - respostas éticas da educação e da docência**. Editora vozes: Petrópolis, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro - São Paulo: Edições 70, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em 23 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas**

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 9 mai 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, DF: MDS, 2009.

Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, 2003.

Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 24 jun.2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos

humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/>. Acesso em: 05 abri. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (Org.); DIAS, Adelaide Alves Dias (Org.); FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.); FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer (Org.); ZENAIDE, Maria de Nazaré (Org.). **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 399-412p.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil (1948-1997): as primeiras cinco décadas**. 2ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramon. Prólogo Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramon. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9- 23.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Motivos do acolhimento de crianças e adolescentes refletem problemas sociais**. CNJ. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/motivos-do-acolhimento-de-criancas-e-adolescentes-refletem-problemas-sociais/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **Panorama Nacional do Serviço de Acolhimento: Cumprimento Institucional**. Tableau Public, 2025. Disponível em: <https://public.tableau.com/app/profile/cnmp/viz/PanoramaNacionaldoServiodeAcolhimento/CumprimentoInstitucional>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento: Crianças adotadas a partir de janeiro de 2019**. Brasília: CNJ [2019]. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&:sheet=bd4aac53-8097-45df-83a9-6fcf49b2f506&lang=pt-BR&opt=ctxmenu.currsel&select=clearall>.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Painel de dados do CNJ sobre infância e juventude**. Brasília: CNJ [2025]. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&:sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu.currsel&select=clearall> Acesso em: 21 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento: Crianças em processo de adoção**. Brasília: CNJ. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&:sheet=d2a446f2-be58-47ef-b0e6-fb35e768c976&lang=pt-BR&opt=ctxmenu.currsel&select=clearall>.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. Crianças e adolescentes acolhidos**. CNJ. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&:sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu.currsel&select=clearall>. Acesso em: 16 jun. 2024.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (Org.); DIAS, Adelaide Alves Dias (Org.); FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.); FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer (Org.); ZENAIDE, Maria de Nazaré (Org.). **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 29-49p.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. O conceito de ação afirmativa. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 13-25. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477-03.pdf> . Acesso em: 20 out. 2024.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM CAMINHO ABERTO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 248–272, 2013. DOI: 10.14244/19827199570. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/570>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista . **Revista TOMO**, [S. l.], v. 42, p. e17890, 2023. DOI: 10.21669/tomo.v42i.17890. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/17890>. Acesso em: 22 mar. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 86 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução Lilian Lopes Martin. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Quêzia Vila Flor (org.). **Protagonismo Juvenil em casas de acolhimento: a ciência/experiência que provém da extensão universitária – relatório diagnóstico e propositivo** João Pessoa: Idea, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gonzalez, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: Castro, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 109-128.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Serviços de acolhimento de crianças e adolescentes implicam cobertura no Brasil estudo do Ipea aponta desafios para garantir o direito à convivência familiar e comunitária, previsto no ECA**. GOV.BR. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/2082-servicos-de-acolhimento-de-criancas-e-adolescentes-ampliam-cobertura-no-brasil?highlight=WyJtZXRYXHUwMGYzcG9sZXMiXQ==>. Acesso em: 16 jun. 2024.

LEAL, Noêmia Soares Barbosa. **Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela?: memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015)**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LICIO, Elaine Cristina; PINHEIRO, Marina Brito; NATALINO, Marco Antônio Carvalho; SILVA, Enid Rocha Andrade da; AMARAL, Aline Diniz. **Reordenamento dos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes e implementação de novas modalidades: família acolhedora e repúblicas (2010-2018)**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2021a. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10585>. Acesso em: 12 fev. 2025.

LICIO, Elaine Cristina et al. **Filhos “Cuidados” pelo Estado: o que nos informa o relatório do Ipea sobre o reordenamento dos Serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes**. Brasília/DF: IPEA, 2021b. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/210121_nt_disoc_n_91.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

LIRA, Dione Oliveira de Souza. **O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: do assistencialismo ao direito à educação**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14154/1/DOSL27112018.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LIRA, Dione Oliveira de Souza; VITORINO, Edgina Magally Alves; FURTADO, Quezia Vila Flor. **Vivências e reflexões pedagógicas junto a adolescentes residentes em casas de acolhimento: uma experiência do Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49335>. Acesso em: 28 fev. 2025.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.

