



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Experiência subjetiva de meninas em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto

Bruna Karoline Rodrigues

BRASÍLIA – DF
2025

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Experiência subjetiva de meninas em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto

Bruna Karoline Rodrigues

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Desenvolvimento Humano e Escolar do Instituto
de Psicologia da UnB.

Orientadora: **Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos**

Brasília, fevereiro de 2025.

Esta dissertação recebeu apoio financeiro da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico (CNPq)

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos - Presidente

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Bianca Cristine Gomide Costa - Membro Externo

Universidade de Brasília

Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres

Universidade de Brasília

Prof. Dra Larissa Medeiros Marinho dos Santos - Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, fevereiro de 2025.

Agradecimentos

À minha família, que nunca deixou de acreditar na minha caminhada.

Depois de anos de dedicação a este trabalho, que passou por diferentes fases, ritmos e nuances, torna-se uma tarefa difícil recapitular tudo e me recordar de todos que auxiliaram para que eu estivesse aqui hoje. Gostaria então de iniciar me desculpando pelos nomes que por ventura não foram mencionados, e veja bem, não convém atribuir ordem de importância aos agradecimentos aqui dispostos, são qualidades diferentes em essência, e cada um teve seu motivo de ser nesta caminhada.

Não podendo ser diferente, começo agradecendo aos meus Guias, que estão sempre a interceder pelo bem e me trouxeram muitos ensinamentos durante este tempo. Aprendizados que foram sim, profissionais e acadêmicos, mas também pessoais, e que tornaram possível a conclusão de mais este ciclo. Axé!

Dou então segmento a esta lista com minha esplêndida orientadora, Wilsa Maria Ramos, que sempre teve paciência e cuidado com meus processos. Desde nossos primeiros encontros desenvolvemos uma grande dinâmica, que nem sempre foi, ou é, fácil, mas Wilsa nunca soltou minha mão, e não tenho palavras que possam expressar minha gratidão por tanto, mesmo quando me fiz fora de alcance. *Profe*, como eu aprendi a chamar-lhe, obrigada por se interessar, respeitar, e criar este lindo espaço de confiança e acolhimento com seus orientandos, com seus puxões de orelha muito necessários também. Espero um dia ser forte e maleável como você é, lhe admiro.

Àquelas que vivenciaram minha vida desde o princípio, minha magnífica mãe, Rosângela, e minha estimada madrinha, Rosilene. Vocês me mostraram o mundo, deram cor a ele e foram serenas comigo, pois nem sempre eu quis enxergar. Espero que este seja o encerramento

de um ciclo que dê sequência a outro, ainda mais desafiador e bonito, onde novamente estaremos juntas. Sempre foi e sempre seremos nós três. Amo vocês!

Minha querida família extensa: Marli, Maria Aparecida, Francisco, José Urquiza, Antônio, Evangelista, Nilza, Doricema, e tantos outros que não conseguirei mencionar aqui, obrigada por me motivarem a seguir em frente e sempre comemorarem minhas conquistas. Minha prima-irmã Letícia, que não somente me cedeu sua escuta para minhas lamentações, felicidades e medos durante todo este tempo, mas dividiu as suas comigo, seguimos vencendo.

Como dizem por aí - *o verdadeiro tesouro são os amigos que fazemos pelo caminho*. Ainda que clichê, não posso discordar, minha caminhada não seria a mesma sem minhas companhias que viveram de perto meus altos e baixos. Aos colegas de mestrado, obrigada pelo cuidado e por se mostrarem disponíveis para me escutar e auxiliar. Agradeço muito também aos que não estiveram diretamente envolvidos na construção deste trabalho, mas que se mostraram essenciais para me manter sã e cruzar a linha de chegada.

Não posso deixar de mencionar aqueles que abriram portas para que eu pudesse acessar o campo de pesquisa, compartilharam de seus conhecimentos comigo e prestaram o apoio para o que fosse preciso; docentes da Universidade de Brasília e, também, profissionais da Unidade Socioeducativa onde o estudo foi realizado, em especial Karine, Marina e Bianca! As minhas participantes de pesquisa, Lúcia e Flora, por confiarem em mim e me deixarem ver um pouco de seu mundo, que oportunizou grandes trocas, sempre significativas - meu muito obrigada.

Essas palavras são apenas um sopro de todo o sentimento experienciado durante este período. Caro leitor, escrevo este texto a duas mãos, mas tenha em mente que há dezenas de outras que as ensinaram e as acompanham. Boa leitura.

“Será possível, em última análise, que um ser humano possa alcançar a perfeita compreensão de outro? Nós podemos investir muito tempo e energia em esforços sérios para conhecer outra pessoa, mas no final, o quão perto podemos chegar da essência dessa pessoa?”

(Haruki Murakami)

RESUMO

O ato infracional cometido por adolescentes é um fenômeno complexo estudado por diferentes campos do conhecimento. Há estudos que apontam uma negligência com a população feminina no cumprimento de medida socioeducativa. Por serem minoria quantitativa são constantemente invisibilizadas em um sistema projetado para atender aos rapazes. O estudo fundamenta-se nos princípios teórico-epistemológicos da Teoria da Subjetividade de González Rey. A pesquisa visa analisar dois casos referentes às experiências de meninas autoras de atos infracionais e suas produções subjetivas geradas durante o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, no Distrito Federal. Adotou-se a Metodologia Construtivo-Interpretativa a partir de dinâmicas conversacionais individuais e em grupo. As duas participantes da pesquisa cumpriam medida socioeducativa em meio aberto, na modalidade de Liberdade Assistida, no Distrito Federal. Em oposição ao que mostram outros estudos, as participantes não apontam sua experiência na unidade como de discriminação ou negligência, e pelo contrário, sentiram-se cuidadas pela equipe que as acompanhavam. Uma delas, entretanto, afirma que, na condição de mulher, encara apontamentos mais severos por parte da sociedade em geral e por sua família, em virtude do ato infracional cometido. As participantes tiveram acesso a oportunidades e cuidados na unidade que poucas vezes tiveram antes, então a unidade foi se constituindo subjetivamente como espaço de acolhimento; embora houvesse, também, um *locus* de proteção e de paternalismo. As participantes inseridas nesse contexto são mobilizadas por suas vivências, assim como na interação com a pesquisadora, quando podem tecer novas reflexões e abrir novas vias de subjetividade. Por exemplo, como ocorre com uma das participantes que reconhece, em sua trajetória, a autoria sobre sua vida e ações; enquanto a outra, por outro lado, ainda que valorize a unidade e as oportunidades que têm, não reconhece sua responsabilidade diante do ato infracional. Outros aspectos como família, estudos, relacionamentos e maternidade também aparecem como integrantes na formação subjetiva configuracional das adolescentes. Destaca-se a importância de visibilizar as experiências de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a partir de suas singularidades e produções subjetivas do ato infracional.

Palavras-chave: socioeducação; teoria da subjetividade; produções subjetivas; gênero.

ABSTRACT

The infraction committed by adolescents is a complex phenomenon studied by different fields of knowledge. There are studies that point to a neglect of the female population in the context of socio-educational measures. Since they are a quantitative minority, they are constantly made invisible in a system designed to cater for boys. The study is based on the theoretical and epistemological principles of González Rey's Theory of Subjectivity. The research aims to analyze two cases referring to the experiences of girls who have committed offences and their subjective productions generated during the execution of an open-ended socio-educational measure in the Distrito Federal. The Constructive-Interpretive Methodology was adopted, based on individual and group conversational dynamics. The two participants in the research were serving an open-ended socio-educational measure, in the form of Assisted Liberty, in a open environment socio-educational unity. Contrary to what other studies have shown, the participants did not describe their experience in the unit as one of discrimination or neglect; on the contrary, they felt cared for by the staff who accompanied them. One of them, however, said that, as a woman, she faced harsher accusations from society in general and from her family because of the crime she had committed. The participants had access to opportunities and care at the in open environment socio-educational unity, that they had rarely had before, so the unit was subjectively constituted as a welcoming space; although there was also a locus of protection and paternalism. The participants, inserted in this context, are mobilized by their experiences, as well as in the interaction with the researcher, who can weave new reflections and open up new avenues of subjectivity, as occurs with one of the participants, who recognizes, in her trajectory, the authorship over her life and actions; while the other, on the other hand, although she values the unit and the opportunities she has, does not recognize her responsibility in the face of the infraction. Other aspects such as family, studies, relationships and motherhood also appear as integral parts of the adolescents' subjective formation. This highlights the importance of making the experiences of adolescents undergoing socio-educational measures visible.

Key-words: socio-education, subjectivity theory, subjective productions, gender.

LISTA DE SIGLAS

CF	Complemento de frases
DC	Dinâmica Conversacional
DCI	Dinâmica Conversacional Individual
DCG	Dinâmica Conversacional em Grupo
EQ	Epistemologia Qualitativa
GEAMA	Gerência de Atendimento em Meio Aberto
MCI	Metologia Construtivo-Interpretativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO CONTEXTO BRASILEIRO E DE OUTROS PAÍSES	17
Uma breve visão histórica do sistema socioeducativo no Brasil	17
Revisão de literatura sobre gênero e sistema socioeducativo em outros países	24
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
Teoria da Subjetividade	49
Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa	46
OBJETIVOS	
METODOLOGIA	51
Participantes	52
Procedimentos	52
Instrumentos	54
Documentação	57
Análise das informações	57
ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	59
Caso Lúcia.....	59
Caso Flora.....	75
Análise Integrativa	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	XX

REFERÊNCIAS	XX
APÊNDICES	XX
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO	XX
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	XX
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	XX
APÊNDICE D – INSTRUMENTOS	112
APÊNDICE D, 1 – LINHA DO TEMPO	113
APÊNDICE D, 2 – COMPLEMENTO DE FRASES	115
APÊNDICE D, 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	116

INTRODUÇÃO

A violência enquanto fenômeno social atravessa a vida de crianças e adolescentes de diferentes maneiras e perpetuada, por vezes, forjada por uma hegemonia social normativa e discriminatória sobre a realidade dos adolescentes que cometem atos infracionais. Por si só, a criminalidade já é um objeto extenso de estudo para diferentes áreas, e ao trazermos a condição específica do desenvolvimento humano na adolescência inserida neste contexto, o debate se torna mais complexo, uma vez que falamos de sujeitos de direitos, que a sociedade deve, acima de tudo, proteger, contemplando seus direitos à Educação, Saúde etc (Nicodemos, 2006). O interesse da pesquisadora pela temática surge a partir de debates e reflexões sobre abolicionismo penal e contextos de privação de liberdade, assim como estudos sobre adolescentes, especialmente meninas em situação de vulnerabilidade social.