MABTUM, Matheus Massaro; PEREIRA, Carlos Eduardo; LIGERO, Gilberto Notário. Sistema institucional de acolhimento: obrigatoriedade de desligamento após a maioridade civil do adolescente. **Revista Jurídica Cesumar - Mestrado**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 51–66, 2023. DOI: 10.17765/2176-9184.2023v23n1.e11663. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/11663>. Acesso em: 7 mai. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. conferencia internacional **“Reparaciones y descolonización del conocimiento”**. Salvador, Brazil, el 25 y 26 de mayo del 2007a.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la Colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007b, p. 127- 167.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial**. 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org. Acesso em: 15 mai. 2025.

MIRANDA, Michelly Matias. **A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes residentes em casas de acolhimento: um estudo a partir da percepção da equipe técnica sobre a escolarização**. 2023. 79 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 jun. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> . Acesso em: 22 jun. 2024.

NADER, Alexandre Antonio Gili. O estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública). In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (Org.); DIAS, Adelaide Alves Dias (Org.); FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.); FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer (Org.); ZENAIDE, Maria de Nazaré (Org.). **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 413-428p.

NOGUEIRA, Rodolfo Brandão de Azevedo, DESLANDES, Suely Ferreira e CONSTANTINO, Patrícia. A medida protetiva de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na perspectiva dos estudos nacionais. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 29, n. 7. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2024.v29n7/e02902024/pt/#> .Acesso em: 01 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Carta da Organização dos Estados Americanos**. 1948. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/q.carta.oea.htm> . Acesso em: 22 jun.2024.

Pet.protagonismojuvenil. Visita ao Museu de Paleontologia (CCEN) – UFPB. 2024. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C56vj4CJnXz/?igsh=MW12bmlyOW92cmFp> . Acesso em: 15 jun. 2024.

_____. Laboratório de Processos Microbianos em Alimentos (LPMA) – UFPB. 2024. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C7VNd-DtmCR/?igsh=ZWFiemZzNHZjY3Zv> . Acesso em: 15 jun. 2024.

_____. Laboratório LASER e LAVID (Centro de Informática – CI – UFPB. 2024. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C8MbLIgR2-X/?igsh=MTV1ZWdxdGc0a2w2Ng==> . Acesso em: 15 jun. 2024.

PIOVESAN, Flávia C. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/6566>. Acesso em: 03 abr. 2025.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/421>. Acesso em: 4 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza! **América Latina en Movimiento**, n. 320, 18 set. 2000. Disponível em: <https://www.alainet.org/es/articulo/104865>. Acesso em: 23 fev. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93- 126.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: https://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf. Acesso em: 04 set 2024.

ROSA, Edinete Maria; NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; MATOS, Jallana Rios; SANTOS, Jamile Rajab dos. O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 17, n. 3, p. 375-382, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/QVVHczLbvV4X73CyBRQpPbH/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (Org.); DIAS, Adelaide Alves Dias (Org.); FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.); FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer (Org.); ZENAIDE, Maria de Nazaré (Org.). **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 457-467p.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (Org.); DIAS, Adelaide Alves Dias (Org.); FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.); FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer (Org.); ZENAIDE, Maria de Nazaré (Org.). **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 75-83p.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2024.

SILVA, Thamiris Cristina Alves Da et al. **Dificuldades dos alunos de origem popular no acesso ao ensino superior**. In: Anais do II CONEDU. Campina Grande: Realize Editora,

2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15762>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SILVA, Martha Emanuela Soares da. **Acolhimento institucional: a maioria e o desligamento**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/17469/1/MarthaESS_DISSERT.pdf . Acesso em: 08 abri. 2025.

TOSI, Giuseppe. **O que são e quando surgem os Direitos Humanos? Aproximações conceituais**. Editora CRV, 2016. p. 19-41. Disponível em: https://www.academia.edu/126422303/O_QUE_S%C3%83O_E_QUANDO_SURGEM_OS_DIREITOS_HUMANOS_Tentativas_de_aproxima%C3%A7%C3%A3o_conceitual. Acesso em: 16 mai. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA. 1ª Vara da Infância e Juventude da Capital realiza 84 audiências em instituições de acolhimento. João Pessoa: TJPB, 2025. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/noticia/1a-vara-da-infancia-e-juventude-da-capital-realiza-84-audiencias-em-instituicoes-de>. Acesso em: 15 mai. 2025.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, p. 101-128.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 20 fev. 2025.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 5, p. 93, 2010. DOI: 10.26512/les.v5i0.6518. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/6518>. Acesso em: 7 mai. 2025.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da educação em direitos humanos na américa latina. In: RODINO, Ana Maria. (Org.); TOSI, Giuseppe. (Org.); FERNANDEZ, Mónica Beatriz. (Org.); ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina = Cultura y educación en derechos humanos em América Latina**. 1.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 29-60p.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; RABAY, Glória. A construção da agenda dos Direitos Humanos como política pública no Brasil. In: CALAÇA, Suelídia Maria. (Org.); PEQUENO, Marcelo Pimentel. (Org.); SILVA, Alexandre Magno Tavares.(Org.); ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Direitos Humanos, políticas públicas e educação em e para direitos humanos**. 1. ed. João Pessoa: CCTA, 2019. 293-320p.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTAS – EGRESSOS DE INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

1 DADOS SOCIOECONÔMICOS

1.1 Qual a sua idade? _____

1.2 Você se considera: () Branco(a) () Preto(a) () Pardo(a) () Amarelo(a) () Indígena

1.3 Gênero: () Masculino () Feminino () Outro, qual: _____ () Prefiro não responder

1.4 Qual a sua orientação sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual
() Outro () Prefiro não responder

1.5 Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a) () União Estável

1.6 Possui filhos? () Não () Sim. Se sim, quantos? _____

1.7 Qual seu endereço residencial? _____

1.8 Qual sua situação atual de moradia?

() Com o genitor, genitora ou ambos () Com cônjuge () Com familiares

() Com amigos () Residência universitária () Outro, especifique: _____

1.9 Possui ocupação profissional? () Sim () Não Especifique: _____

1.10 Qual a sua renda:

() Até 1 salário mínimo

() Até 2 salários mínimos

() De 3 a 5 salários mínimos

() Acima de 6 salários mínimos

1.11 Escolaridade

() Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Ensino superior incompleto

1.12 Estudou em escola pública ou particular? () Pública () Particular

1.13 Se particular, teve acesso à bolsa? () Sim () Não

1.14 Qual ano e motivo atribuído ao acolhimento?

1.15 Em que ano houve o desligamento e qual a razão atribuída?

2 SOBRE O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

2.1 Quais são as memórias que você guarda de sua jornada educacional?

2.2 Você está cursando ou pensa em cursar o ensino superior?

2.3. Em caso negativo, quais são os motivos para não considerar o ensino superior no momento?

2.4. Em caso positivo, qual curso? Em que universidade?

2.5 Você fez ou está fazendo alguma preparação específica para ingressar no ensino superior, como cursinhos pré-vestibulares? Se sim, qual foi sua experiência?

2.6 Quais foram os obstáculos mais significativos que você enfrentou ou está enfrentando em sua jornada para acessar o ensino superior? Como você lida com eles?

2.7 Existe algum suporte oferecido às pessoas que saem de casas de acolhimento em busca por educação superior?

3 DIREITO À EDUCAÇÃO

3.1 O que você sabe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)?

3.2 Você conhece as políticas de acesso ao ensino superior (Ações afirmativas/Cotas), como aquelas destinadas a egressos de escola pública, pessoas de baixa renda, pessoas com deficiência, pretos/pardos e/ou indígenas, bem como os bônus regionais?

3.3 Você se enquadra em alguma das categorias? Se sim, você aproveitou ou planeja aproveitá-las em sua busca pelo ensino superior? Caso contrário, qual é a razão por trás dessa decisão?