No cerne das políticas públicas para com adolescentes autores de atos infracionais está a reflexão e reconhecimento destes indivíduos enquanto diferentes dos adultos autores de crimes. Historicamente, nem sempre houve a caracterização da adolescência como um momento específico do desenvolvimento com suas particularidades. Apenas a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, algumas referências trazem a concepção de adolescência, onde o indivíduo não é mais que apenas um “adulto que ainda não cresceu” como explica Gentilini (2010). Tendo essa diferenciação em mente, dá-se conta de que as consequências atribuídas aos atos infracionais cometidos por estes indivíduos devem salvaguardar as especificidades, sempre garantindo sua proteção e desenvolvimento saudável.

Segundo o levantamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2023, apenas 4% dentre todos os adolescentes no sistema socioeducativo são do sexo feminino, mantendo o mesmo percentual do levantamento anterior de 2017 (Brasil, 2019; Brasil

2023). Oliveira, Costa e Camargo (2018) apontam que o número reduzido de meninas em cumprimento de medidas socioeducativas ocasiona a invisibilização de questões específicas deste grupo, como por exemplo a falta de produtos de higiene adequados ou demandas associadas à gravidez e à maternidade. No contexto do encarceramento feminino adulto no Brasil, somente a partir de 2007 ocorreu a implementação de políticas de proteção a estas mulheres, mas as ações não alcançaram as meninas da socioeducação e, tampouco, existem políticas semelhantes para as adolescentes. Machado e Veronese (2010) em seu estudo apresentam dados que expõem, segundo relatos de meninas em regime de privação de liberdade, que elas não somente são invisibilizadas neste contexto, como também recebem tratamento discriminatório nas diferentes instâncias socioeducativas.

O sistema e as unidades socioeducativas fazem parte de um contexto social permeado por estereótipos de gênero associados a meninas e mulheres, que não deixam de estar presentes tanto na estrutura política do sistema socioeducativo quanto em sua subjetividade social, que se manifesta também na dimensão micro das relações diretas entre as adolescentes com os socioeducadores, e os demais profissionais do sistema (Pasko, 2017; Grillo & García, 2020). Gaarder, Rodriguez e Zatz (2004), por exemplo, revelam que alguns dos adjetivos mais frequentemente utilizados pelos socioeducadores dos Estados Unidos para descrever meninas infratoras são: choronas, mentirosas e manipuladoras, reforçando ideias de sentimentalismo e sensibilidade exacerbadas associados ao gênero feminino. Outro dado importante sobre as meninas é que após quase 10 anos de implementação da Lei do SINASE, não há uma literatura específica que trate das questões referentes à experiência subjetiva das meninas que ingressaram no sistema socioeducativo.

Tanto meninas, quanto mulheres, quando na posição de autoras de um crime ou ato infracional são atravessadas por um duplo estigma associado a sua conduta, pois entende-se que esta ultrapassa não somente os limites da legalidade, mas também transgrediu o papel social que lhe é imposto enquanto mulher (Gaarder, Rodriguez & Zatz, 2004; Oliveira, Costa & Camargo, 2018). Partindo desse duplo estigma, deriva-se então uma dupla exclusão e marginalização, que se alinha às práticas discriminatórias já sofridas por elas neste sistema. Em razão dessa lógica social dominante, às adolescentes muitas vezes é atribuído o lugar de comportamento problemático e difícil de lidar, justamente por sua conduta não se alinhar aos estereótipos de gênero vigentes no imaginário social. Os impactos dessa discriminação permeiam, principalmente, a percepção dos socioeducadores, ou outros profissionais de justiça quanto a estas meninas.

Ao explorar o campo teórico criticamente, especialmente, observou-se que existem poucos estudos sobre as experiências de meninas adolescentes que vivenciam as medidas relativas ao meio aberto, Liberdade Assistida. Na revisão de literatura sobre o tema (seção 2), foram encontrados apenas dois estudos que analisam as narrativas das próprias meninas nas experiências no sistema educativo (Grillo & Garcia, 2020; Reed, Sharkey & Wroblewski, 2021). Portanto, é necessário pensar a socioeducação a partir de um olhar sensível às questões específicas de gênero, dando oportunidade de expressão e visibilidade, de forma singular, às experiências subjetivas das adolescentes infratoras.

A partir dessas problematizações, definiu-se como **objetivo** geral da pesquisa analisar as experiências de meninas autoras de atos infracionais e suas produções subjetivas desenvolvidas durante o cumprimento de medida socioeducativa em Meio Aberto. O estudo fundamenta-se nos princípios teórico-epistemológicos da Teoria da Subjetividade de González Rey. Considera-se

que as trajetórias e histórias de vida das meninas geram produções subjetivas, que se subordinam a outras produções simbólicas da realidade social, nas tramas da subjetividade social do sistema socioeducativo. Os objetivos específicos foram dois, a saber: compreender como as interações com os socioeducadores do sistema, os familiares e outros podem participar do processo de configuração subjetiva do ato infracional; e, como as experiências relacionais e de gênero em curso, produzidas simbolicamente e culturalmente nos espaços sociais do sistema socioeducativo e em outros espaços, estão implicadas emocionalmente na configuração subjetiva do ato infracional.

A dissertação está organizada em seis seções, sendo a Introdução a primeira delas. A segunda seção trata do sistema socioeducativo brasileiro e suas políticas, e a revisão de literatura envolvendo outros países sob o foco da perspectiva de gênero. Já na terceira seção apresentamos a fundamentação teórica, a Teoria da Subjetividade e as categorias conceituais. Na seção quatro, ver-se-á a escolha metodológica e epistemológica, a descrição dos participantes, dos procedimentos e recursos pertinentes à pesquisa e a construção do cenário social, bem como os procedimentos da análise construtivo-interpretativa e as questões éticas envolvidas no estudo. A quinta seção, contém a análise construtiva-interpretativa das informações, seus indicadores, hipóteses e o modelo teórico construído; e, por fim, na última seção discorreremos sobre as conclusões, limitações do estudo e recomendações para novas investigações. Espera-se que o estudo ofereça possibilidades de auxiliar as políticas públicas com novas perspectivas e informações, fortalecendo e aprimorando as ações do Sistema Socioeducativo Brasileiro, especialmente, o Meio Aberto.

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO CONTEXTO BRASILEIRO E DE OUTROS PAÍSES

Uma breve visão histórica do sistema socioeducativo no Brasil

Até o final da década de 1920, as medidas e ações adotadas pelos governos para endereçar os atos infracionais cometidos por adolescentes não diferenciavam a pena atribuída a um adolescente da pena atribuída a um adulto. O Código do Menor aparece em 1927, como um primeiro movimento para suprir a demanda de uma justiça juvenil mais sensível às necessidades dos adolescentes, aliado a outros dispositivos, como Serviço de Assistência ao Menor (SAM), Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Entretanto, esses mecanismos ainda portavam muitas falhas, especialmente no que tange aos estereótipos e discriminações baseados em classe e raça. Até hoje é possível ver o impacto deste antecessor ao sistema socioeducativo, com práticas discriminatórias, as quais se atribui a denominação “menorista” para caracterizar -as ações implementadas e praticadas nos dias de hoje, que ainda repercutem políticas públicas ultrapassadas (Méndez, 2017).

Houve muitas mudanças legislativas e políticas para que se chegasse ao modelo atual de sistema socioeducativo que opera no Brasil, ainda longe de ser ideal (Milão, 2018). A proposta de sistema socioeducativo começou a dar seus primeiros passos a partir da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (Brasil, 1990). A lei trouxe à tona a necessidade do olhar especializado para os adolescentes autores de atos infracionais visando, concomitantemente, o desenvolvimento saudável e a proteção integral dos adolescentes. Entretanto, mesmo as delimitações dispostas no ECA não foram suficientes para orientar o desenvolvimento e execução de ações que atendessem às especificidades demandadas pelos programas socioeducativos. Como afirmam diversos autores (Veronese & Lima, 2009; Oliveira, 2014; Bisinoto et. al, 2015), muitas vezes as políticas e ações

operam no sentido da ação punitiva, pressupondo que isso seja o suficiente para alcançar a educação e a “ressocialização” daquele jovem.

Nesse cenário, no ano de 2006, foi criada a Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei 12.594/2012 (Brasil, 2012), imputando regras de operacionalização para as instituições socioeducadoras, de responsabilidades, e assegurando o caráter interinstitucional do sistema, articulado ao Sistema de Garantia de Direitos, assentado nas normativas do ECA (Veronese & Lima, 2009). Baseando-se nas novas diretrizes, o sistema socioeducativo representa uma política de referência, integral e intersetorial, fundamentada nos Direitos Humanos (Jimenez, Jesus, Malvasi & Salla, 2012). “A socioeducação é imprescindível como política pública específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes” (Brasil, 2013, p. 8). Nesse sentido, é necessário um recorte específico nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento para as demandas atravessadas pelas marginalizações políticas e vitimização que sofrem esses adolescentes, de forma simbólica, subjetivada pela condição de classe, pelo estigma de “bandidos” e, historicamente, forjada em um sistema escolar excludente de estudantes de baixo rendimento, múltiplas reprovações, repetências etc. (Costa, 2020).

O SINASE é formado a partir da combinação de subsistemas que se tornam pilares para as intervenções e atendimentos, a saber: o sistema educacional, de assistência social, o sistema único de saúde (SUS) e o de justiça e segurança pública (Brasil, 2012). Entretanto, apesar da formalização destes quatro componentes, ainda prevalece no imaginário social a concepção de uma socioeducação reduzida à reprodução do sistema carcerário adulto. Isso ocorre em função da continuidade da cultura menorista no sistema socioeducativo, mencionada anteriormente, com a implementação dos sistemas antecessores ao ECA e ao

SINASE. Méndez (2017) também corrobora com a questão, adotando uma perspectiva histórico-crítica sobre a institucionalização do sistema penal juvenil, e propõe reflexões sobre como os sistemas socioeducativos de países latino-americanos operam sobre o cadáver de políticas de detenção juvenil tenebrosas¹, mantendo assim uma roupagem punitivista, que produz efeitos negativos no serviço oferecido até os dias atuais.

O acesso ao sistema socioeducativo ocorre a partir de uma visão carcerária de socioeducação, onde o adolescente acessa o sistema por ser um alvo da justiça, tendo sempre o ato infracional cometido como via de entrada, e não a proteção integral pelo sistema de garantia de direitos, ou mesmo os recursos alternativos para se compreender o sentido da infração para aquele adolescente. Essa orientação de viés penal aparece tanto em termos de legislação, quanto em sua execução, de forma que a repreensão do ato infracional e a contenção do “jovem infrator” se dá como prioridade, em detrimento de medidas preventivas a essa conduta (Segalin & Trzcinski, 2006; Méndez, 2017).

Bonalume e Jacinto (2019) também problematizam a ação governamental de desmonte de políticas públicas, através do (des)financiamento de programas e ações que afetam diretamente a juventude negra e periférica do País, os mais afetados pela violência de forma sistemática, onde, por exemplo, os jovens negros representam as principais vítimas de homicídio, como mostrado seguidamente pelo Atlas da Violência (Cerqueira & Bueno, 2024). O Estado, dessa forma, assume uma postura negligente, corroborando com as violências e violações sofridas por esta população.

No âmbito da socioeducação, os cortes orçamentários produzem efeito sobre elementos concretos das unidades de internação, como a superlotação dos espaços e a falta de recursos materiais para operacionalização das medidas, incidindo também sobre a

¹ Expressão utilizada pelo autor.

contratação e capacitação de profissionais que atuam diretamente com os adolescentes. Essas questões são discutidas por Carvalho Quadrado e Nunes (2022), que apontam a desvalorização das políticas públicas que assistem estes jovens como responsável pela manutenção da desigualdade social, e operam como políticas de exclusão.

Outro destaque é a dificuldade em acessar dados precisos sobre orçamentos, recursos, gastos de forma dinâmica sobre os meios de segurança pública de forma geral, e por vezes esbarramos até mesmo em incompatibilidades e informações divergentes sobre estas informações, como afirma Brasil (2021). A autora também explora a relação de custo e bem-estar dos adolescentes no sistema socioeducativo, tendo o financiamento do sistema como eixo central de análise, e é possível afirmar que o funcionamento das unidades de internação, em especial, requer investimento significativo, e que políticas de corte de gastos impactam em toda a estrutura.

Urge também discutir a privação de liberdade em uma perspectiva transitória, uma vez que os indivíduos integrados ao sistema penal passam a transitar pela comunidade com este marcador social negativo que, em geral, reduz suas identidades ao delito cometido, através do estigma de “ex-presidiário”. Lima (2017) apresenta em seu estudo como estas pessoas, uma vez encarceradas, carregam consigo um rótulo que as desumaniza, como alguém que trará mal à sociedade.

A prática do ato infracional não deve ser vista como um determinante que mensure o caráter ou um desvio moral, mas pode ser também, uma forma de sobrevivência de uma minoria que luta contra o abandono e as violências sofridas (Rocha & Santos, 2016, p.11).

Já Trentin (2011) traz à luz para a discussão a ideia do controle social que se instala na existência do crime, vemos seu autor como transgressor da norma, que deve ser punido.

Porém, essa punição não tem fim na saída da cárcere, após o cumprimento da pena, o estigma continua operando na trajetória de vida do indivíduo pela via da exclusão e marginalização social. O autor também reforça que este julgamento negativo da esfera social atravessa as percepções destes indivíduos de si mesmos, afetando diretamente sua autoestima e autoimagem.

Os pesquisadores Estevam, Coutinho e Araújo (2009) obtiveram achados parecidos em seu estudo no âmbito da socioeducação. Os autores destacam o sofrimento pelo qual os adolescentes passam nas unidades de regime de privação de liberdade, que operam de forma desordenada e violenta, onde os jovens relatam sentimentos de vergonha, tristeza, angústia e muitos não acreditam nas potencialidades de reintegração à comunidade a partir dos programas onde estão inseridos, apenas de mais exclusão.

Pesquisadores norte-americanos encontraram um cenário similar em seus estudos, evidenciando que a depender da medida aplicada ao adolescente ou das relações que se estabelecem entre profissionais de justiça e eles, o sistema opera de forma a ampliar a possibilidade de reincidência ao ato infracional, inclusive perpetuando na fase adulta (Belisle & Salisbury, 2021; Chappel & Maggard, 2021). Todos esses elementos são fatores de exclusão e marginalização social, que se manifestam de forma singular para as adolescentes, autoras de atos infracionais.

Nesse contexto, compreende-se que as experiências vividas pelos adolescentes no sistema socioeducativo a partir dos princípios de proteção, educação e reintegração à comunidade, devem ser analisadas como uma situação transitória na trajetória deles. Autores como Silva (2014), Ramos e Pucovski (2015), avaliam que essa característica da transitoriedade tem várias nuances. Por um lado, é positiva por ir na contramão da estigmatização destes jovens, assim como da marginalização social e, simultaneamente, tem

distância das medidas socioeducativas de uma proposta carcerária punitivista. Mas, quando não é incorporada às ações e atividades do programa, de forma coordenada, pode gerar consequências negativas inesperadas, como o despreparo profissional dos educadores do sistema, e o não atendimento das necessidades singulares de desenvolvimento destes jovens, como o atendimento humanizado que considera o contexto e a trama social de cada um. A partir das questões apresentadas, vislumbramos um cenário muito prejudicial aos adolescentes autores de atos infracionais que devem ser reconhecidos como detentores de direito à proteção integral, tal qual todos os seus pares, conforme ressaltam as premissas do ECA (Brasil, 1990).

O atendimento socioeducativo contempla diferentes medidas para que o adolescente cumpra sua sentença, a variar dependendo das condições do ato infracional, tal como sua gravidade. As possibilidades para a medida aplicada dividem-se em programas de meio aberto (ME), que por sua vez se distribui em prestação de serviço à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA); e, programas de privação de liberdade, subdivididos em regime de semiliberdade e internação (Brasil, 2012). Segundo o ECA, entre essas medidas, deve-se sempre dar prioridade às de menor impacto negativo na trajetória do adolescente, portanto, as medidas de restrição de liberdade devem ser adotadas em última instância, após ter-se buscado as alternativas mais brandas, que melhor resguardam os direitos destes jovens (Brasil, 1990).

A medida de Prestação de Serviço à Comunidade prevê muitas potencialidades e possibilidades de intervenção na vida do autor do ato infracional. Felipeto (1994), , poucos anos após a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, faz uma análise histórica sobre a medida no mundo, e avaliando-a, comparativamente como Código Penal brasileiro. O autor nos traz que tal deliberação, ao não afastar o apenado do convívio

comunitário, e com o auxílio do ato laboral, contribui para a compreensão deste sobre as consequências de sua conduta e responsabilidade social perante seu próprio meio. Sendo assim, portanto, uma intervenção que passa por envolver atores como família, amigos e demais indivíduos de natural convívio para o autor do delito, favorece sua reintegração social. Até mesmo podemos afirmar que, em relação às políticas das unidades de internação, os programas de meio aberto, que incluem a Liberdade Assistida, detém mais autonomia para desenvolver e executar projetos adaptados à comunidade que atendem, gerando, assim, mais envolvimento por parte dos adolescentes atendidos.

Além dos estigmas atrelados a criminalidade, a própria adolescência é uma fase atravessada por diversas concepções negativas no imaginário social que expressam uma discriminação destes indivíduos. Tanto em contextos informais e cotidianos, quanto nos contextos das políticas públicas, assistimos na própria mídia televisiva e na sociedade, uma rotulação dos sujeitos desta faixa etária como inconsequentes e instáveis. A adolescência é compreendida como um momento de conflitos, contradições, dilemas e ambivalência. No campo de estudo da Psicologia do Desenvolvimento considera-se que é neste período onde o indivíduo desenvolve habilidades de pensar de forma abstrata e hipotética e, a partir de tais habilidades, passa a interpretar a si mesmo e o mundo a sua volta com uma maior dimensão de complexidade. Essas novas percepções, por sua vez, trazem consigo sentimentos ambíguos de dúvida, indecisões e são potencialmente geradoras de ansiedade (Rodriguez & Damásio, 2014).