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Esta pesquisa intitulada “**DE ACOLHIDOS A PROTAGONISTAS:** construindo caminhos para o acesso a universidade de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional em João Pessoa/PB” está sendo conduzida pela pesquisadora Michelly Matias Miranda, aluna do Curso de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa^a Dra. Suelídia Maria Calaça. Seu objetivo principal é analisar os desafios para o acesso ao ensino superior de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional de João Pessoa/PB como direito à educação na perspectiva da educação em direitos humanos. Os objetivos específicos são: Compreender a política pública de acolhimento institucional, discutir o ingresso ao ensino superior como um direito de todos os sujeitos e sua importância para a efetividade da dignidade humana e identificar o perfil social e escolar dos egressos de João Pessoa/PB, além de mapear quantos acolhidos conseguiram acessar o ensino superior.

Como benefício, espera-se que a pesquisa produza dados acerca do acesso ao ensino superior de egressos do acolhimento institucional de João Pessoa/PB, bem como que contribua para as produções no campo dos Direitos Humanos. Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista, bem como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Direitos Humanos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. No momento da entrevista, poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento), e, para evitá-lo, será escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora responsável estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com Michelly Matias Miranda. Endereço profissional: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – CCHLA / UFPB. Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH. Campus Universitário. Central de Aulas – Bloco B, Castelo Branco, CEP: 58.059-900, João Pessoa/PB. E-mail: michellymatias.pesquisa@gmail.com
Telefone: (83) 98606-3722.

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba CEP/CCS/UFPB Campus I - Cidade Universitária 1º Andar - CEP: 58051-900, João Pessoa/PB. E-mail: comiteetica@ccs.ufpb.br. Telefone: (83) 3216-7791.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DE ACOLHIDOS A PROTAGONISTAS: construindo caminhos para o acesso a universidade de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional em João Pessoa/PB

Pesquisador: MICHELLY MATIAS MIRANDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79673624.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.928.366

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES e CCHLA NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA

PARAÍBA, da aluna MICHELLY MATIAS MIRANDA, sob orientação da Prof^a. Dra. Suelídia Maria Calaça.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Analisar o acesso ao ensino superior de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional de João Pessoa/PB como direito à educação na perspectiva da educação em direitos humanos.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.928.366

Objetivos Secundários:

Compreender a política pública de acolhimento institucional;

Discutir o ingresso ao ensino superior como um direito de todos os sujeitos e sua importância para a efetividade da dignidade humana;

Identificar o perfil social dos egressos de João Pessoa/PB e sua percepção sobre o acesso ao ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Os riscos previstos são mínimos, principalmente relacionados ao possível desconforto emocional, vergonha ou estresse durante as entrevistas. Quanto à gravação de voz, há uma pequena possibilidade de divulgação de dados confidenciais ou vazamento de informações. Para mitigar esses riscos, serão adotadas medidas rigorosas, como a realização das entrevistas em ambientes tranquilos e seguros para garantir a privacidade dos participantes. Além disso, será assegurado que as respostas e interações sejam utilizadas exclusivamente para fins científicos. O anonimato dos participantes será preservado e será adotada uma abordagem respeitosa e sensível em relação aos valores, cultura e crenças individuais.

Benefícios:

Espera-se que a pesquisa produza dados acerca do acesso ao ensino superior de egressos do acolhimento institucional de João Pessoa/PB; Espera-se que a pesquisa contribua para as produções no campo dos Direitos Humanos.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.928.366

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar o acesso ao ensino superior de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional de João Pessoa/PB como direito à educação na perspectiva da educação em direitos humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.928.366

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2337490.pdf	05/06/2024 12:16:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.pdf	05/06/2024 12:14:56	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	05/06/2024 12:14:43	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_MODIFICADO.pdf	05/06/2024 12:13:42	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	05/06/2024 12:12:43	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Outros	Certidao_de_aprovacao_colegiado.pdf	08/05/2024 14:50:17	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Michelly_Matias.pdf	08/05/2024 14:46:24	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	08/05/2024 14:39:46	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	08/05/2024 14:39:13	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito

Ausência				
Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	05/06/2024 12:14:43	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_MODIFICADO.pdf	05/06/2024 12:13:42	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	05/06/2024 12:12:43	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Outros	Certidao_de_aprovacao_colegiado.pdf	08/05/2024 14:50:17	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Michelly_Matias.pdf	08/05/2024 14:46:24	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	08/05/2024 14:39:46	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	08/05/2024 14:39:13	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/05/2024 14:38:51	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/05/2024 14:37:41	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/05/2024 14:36:17	MICHELLY MATIAS MIRANDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UEPB