Nem sempre a humanidade compreendeu a adolescência como uma fase distinta das outras, até meados de XVIII os limites entre o momento da infância e da vida adulta não eram bem delimitados. A partir da Revolução Burguesa e o aumento da complexidade dos postos de trabalho, a compreensão do momento de transição do indivíduo criança para o

adulto foi se alterando de forma a se diferenciar o suficiente para que suas especificidades fossem reconhecidas como uma etapa etária do desenvolvimento (Ariès, 1981; Gentilini, 2010). Portanto, reconhece-se aqui o papel da dimensão histórico-cultural na nossa compreensão do que é este momento de vida.

A adolescência também é momento de vida onde o indivíduo experimenta um processo mais robusto de construção de identidade, a partir da bagagem que possui da infância e da idealização de onde quer chegar na fase adulta, esse processo de construção também pode ser entendido como uma crise (Quiroga & Vitale, 2013). Os adolescentes institucionalizados no sistema socioeducativo, portanto, vivenciam o encarceramento, e todos os marcadores negativos que o acompanham, enquanto simultaneamente atravessam esta fase do desenvolvimento. Oliveira (2014) aponta a necessidade de se enxergar e analisar a infração na adolescência considerando os processos específicos e as singularidades destes indivíduos, assim como os contextos sociais, às vezes vulneráveis e diversos. Deve-se avaliar, por exemplo, de que forma o delito participa da trajetória e momento de vida do indivíduo, não atribuindo a ação como um erro em sua trajetória, ou como um ponto fora da curva, mas como uma das possibilidades de expressão do desenvolvimento destes jovens (Oliveira, Costa & Camargo, 2018).

Revisão de literatura sobre gênero no sistema socioeducativo em diferentes países e contextos

O sistema socioeducativo oferta serviços que devem contemplar as necessidades específicas de desenvolvimento dos adolescentes, compreendendo que também fazem parte de uma parcela marginalizada da população. As Nações Unidas, desde 1985, possuem diretrizes gerais, conhecidas como Regras de Beijing, que orientam governos a estabelecerem suas políticas públicas próprias, visando o menor impacto no desenvolvimento e bem-estar desta

população. Essas diretrizes também buscam prevenir os atos infracionais cometidos por adolescentes (United Nations General Assembly, 1985). Tratando-se de fenômeno social complexo estas diretrizes acabam por não serem suficientes para a implementação efetiva que assegure os direitos destes indivíduos, não os deixando desassistidos. É necessário um esforço de cada gestão, que abarque em suas políticas as necessidades específicas de sua população, agregando as áreas de educação, assistência social, segurança pública, ou até mesmo serviços de saúde, por exemplo. Vimos que em diferentes países as práticas e legislações têm sido atualizadas visando um atendimento que seja mais efetivo tanto em termos preventivos aos atos infracionais, quanto sobre a execução das medidas interventivas com quem porventura os cometa.

No Brasil, como mencionado anteriormente, somente em 2012 o sistema socioeducativo foi regulado pela Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE – (Lei 12.594/2012). O SINASE tem por finalidade, principalmente, garantir os direitos de meninas e meninos autores de atos infracionais. Após quase 10 anos de implementação da Lei do SINASE, não há muita literatura sobre as questões que se referem à experiência das meninas que ingressaram no sistema. Ademais, outros desafios recaem sob o sistema que remonta às práticas do século XIX de acomodar e tratar igualmente os adolescentes infratores como criminosos adultos, conforme aponta Ferdinand (1991).

Sobre questões de gênero, no Brasil, ainda que as condições do encarceramento feminino não sejam ideais, desde 2007 foram aprovadas políticas públicas voltadas para a proteção de mulheres em situação de privação de liberdade. As regras visam assegurar que suas necessidades específicas sejam atendidas, como, por exemplo, direito ao pré-natal e dignidade menstrual (Oliveira, Costa & Camargo, 2018).

Após um período de indiferença nos índices de encarceramento feminino juvenil no contexto dos Estados Unidos, a partir da década de 90 passou-se a notar um aumento numérico crescente e preocupante na representatividade feminina na população de adolescentes encarcerados, como apontam Belknap, Holsinger e Dunn (1997). Atualmente, a proporção de meninas encarceradas nas unidades de detenção juvenil estadunidenses é mais expressiva do que no Brasil, elas representam cerca de 30% do total de adolescentes incluídos no sistema. O número de meninas em conflito com a lei continua progredindo em uma curva ascendente nos últimos anos, enquanto entre o público masculino, este número tem diminuído, o que preocupa os estudiosos do campo. Apesar de terem uma maior representação, em comparação com o Brasil, as meninas estadunidenses igualmente têm suas necessidades básicas deixadas de lado, em um sistema também estruturado para atender aos meninos, e com uma carência de estudos que possibilitem a construção de políticas públicas para responder as suas necessidades integralmente (Anderson, et al, 2019).

É importante ressaltar que existem grandes diferenças entre a legislação punitiva para adolescentes entre os contextos estadunidense e brasileiro, que pode ser uma das justificativas para a disparidade numérica entre a população juvenil encarcerada entre os dois países. Enquanto no Brasil, adota-se uma política que prioriza o convívio do adolescente com a família e a comunidade, nos Estados Unidos os adolescentes estão sujeitos ao encarceramento por infrações classificadas como *status offense* (delito por condição), que levam os jovens à privação de liberdade por situações como uso de álcool ou outras drogas, lícitas ou ilícitas, fuga do domicílio, entre outras, que não seriam consideradas criminosas se cometidas por adultos, e não estão presentes na legislação brasileira (Freiburger & Burke, 2011).

Partindo dessa problematização, e visando também encontrar um arcabouço teórico complementar para me aprofundar sobre a temática da infração cometida por adolescentes, em especial ao se tratar de meninas, foi elaborado um estudo de revisão integrativa de literatura, com o objetivo de identificar possíveis questões relacionadas à especificidade da justiça juvenil para atender às condições das meninas que cometeram um ato infracional.

Portanto, considerando o panorama geral sobre estes aspectos dos serviços do tipo socioeducativo em diferentes partes do mundo, buscou-se aprofundar sobre as condições estruturais e sociais relacionais ao atendimento de adolescentes meninas autoras de atos infracionais, as questões de discriminação de gênero em seus respectivos sistemas, e também as medidas para endereçar esta problemática.

Metodologia de revisão de literatura

Conforme mencionado, optou-se por utilizar a metodologia de revisão integrativa, compreendendo tanto estudos empíricos, como artigos teóricos e revisões de literatura para análise. A revisão integrativa é um método que objetiva sumarizar achados a partir de outros artigos que tratam sobre um mesmo tema ou assunto, a partir de uma pergunta inicial, e essa compilação de resultados é feita de maneira ordenada e sistematizada. Mas, distingue-se da revisão sistemática de literatura ao trazer resultados mais abrangentes sobre o campo estudado, incluindo outras revisões de literatura e até mesmo artigos teóricos, compondo um panorama mais consistente e profundo.

A busca pelas informações estruturou-se em cinco fases, a saber: FASE 1 – sistematização e definição do tema, problematizações de pesquisa, objetivos, palavras-chave, definição da base de busca e elaboração dos operadores booleanos; FASE 2 – definição dos critérios de inclusão e exclusão, pesquisas na base de busca, refinamento dos operadores e

apuração do resultado obtido da busca; FASE 3 – tabulação dos resultados e primeiras análises quantitativas; FASE 4 – fichamento dos textos selecionados que foram incluídos para próxima fase; e, por fim, FASE 5 – análise e discussão dos resultados encontrados.

A base de dados escolhida para a busca foi a plataforma *Scopus*, por indexar importantes periódicos e editoras internacionais, como *Elsevier*, *Springer*, *Sage* e outros. A escolha dos descritores ocorreu mediante consulta a diversos textos (López-Gallego, 2016; Oliveira, Costa & Camargo, 2018; Yokoy & Grato, 2020; Church, Marcus & Hamilton, 2021), que também serviram para definição das palavras em inglês e espanhol que nos possibilitasse identificar os artigos que seriam adequados para responder as perguntas e objetivos do estudo.

Os descritores escolhidos para a busca foram: ((meninas OR girls OR “*teenage girls*” OR “*adolescentes mujeres*”) AND (socioeducação OR “sistema socioeducativo” OR “medida socioeducativa” OR “medidas socioeducativas” OR “*ley penal juvenil*” OR “*sistema de responsabilidad penal juvenil*” OR “sistema penal juvenil” OR “*juvenile justice system*” OR “*juvenile delinquency*” OR “*juvenile offence*”)) OR “meninas infratoras” OR (“*jóvenes mujeres infractoras*” OR “*female juvenile delinquency*” OR “*offending girls*”). É importante mencionar que há uma atualização constante dos termos utilizados na área, buscando minar o estigma social sofrido pelos adolescentes nesta posição,

Na etapa de seleção dos artigos, definiu-se como critério de inclusão o intervalo de seis anos, de 2017 a 2022, considerando-se as publicações até junho de 2022, nas áreas da Psicologia e Sociologia, e nos idiomas Português, Inglês e Espanhol.

Os critérios de exclusão descritos foram definidos para assegurar o cumprimento dos objetivos da pesquisa, portanto, selecionou-se artigos que trouxessem a experiência feminina no sistema socioeducativo, sendo a categoria gênero fundamental no escopo do estudo. Foram

excluídos os artigos que investigaram relações correlacionais entre trajetória de vida e delito, descrição de perfil para adolescentes autoras de atos infracionais, ou que não trouxessem reflexões acerca das condições sob as quais meninas estão submetidas neste sistema.

Na primeira busca, na etapa de leitura dos resumos, foram encontrados 120 artigos, dos quais 79 foram excluídos a partir dos critérios mencionados acima. Dos 79 artigos excluídos, 47 não tratam da experiência de meninas nos programas socioeducativos ou de suas trajetórias pelo sistema; 17 não trazem gênero como um elemento essencial na pesquisa; 10 priorizam as questões raciais, tratando questões de gênero em segundo plano; três estudam as características de um perfil para meninas infratoras; e dois abordam fatores preditivos de envolvimento na justiça, como por exemplo, as experiências de vida como trauma e abuso na infância.

Após a filtragem preliminar, seguiu-se a etapa de leitura exploratória com os 41 artigos restantes, dos quais outros 16 foram excluídos por se enquadrarem em algum dos critérios mencionados anteriormente, e um foi excluído por não constar em plataforma aberta, acessível, no momento da pesquisa. A leitura destes artigos foi feita primeiramente pela segunda autora e revisada pela primeira, para garantir que todos os artigos analisados estivessem em consonância com o objetivo do estudo. Na seção seguinte de análise e discussão dos resultados, os 24 artigos remanescentes são apresentados segundo sua origem, idioma, tipo de estudo, objetivo, participantes e resultados das análises dos estudos.

Análise e discussão dos resultados

A respeito da origem dos 24 artigos, 19 são oriundos dos Estados Unidos, três do Brasil, um do Chile, um da Espanha e um da Suíça. Já relativo ao idioma, três artigos foram originalmente publicados em Espanhol, apenas um em Português e os outros 21 foram publicados na língua Inglesa.

Quanto às metodologias usadas nos estudos, encontramos 20 pesquisas empíricas e 2 estudos teóricos, de Rivera e Pino (2020) e Parrish (2020). Dentre os estudos empíricos, 11 aplicaram a metodologia qualitativa conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Estudos empíricos e estudos teóricos	Estudos empíricos: metodologia qualitativa
Estudos empíricos: Pasko, 2017; Welch-Brewer, 2018; Goldstein et al., 2018; Galardi & Settersten, 2018; Rosenthal, 2019; Burson, Godfrey & Singh, 2019; Anderson et. al, 2019; Anderson, Hoskins & Rubino, 2019; Córcoles & Gutiérrez, 2020; Scisleski & Galeano, 2020; Grillo & Carcía, 2020; Miller, Campbell & Larnell, 2021; Modrowski, Rizzo, Collibee, Houck & Schneider, 2021; Parrish, Thompson, Negi & Alquicira, 2021; Chappell & Maggard, 2021; Reed, Sharkey & Wroblewski, 2021; Belisle & Salisbury, 2021; Storrod, 2022; Weil, 2022), 2 revisões de literatura (De Arruda & Krahn, 2020; Granski, Javdani, Anderson & Caires, 2020)	Pasko, 2017; Galardi & Settersten, 2018; Burson, Godfrey & Singh, 2019; Anderson, et. al, 2019; Anderson, Hoskins & Rubino, 2019; Scisleski & Galeano, 2020; Grillo & Carcía, 2020; Reed, Sharkey & Wroblewski, 2021; Storrod, 2022; Belisle, Salisbury & Keen, 2022; Weil, 2022), 10 adotaram métodos quantitativos (Welch-Brewer, 2018; Goldstein et al., 2018; Córcoles & Gutiérrez, 2020; Miller, Campbell & Larnell, 2021; Modrowski, Rizzo, Collibee, Houck & Schneider, 2021; Parrish, Thompson, Negi & Alquicira, 2021; Chappell & Maggard, 2021; Belisle & Salisbury, 2021; Belisle, Salisbury & Keen, 2022).

A partir dos resultados encontrados, decidiu-se por organizar os achados em três categorias para discussão: 1) formas de organização, políticas e programas dos sistemas de justiça juvenil; 2) as crenças e atuações dos funcionários do sistema; 3) a experiência das meninas em primeira pessoa, suas próprias visões e relatos sobre seus delitos e suas vivências e visões sobre o sistema juvenil e atores que ali operam.

Vale destacar, em função dos objetivos dos estudos, vários deles foram incluídos em mais de uma categoria

Os sistemas de justiça juvenil

Como mencionado anteriormente, a maioria dos resultados revelam que as meninas sofrem discriminações de gênero do sistema de justiça juvenil, sendo que os resultados se complementam ao esmiuçar as ações discriminatórias do sistema, denunciando os diferentes graus de discriminação apresentados (Pasko, 2017; Welch-Brewer, 2018; Goldstein et al., 2018; Galardi & Settersten, 2018; Rosenthal, 2019; Burson, Godfrey & Singh, 2019; Anderson & Walerych, 2019; Anderson, Hoskins & Rubino, 2019; Rivera & Pino, 2020; Scisleski & Galeano, 2020; De Arruda & Krahn, 2020; Grillo & Carcía, 2020; Granski, Javdani, Anderson & Caires, 2020; Parrish, 2020; Miller, Campbell & Larnell, 2021; Modrowski, Rizzo, Collibee, Houck & Schneider, 2021; Parrish, Thompson, Negi & Alquicira, 2021; Chappell & Maggard, 2021; Reed, Sharkey & Wroblewski, 2021; Belisle & Salisbury, 2021; Storrod, 2022; Belisle, Salisbury & Keen, 2022; Weil, 2022). Esses achados também corroboram outros estudos da área desenvolvidos no Brasil por Yokoy & Gratão (2020).

Entre esses estudos, 21 de 24 artigos reforçam a ideia de um sistema masculino construído para atender aos meninos. Afirmam que o sistema de justiça juvenil foi pensado e estruturado para o público masculino e, ainda hoje, esta estrutura tem sido prejudicial para as

meninas envolvidas (Pasko, 2017; Welch-Brewer, 2018; Goldstein et al., 2018; Anderson et al., 2019; Rosenthal, 2019; Anderson, Hoskins & Rubino, 2019; Rivera & Pino, 2020; Córcoles & Gutiérrez, 2020; Scisleski & Galeano, 2020; De Arruda & Krahm, 2020; Grillo & García, 2020; Granski, Javdani, Anderson & Caires, 2020; Parrish, 2020; Miller, Campbell & Larnell, 2021; Modrowski, Rizzo, Collibee, Houck & Schneider, 2021; Parrish, Thompson, Negi & Alquicira, 2021; Chappell & Maggard, 2021; Reed, Sharkey & Wroblewski, 2021; Belisle & Salisbury, 2021; Storrod, 2022; Belisle, Salisbury & Keen, 2022; Weil, 2022).

Estudos como o de Welch-Brewer (2018) e Goldstein et al. (2018) revelam a falta de especificidade no trabalho feito com as adolescentes femininas nos sistemas juvenis, e também a lacuna de projetos e estudos que mobilizem os avanços necessários. Aliados ao trabalho de Rosenthal (2019), onde mostrou-se que existem também ações sendo realizadas em nome da melhoria do sistema, mas que não são devidamente específicas e se mostram pouco eficazes, trazendo à luz a necessidade de mais investimento científico no campo em que as políticas possam se apoiar. Storrod (2022), por exemplo, aponta como a política de proibição ao uso de aparelhos celular é especialmente rígida com o público feminino, e a falta de uma sensibilização sobre o assunto resulta em advertências para as meninas que buscam estar sempre recuperando os aparelhos, que poderiam ser instrumentos úteis ao seu aprendizado, socialização e desenvolvimento.

Os estudos de Miller, Campbell e Larnell (2020) e Belisle e Salisbury (2021) focam a sua análise a partir de instrumentos de avaliação utilizados por tribunais de justiça que ajudam a determinar o futuro de adolescentes infratores e que, segundo os autores, não se mostram eficazes quando o público é feminino. Esse dado quanto à inaplicabilidade e as medidas utilizadas com meninos infratores quando se trata do público feminino permeia muitas das

dimensões dos sistemas juvenis, como os instrumentos de avaliação mencionados acima, mas também com medidas de alocação das meninas em (Goldstein et al., 2018 & Anderson et al., 2019), programas de serviço e de capacitação (Parrish, 2020; Parrish, Thompson, Negi & Alquicira, 2020).

Parrish (2020) nos traz um apanhado teórico das lacunas históricas ainda presentes na justiça juvenil dos Estados Unidos, apontando que há um encarceramento em massa, e pela falta dos programas educacionais de qualidade e de capacitação, uma vez no sistema, as meninas tendem a retornar até completarem a maioridade. Assim, são transferidas para unidades de detenção adultas, apontando a necessidade de que se compreenda isto como uma falha estrutural do próprio sistema de justiça juvenil. De Arruda e Krahn (2020) relatam que, apesar de não poderem afirmar a existência de um tratamento mais severo ou ríspido para com as meninas no sistema de justiça, pode-se sim dizer que há uma diferença no trato, e situações de violência e revitimização estão suscetíveis a partir destas condutas discriminatórias.

Coadunando com a percepção de um sistema falho, Scisleski e Galeano (2020) argumentam que no contexto brasileiro, o desenho do sistema se expressa a partir de violações de direitos que afeta especificamente as meninas infratoras, como a hipervigilância no que tange as suas sexualidades e a falta de suporte, assim como a exposição durante a gestação, e das meninas que são mães. Em seu estudo, Pasko (2017) apresenta avanços nas políticas do sistema, como a desinstitucionalização de crimes por “indecência sexual”, mas que ainda há práticas entre funcionários que se espelham em normas antigas, como a perda de privilégios com base em julgamentos morais e a contracepção compulsória.

Crenças e atuações dos funcionários do sistema

Dentre os artigos analisados, oito retratam a participação de profissionais da justiça juvenil (Pasko, 2017; Galardi & Settersten, 2018; Burson, Godfrey & Singh, 2019; Anderson & Walerych, 2019; Anderson, Hoskins & Rubino, 2019; Chappell & Maggard, 2021; Reed, Sharkey & Wroblewski, 2021; Storrod, 2022). Esses trabalhos trazem a possibilidade de análise a partir da perspectiva de quem atua diretamente com as meninas. Considerando os achados dos estudos, pode-se dizer que atualmente as condutas dos profissionais socioeducativos têm reproduzido de forma hegemônica a visão do sistema, as suas atuações corroboram e dão ênfase as desigualdades já produzidas pela própria estrutura do sistema de justiça juvenil.