Continuação do Parecer: 6.928.366

JOAO PESSOA, 03 de Julho de 2024

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA 1ª VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE



TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA

COMARCA DE JOÃO PESSOA

Juízo do(a) 1ª Vara da Infância e Juventude da Capital

R SILVINO OLAVO, 17, EXPEDICIONÁRIOS, JOÃO PESSOA - PB - CEP: 58041-040

Tel.: (83) 991432211; e-mail: jpa-vinf01@tjpb.jus.br

Telefone do Telejudiciário: (83) 3216-1440 ou (83) 3216-1581



SENTENÇA

Nº do Processo: 0850129-56.2024.8.15.2001

Classe Processual: AUTORIZAÇÃO JUDICIAL (1703)

Assuntos: [Entrada e Permanência de Menores]

REQUERENTE: MICHELLY MATIAS MIRANDA



Assinado eletronicamente por: ADHAILTON LACET CORREIA PORTO - 29/08/2024 13:26:10
<https://pje.tjpb.jus.br:443/pje/Processo/ConsultaDocumento/listView.seam?x=24082913261036400000093484843>
Número do documento: 24082913261036400000093484843

Num. 99375460 - Pág. 1

Vistos etc.

Trata-se de requerimento feito por MICHELLY MATIAS MIRANDA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, vinculado ao Centro de Ciência Humanas Letras e Artes (CCHLA) e ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) buscando autorização judicial para a realização de trabalho de curso intitulado: “DE ACOLHIDOS A PROTAGONISTAS: construindo caminhos para o acesso à universidade de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional em João Pessoa/PB”.

Afirma a requerente que a pesquisa tem como objetivo principal analisar o acesso ao ensino superior de jovens egressos da política pública de acolhimento institucional de João Pessoa/PB. Busca também compreender a política pública de acolhimento institucional, discutir o ingresso ao ensino superior como um direito de todos, identificar o perfil dos egressos de João Pessoa/PB e sua percepção sobre o acesso ao ensino superior.

Documentos juntados nos ids.

Parecer ministerial favorável, id. 99114958.

É o breve relatório.

Decido.

Os casos de competência da Vara da Infância e Juventude tramitam em segredo de justiça e o acesso de terceiros aqueles depende de autorização prévia.

Dessa forma, deve ser evitada qualquer situação de violação de direito do público infantojuvenil que se encontra sob medida de proteção.

Nesse sentido, prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente que é dever de todos zelar por sua dignidade e preservar sua integridade moral e psíquica, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, além de colocá-los a salvo de

Nesse sentido, prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente que é dever de todos zelar por sua dignidade e preservar sua integridade moral e psíquica, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, além de colocá-los a salvo de qualquer tratamento vexatório ou constrangedor (arts. 5º, 17 e 18 do ECA).



No presente caso, a requerente pretende obter autorização para realizar entrevistas com jovens egressos das Unidades de Acolhimento de João Pessoa/PB, com idade igual ou superior a 18 anos, bem como analisar os processos de medidas protetivas de acolhimento institucional arquivados.

Sendo assim, considerando os motivos plausíveis do requerimento, JULGO PROCEDENTE O PEDIDO, para autorizar a requerente a ter o acesso solicitando visando a realização das atividades estritamente relacionadas ao projeto referido nos autos, com a ressalva que deverão ser seguidas todas as regras da referida instituição durante as visitas, bem como observados os aspectos tratados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como assegurado o sigilo absoluto em relação às partes envolvidas e tomado todos os cuidados necessários ao anonimato, exceto se for autorizada a divulgação pelos jovens maiores de dezoito anos.

Intime-se.

Após, arquivem-se os autos com a baixa necessária.

João Pessoa, 29 de agosto de 2024

Adhailton Lacet Correia Porto

Juiz de Direito



Assinado eletronicamente por: ADHAILTON LACET CORREIA PORTO - 29/08/2024 13:26:10
<https://pje.tjpb.jus.br:443/pje/Processo/ConsultaDocumento/listView.seam?x=24082913261036400000093484843>
Número do documento: 24082913261036400000093484843

Num. 99375460 - Pág. 3