Os estudos encontrados apontam evidências, inclusive para os próprios profissionais, que falta um treinamento qualificado considerando as especificidades do atendimento às meninas infratoras. Por exemplo, no estudo de Anderson, Hoskins e Rubino (2019), os profissionais reconhecem que meninas possuem necessidades diferentes, e que não são devidamente orientados quanto a isso; outro exemplo é que estes profissionais não detêm conhecimento de termos como especificidade de gênero, sensibilidade de gênero e similares. Anderson e Walerych (2019) também apontam questões de formação dos socioeducadores para atuarem junto às adolescentes revelando que, mesmo quando os profissionais identificam os riscos, trajetórias de trauma, além de uma revitimização no sistema para com as meninas, não possuem conhecimentos para dar encaminhamentos a estas questões.

Os resultados das pesquisas de Pasko (2017), Galardi e Settersten (2018), Burson, Godfrey e Singh (2019) apontam que existem estereótipos de gênero relacionados às meninas infratoras presentes nos relatos e respostas dos profissionais de justiça que participaram das pesquisas, e essas crenças afetam diretamente suas atuações com as jovens. Os estereótipos relatados dizem respeito à emocionalidade, sexualidade e incapacidade de fazer boas escolhas

para seu futuro, trazendo um viés até mesmo paternalista e patriarcal em suas intervenções para com as meninas. Essa tendência protetora, que se fundamenta a partir da discriminação, é convergente entre as ações dos profissionais e as políticas do sistema, principalmente, ao que tange ao direito de exercer sua sexualidade, como as gestações e experiência materna das meninas, através da contracepção compulsória e da não permissão à visita íntima, por exemplo. Storrod (2022), de forma similar, apresenta a narrativa de que o uso de celular pelas meninas é mais controlado do que para os meninos, uma vez que, na visão dos socioeducadores, elas estão especialmente vulneráveis no mundo digital.

O estudo de Parrish et. al. (2020) afirma que, apesar de os profissionais reconhecerem as necessidades de ações específicas voltadas para meninas, as sugestões dadas por eles são embasadas em estereótipos de gênero, como cursos de economia doméstica e culinária, alinhadas à expectativa de que as meninas poderiam se tornar mais dóceis por meio destes atributos. Na literatura da área, Gaarder, Rodriguez e Zatz (2004) exploram estes estereótipos como elementos que afetam a operação dos programas e também prejudicam a vida cotidiana das meninas em cumprimento de medida.

A experiência das meninas autoras de atos infracionais

Neste terceiro bloco de análise foram encontrados apenas dois estudos que contam com a participação das próprias meninas para narrarem as suas experiências no sistema educativo (Grillo & Garcia, 2020; Reed, Sharkey & Wroblewski, 2021). Nesses dois estudos foi evidenciado que os programas ofereciam recursos insuficientes para atender as demandas das meninas autoras de atos infracionais. Esse achado corrobora a pesquisa de Hodgson (2020), o qual demonstra disparidades entre os relatos de funcionários da justiça juvenil e os relatos das próprias garotas, onde, para os profissionais, seu programa estava atendendo às expectativas e

sendo positivo para as participantes, enquanto elas próprias relatam se sentirem silenciadas. Embora, no estudo de Hodgson haja esta disparidade das percepções dos funcionários e das meninas, o estudo de Reed, Sharkey e Wroblewski (2021) revela que os profissionais reconheciam que as necessidades das meninas não estavam sendo atendidas e buscavam melhorar os serviços prestados.

No estudo de Grillo e Garcia (2020), a partir de uma investigação em maior profundidade em um centro de detenção de adolescentes femininas, os autores buscaram evidenciar situações vivenciadas e recursos utilizados por elas neste espaço. Mostrou-se que, em disparidade com o público masculino, as meninas se utilizam da afetividade entre elas, da detenção de objetos materiais e da musicalidade como formas de resistência às crueldades da situação que vivem e das injustiças que sofrem. Revelando, portanto, mais uma vez, que o cárcere não é um espaço adequado para mulheres, tampouco as medidas de internação para adolescentes, pois não foram pensados para suas especificidades. Políticas que repreendem o contato social, expressões de afeto e comunicação de identidade podem ser especialmente violentas quando em contextos de privação de liberdade feminina.

Como a revisão de literatura demonstra, ainda são poucos os trabalhos que trazem a perspectiva em primeira pessoa de adolescentes infratoras. Um dos elementos que pode contribuir para este cenário é a burocracia envolvida para que se tenha acesso tanto às meninas, quanto às unidades, uma vez que se trata de indivíduos menores de idade. O setor de Segurança Pública também torna o acesso por meio de pesquisa bastante protocolizado para proteção das meninas, revelando o quanto este campo de pesquisa é sensível. Na pesquisa de Reed, Sharkey e Wrobley (2021), por exemplo, as autoras apontam vários fatores e dificuldades no fazer científico no acesso ao sistema de justiça juvenil, como por exemplo, relutância da equipe interna

em autorizar o recebimento das pesquisadoras, a burocracia para entrar nas Unidades e a exigência de que o pesquisador esteja sempre acompanhado de um profissional, especialmente em unidades de internação. Esse último fator pode inclusive interferir e enviesar o processo de comunicação e confidencialidade estabelecido entre o investigador e as adolescentes. A frequência de pesquisas internas para levantamento de dados sobre o sistema, suas unidades, os socioeducandos, ainda deixam a desejar, o Levantamento Anual do SINASE, por exemplo, esteve seis anos desatualizado, até 2023.

Vale ressaltar uma outra questão relacionada ao gênero encontrada nos estudos. Identificamos alguns termos, frequentemente utilizados nos estudos em língua inglesa, como *gender-specific*, ou *gender-sensitive*, ou *gender-responsibility*, que embora não possuem uma expressão equivalente na língua portuguesa são relevantes por caracterizarem os Programas ou as medidas socioeducativas que proporcionam condições e meios de adaptação para acolher as necessidades e especificidades das meninas. As pesquisas de Anderson, Hoskins e Rubino (2019) e Anderson, et. al (2019) visam avaliar especificamente essas características na atuação dos profissionais do sistema de justiça juvenil, demonstrando que existe necessidade de um treinamento mais específico, visto que não é claro para os funcionários o que é uma abordagem contemplando especificidades ou que sejam sensíveis às questões de gênero. Já outros estudos, como os de Pasko (2017), Parrish, Thompson, Negi e Alquicira (2020) e Belisle e Salisbury (2021), também fazem uso dos termos para suas análises e embasamento teórico, mesmo que não seja uma característica central em seus textos. Importante ressaltar que a presença de uma nomenclatura específica como *gender-sensitive* pode ser um indicador da preocupação do sistema em endereçar políticas para identificar e intervir nas demandas específicas para as meninas do sistema.

No que diz respeito ao atendimento indiferenciado das meninas e meninos no sistema, apenas um estudo não encontrou diferenças. Trata-se do trabalho de Córcoles e Gutiérrez (2020), realizado em unidades de atendimento de meninas na Espanha. Os resultados demonstram que não foram encontradas diferenças no tratamento entre meninos e meninas na relação entre a natureza do delito cometido, e a medida sentenciada pelo tribunal. Os demais 23 estudos mencionaram situações de discriminação e/ou negligência quanto às meninas em cumprimento de medida socioeducativa, evidenciando falhas no sistema por não atender às especificidades de gênero.

Considerações sobre os estudos

Ainda que os artigos analisados nesta revisão tenham trazido diferentes perspectivas no recorte de gênero no sistema socioeducativo, podemos ver que os achados no campo têm repetidamente apontado o problema de o sistema tratar de forma igual os diferentes, corroborando com os dados abordados na introdução (Oliveira, Costa & Camargo, 2018; Yokoy & Grato 2020) sobre o impacto dos estereótipos de gênero, a negligência com as necessidades das meninas infratoras, e a falta de políticas públicas que contemplem as especificidades. Apesar de ainda haver uma grande lacuna a ser preenchida com serviços de qualidade que respondam às necessidades das meninas, é possível ver pequenos avanços, principalmente no que diz respeito à conscientização dos profissionais que atuam diretamente no campo. Outro fator positivo, que pôde ser constatado a partir da revisão, foi a diversidade de autores, países e revistas que abordam a temática, principalmente nos últimos anos, apontando que existe um interesse crescente pelo assunto.

Pode-se também averiguar que os estudos revelam lacunas importantes em termos do foco em políticas públicas, considerando que nenhum deles se propôs a investigar as questões

relacionadas às meninas que vivenciam o sistema de justiça a partir exclusivamente de seus próprios pontos de vista, de suas experiências. Esse fenômeno pode ocorrer por conta das exigências das instituições e órgãos envolvidos no sistema de segurança dos jovens, tornando-se então um possível viés no campo de estudo.

É importante destacar que, mesmo utilizando descritores nos idiomas Português, Inglês e Espanhol, a maior parte dos resultados da busca foram de trabalhos estadunidenses, compreendendo então 19 dos 24 estudos analisados. Pode-se destacar, por exemplo, os “delito por condição” (tradução literal de *status offense*), como beber ou fumar antes da idade legal, como impactantes na entrada de adolescentes no sistema, o que não ocorre no Brasil ou em outros países. Existe uma mobilização internacional para que adolescentes incluídos neste tipo de ato infracional não seja associado a um sistema de justiça juvenil (CRIN, 2009).

Finalmente recomenda-se que mesmo considerando as especificidades sociais, culturais, educacionais dos sistemas de justiça juvenil, ainda assim, teria relevância um estudo global e multicultural que integrasse e comparasse as informações dos diferentes países. Estudos comparativos poderiam abrir vias para o desenvolvimento de estratégias para a efetividade do atendimento aos adolescentes infratores. Como exemplo, citamos as contribuições do estudo de Córcoles e Gutiérrez (2020), que trouxeram subsídios para repensarmos a efetividade das políticas públicas do sistema de justiça juvenil.

E por último, vale destacar que os estudos enfocaram um panorama mais amplo, internacional, sobre o sistema de privação de liberdade de justiça juvenil, portanto, não houve uma busca específica sobre o sistema do Meio Aberto. Outra limitação foi que não encontramos estudos na perspectiva da Teoria da Subjetividade, o que poderia ter enriquecido a análise dos casos aqui abordados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teoria da Subjetividade

O fundador da Teoria da Subjetividade foi o professor doutor, psicólogo cubano, Fernando González Rey (1949-2019). Os seus estudos de doutorado em Psicologia histórico-cultural (concluído em 1979) realizados na antiga União Soviética especialmente influenciado por L. Vygotsky, representado por I. Bozhovich, S. Rubinstein e V. Chudnovsky teve seu foco inicial na personalidade na perspectiva histórico-cultural. (Goulart & González Rey, 2023). Os estudos deste grupo lhe forneceu ferramentas conceituais para, posteriormente, elaborar a Teoria da Subjetividade. González Rey foi um pesquisador crítico e reflexivo sobre vários temas como literatura, política, filosofia, psicologia entre outros. A Teoria propõe uma abordagem original para compreender o ser humano e suas relações com o mundo.

Partindo de uma interseccionalidade entre psicologia, filosofia e educação, González Rey resgata a importância do sujeito no processo histórico de mudanças, as emoções como produtoras de sentidos subjetivos e traz a experiência subjetiva como componente central na construção de aspectos particulares de cada indivíduo, e da subjetividade no processo de construção do conhecimento. Vale destacar as inúmeras contribuições de sua esposa, Albertina Mitjáns Martínez, para o desenvolvimento científico e a robustez da Teoria. A teoria traz uma contribuição primordial para a psicologia dominante do Século XX, em uma perspectiva crítico-propositiva, abrindo caminhos para explicar as criações humanas individuais e sociais singulares como inseparáveis da dinâmica social mais ampla. (Goulart e González Rey (2023, p. 21).

Conforme argumentam González Rey e Mitjáns Martínez (2017), a subjetividade não é apenas um fenômeno individual, mas também social e cultural, e deve ser analisada

considerando-se a dinâmica entre o sujeito e o contexto em que está inserido. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre como nossas experiências compõem nossas percepções e a forma que interagimos com o mundo, oferecendo uma nova visão sobre a complexidade humana.

De acordo com a Teoria da Subjetividade, os processos de subjetivação do ser humano são compreendidos de forma dinâmica, sistêmica e complexa. O indivíduo, em sua trajetória única, entrelaça suas experiências com as narrativas coletivas, de modo que não é um ser isolado, mas sim parte de um sistema que o afeta e é simultaneamente afetado por ele, compondo os aspectos subjetivos das experiências humanas, sendo este o principal valor heurístico desta teoria no campo científico (Sousa & Torres, 2019; (Goulart & Arocho, 2022)). Exemplos de temas já abordados a partir dessa ótica incluem: formação docente (Rossato & Assunção, 2019), desenvolvimento da personalidade (Goulart & Mitjáns Martínez, 2023), aprendizagem na cultura digital (Ramos, 2022), entre outros.

No entanto, ainda são escassas as pesquisas que se propõem a estudar gênero à luz da Teoria da Subjetividade; temos como exemplo o estudo de Severiano (2007) sobre a configuração das identidades de gênero na subjetividade individual e social, assim como o trabalho de Prieto (2014) sobre identidades de gênero em contextos escolares, que são algumas das poucas exceções. Conforme mencionamos, em relação ao sistema socioeducativo, não foram encontrados estudos que adotem esta perspectiva teórica. Quando tratamos simultaneamente sobre gênero e socioeducação sob a ótica da Teoria da Subjetividade, um novo desafio se apresenta. A ausência de estudos que abarquem ambas as áreas oferecem, contudo, um grande potencial de inovação para a pesquisa, assim como de contribuição para uma compreensão mais profunda do campo. O caráter recursivo desta experiência possibilita o reconhecimento da trajetória do indivíduo como não-normativa, em constante interação dialógica com seu contexto.

Essa perspectiva teórica também nos permite abrir zonas de inteligibilidade a diferentes profundidades deste campo, sob um ponto de vista inovador.

A pesquisa está centrada na experiência subjetiva das adolescentes autoras de atos infracionais subsidiada pela plataforma teórica de pensamento da Teoria da Subjetividade, que se articula a categorias conceituais como ferramentas teóricas, a saber: sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual. Como destaca Sousa & Torres (2019, p38), estas categorias organizam uma “rede conceitual tecida e expressa um sistema teórico recursivo, vivo e dinâmico que supera a classificação de elementos isolados em definições estanques (GONZÁLEZ REY, 2014), permitindo a abertura de novas zonas de inteligibilidade sobre o psiquismo humano”.

Inicialmente abordamos o termo subjetividade. De acordo com o dicionário Michaelis (2024), a palavra subjetividade remete ao que é particular de um único indivíduo, inacessível a outrem, sendo também uma característica dos fenômenos psíquicos relacionados ao indivíduo. Contudo, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, a subjetividade é vista como uma forma singular de expressão da experiência humana, distinta da psique, pois não se refere a processos automáticos, cognitivos, afetivos ou evolutivos, comuns a outros animais. Nessa perspectiva há o resgate da categoria das emoções como importante componente da experiência humana (González Rey, 2017; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Para os autores a subjetividade pode ser compreendida como “As formas complexas em que o psicológico se organiza nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p.52).

Não se pode compreender a subjetividade enquanto uma qualidade fragmentada que se

incorpora ao indivíduo, mas sim um sistema que se configura no curso de suas trajetórias (González Rey, 2007). A subjetividade é construída em nossa relação com o mundo, através das vivências, que por sua vez, vão constituir e ser constitutivas deste sistema configuracional (Bernardes & Mitjáns Martínez, 2019), que, entretanto, não se limita a assimilação e reprodução do que apreendemos do mundo, mas também tem caráter gerador ativo, compreendendo as dimensões simbólicas e emocionais de nossas experiências.

Outra categoria conceitual importante é dos sentidos subjetivos, que integram o sistema configuracional a partir de uma organização dialógica e recursiva. Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais que emergem no fluxo da experiência em curso do indivíduo. Na Teoria da Subjetividade, os sentidos subjetivos são a unidade mais instável, que caracterizam a dinamicidade e o fluxo caótico, e não correspondem às expressões lineares dos eventos que ocorrem ao indivíduo, mas são simultaneamente influenciados pelo social e outros sentidos subjetivos, podendo atuar como fontes para novas configurações subjetivas, possibilitando a abertura de novas vias de subjetivação (González Rey, 2011; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, Sousa & Torres, 2019).

Os sentidos subjetivos assumem então papel produtor ativo, emergindo no curso da experiência humana, influenciando como nos sentimos e agimos, definindo a natureza subjetiva de nossas experiências. A partir da interação complexa destes elementos, eles se constituem e se reconfiguram simultaneamente no fluxo das configurações subjetivas, que operam como forças motrizes que, por sua vez, geram novos sentidos, abrindo vias para novas formas de subjetivação (González Rey, 2011; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

“As configurações subjetivas são um momento de auto-organização que emerge

no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada. Essas configurações não são a soma de sentidos subjetivos, aparecem como uma formação subjetiva geradora de sentidos, que têm uma certa convergência entre si e que representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos da pessoa no curso de sua experiência” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 52/53).

Pode-se afirmar que as configurações subjetivas são sistemas processuais autogeradores que agrupam sentidos subjetivos, sendo mais do que a soma de seus elementos. Trata-se de uma interação complexa entre estes sentidos, que são influenciados pelas experiências significativas do indivíduo. Evidencia-se, assim, a possibilidade de reconfiguração subjetiva mediante novas experiências que proporcionem novos sentidos subjetivos, posicionando a pessoa como indivíduo ativo (González Rey & Martínez, 2017). É importante ressaltar que não existem padrões pré-determinados para estas configurações, pois elas se formam de maneira única, no processo contínuo de subjetivação para cada sujeito, como explicam:

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não são gerados como reflexo ou epifenômeno das realidades discursivas nas quais diversas construções simbólicas sociais transitam. As produções subjetivas expressam processos diferenciados, sempre singulares, seja em nível social ou individual, nos quais essas produções simbólicas sociais aparecem configuradas nos sentidos subjetivos produzidos pela configuração subjetiva singular dos agentes da experiência, bem como pelas múltiplas configurações subjetivas sociais que coexistem numa trama social aparentemente homogênea (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p.65).

É importante destacar que esses processos não se limitam à dinâmica individual da subjetividade individual, mas se desenvolvem na subjetividade social de grupos e de indivíduos (González Rey, 2011). Os sentidos subjetivos individuais não são dissociados dos sociais, e se relacionam de forma que ambos os níveis interagem de forma recursiva (Sousa & Torres, 2019).

A subjetividade individual é composta por formas de organização e processos ativos que vão se constituindo na trajetória do indivíduo de maneira única. Este sistema dinâmico não é determinado socialmente ao indivíduo, é composto pelos sentidos subjetivos que vão emergindo no curso das experiências, como mencionado anteriormente, sempre em constante desenvolvimento. Influenciam e são influenciados pelas ações do indivíduo, assim como é afetado pela sua volta, possibilitando o rompimento com as estruturas normativas dos espaços onde atua (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Já a subjetividade social amplia a compreensão da subjetividade, pois integra diferentes níveis de produção de sentido, podendo transitar também entre diferentes espaços sociais. A subjetividade social tem como característica não restringir ao indivíduo, mas integrar o conjunto de representações compartilhadas por indivíduos que dividem um mesmo espaço social (González Rey, 2008). Embora seja uma produção coletiva, a subjetividade social se expressa de maneira distinta em cada indivíduo, sendo mais evidenciada por aqueles que possuem menos capacidade de gerar seus próprios sentidos subjetivos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). A subjetividade social pode ser vista como uma representação facilitadora de espaços sociais, que circula entre diferentes sistemas subjetivos, mas não é neutra, pois está constantemente configurada pelas forças sociais e culturais, assim como a subjetividade individual está em constante desenvolvimento.

Não é possível compreender a subjetividade nesta teoria sem considerar os aspectos históricos, sociais e culturais que dialogam entre si. Assim, os conceitos de subjetividade social e individual são articulados para desenvolver esta relação dinâmica, e muitas vezes conflituosa, entre os sistemas relacionais configurados em grupos ou instituições, e as configurações subjetivas individuais (Rossato & Mitjáns Martínez, 2013).

Frente a experiências do indivíduo, a configuração subjetiva opera então enquanto força motriz que o tensiona a gerar novos sentidos. O sistema da configuração subjetiva constitui-se no próprio processo de desenvolvimento e trata-se de uma forma de organização onde não existem fórmulas ou artificios universais que possam ser aplicados como padrão. Sentidos e configurações subjetivas são categorias que representam diferentes momentos no processo de subjetivação, sem que haja um caráter hierárquico ou relação de causalidade entre eles

Para González Rey, o indivíduo posiciona-se como agente ou sujeito, sendo que há uma distinção crucial entre estas categorias. Essa diferenciação, proposta pelo autor e aprofundada por Mitjáns Martínez (2017), permite compreender a posição ativa que o indivíduo pode assumir em sua trajetória, ao se tornar capaz de se posicionar e agir sobre sua realidade, situado historicamente e culturalmente, a partir das configurações e sentidos subjetivos, social e individual. Para os autores González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 72):

O agente e o sujeito propostos por nós não são a-históricos, não são estáticos, não estão substanciados numa condição subjetiva original. Trata-se de um com capacidade de indivíduo ou grupo se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência.

O indivíduo não é passivo e está constantemente envolvido em tramas de subjetivação.

Ou seja, ele é ativo na construção de sua própria subjetividade, influenciado também pelo contexto em que está inserido, por sua história e trajetória de vida. Esse, quando mobilizado ou tensionado, produz novos sentidos subjetivos que constituem as configurações subjetivas, tendo o potencial de abrir vias de subjetivação, possibilitando a emergência do sujeito. Nessa perspectiva, o indivíduo é influenciado pelo contexto social, e também o influencia, à medida que se posiciona nos espaços sociais subvertendo os sistemas normativos.

Por outro lado, o agente não tem suas ações mobilizadas ou tensionadas como o sujeito, suas ações tendem a estar mais orientadas pelos padrões estabelecidos, ou seja, não tem o mesmo grau de ruptura com a norma social. Isso não significa dizer, entretanto, que ele não tenha opiniões, goste ou desgoste do que acontece a sua volta; ainda que não esteja em vias de transformação, ainda ocupa e compõe os espaços sociais (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Ambos dizem respeito, então, ao indivíduo que produz subjetividade e é capaz de abrir novos caminhos alternativos a partir de seu posicionamento, enquanto o sujeito abre seus próprios caminhos de produção subjetiva e são engajados nesse processo, o agente está situado no curso de transformações a sua volta. É importante destacar que estas categorias não são permanentes, portanto um indivíduo não é sujeito ou agente a todo instante, podendo inclusive ser sujeito em um espaço social e não em outros. Esses são processos que são assumidos no curso das experiências dos indivíduos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Assim, a dinâmica entre sujeito e agente também não é rígida, e os indivíduos podem oscilar entre estas posições ao longo de suas vidas, como argumenta Albertina Mitjáns Martínez em sua fala no II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade (vídeo retirado do *Youtube*, Fernando González Rey, 2020).

A concepção de subjetividade de González Rey oferece portanto uma compreensão aprofundada das possibilidades de transformação do indivíduo nos contextos sociais complexos, ao mesmo tempo em que reconhece a tensão constante entre a autonomia individual e as condições externas que influenciam e são influenciadas por estas dinâmicas e processos subjetivos.

Quando o indivíduo desenvolve novos recursos subjetivos que o impulsionam a realizar mudanças significativas no curso de suas experiências, de forma que as configurações subjetivas atuam como forças motrizes para essas mudanças, pode-se falar no desenvolvimento subjetivo (González Rey et al., 2017). Foi possível observar, durante o andamento da pesquisa, que as interações e diálogos oportunizados pelo estudo eram capazes de tensionar as participantes da pesquisa possibilitando o reposicionamento em suas trajetórias. Rossato (2019) discute como estes processos subjetivos impulsionadores do processo de desenvolvimento podem estar configurados como parte fundamental de transformação para o indivíduo até mesmo no curso de pesquisa, associados ao processo de autotransformação do indivíduo, envolvendo a reorganização de suas autopercepções, assim como do mundo ao seu redor.

O tripé da Epistemologia Qualitativa, Metodologia Construtivo-Interpretativa e Teoria da Subjetividade

A Epistemologia Qualitativa, em convergência ao aporte teórico, busca resgatar o indivíduo como protagonista no processo de produção do conhecimento (González Rey, 2013), onde as singularidades de cada pessoa são consideradas informações valiosas para a construção da pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa também é compreendida como um momento cultural, social e historicamente situado, em que o pesquisador, como indivíduo ativo, também contribui

para a construção do conhecimento, ao interagir e interpretar com as expressões, emoções do participante, a partir da lupa dos sentidos subjetivos, que não se manifestam de forma explícita, consciente em seu discurso. A pesquisa em si é, portanto, um processo dialógico e comunicativo, rompendo com a ideia de neutralidade do pesquisador, e posicionando a pesquisa como um espaço social interativo (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, Rossato & Mitjáns Martínez, 2018).

Compreender esse espaço social como também dialógico requer reconhecer o protagonismo dos indivíduos situados no curso da pesquisa. Os participantes estão ativamente implicados neste contexto, e essa agencialidade é essencial para a compreensão do fenômeno investigado. Assim como o indivíduo pesquisador, que contribui de maneira reflexiva e crítica para a pesquisa e a construção do conhecimento. A interação entre pesquisador e participantes é totalmente diferenciada de uma mera coleta de dados, pois estão implicados na troca dialógica, onde ambos influenciam e são influenciados pelas expressões, emoções e produções dos indivíduos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017; González Rey & Torres, 2017).

A pesquisa então, também, não é apenas um processo de apreensão sobre a realidade, mas um espaço de reflexão, onde tanto o pesquisador, quanto os participantes vão construindo as informações à medida que interagem. Os instrumentos utilizados na pesquisa são vistos como ferramentas facilitadoras das expressões subjetivas dos participantes, não como entidades padronizadas e pré-determinadas. Assim, à medida que a pesquisa se configura como um processo dialógico e de comunicação, as subjetividades podem por sua vez interagir, resultando em produções de conhecimento situadas no curso da experiência, e contextualmente ricas (Rossato & Mitjáns Martínez, 2018; Torres & Goulart, 2020).

A Metodologia Construtivo-Interpretativa (MCI) busca superar uma visão

instrumentalista que por muito tempo perdurou na pesquisa psicológica, e proporcionar, por sua vez, um espaço propício para expressões autênticas da subjetividade. Para isso, a pesquisa não se limita às ferramentas ou interpretação de dados ou discursos, mas envolve o processo de escuta e interpretação ativa do pesquisador sobre as experiências relatadas pelos participantes (González Rey & Mitjáns Martínez, 2016). Esses relatos vão ser compreendidos como as expressões dos processos subjetivos vivenciados por estes indivíduos, mas que são intrinsecamente relacionados ao contexto onde ocorrem, e atravessados pelos aspectos sociais, históricos e culturais, também passíveis de serem estudados.

A MCI possibilita que o pesquisador compreenda os indivíduos de forma singular, não apenas como reprodutores de discursos, mas também como seus construtores, também socialmente situados, cujas histórias estão impregnadas de sentidos subjetivos que se correlacionam com seu contexto. E, como afirmam Torres e Goulart (2020), é necessário que o pesquisador se reconheça também posicionado como atuante em sua própria pesquisa, e tem sua subjetividade implicada na construção e interpretação das informações, favorecendo as vias de um diálogo aberto, sem reducionismo das experiências dos participantes, ou de forma descontextualizada.

Em síntese, a Epistemologia Qualitativa que integra o tripé da Teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, coloca o indivíduo no centro dos processos de produção do conhecimento, reconhecendo seu protagonismo e suas experiências enquanto elementos essenciais para a construção das informações. A pesquisa, então, é entendida como um espaço interativo, em que a subjetividade dos participantes e do pesquisador se entrelaçam, contribuindo para a criação de um conhecimento profundo, reflexivo e contextualizado.

Considerando os conceitos trabalhados acima, o objetivo deste estudo foi analisar as experiências de meninas autoras de atos infracionais e suas produções subjetivas desenvolvidas durante o cumprimento de medida socioeducativa em Meio Aberto do sistema socioeducativo. O estudo dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas da produção das jovens institucionalizadas pelo sistema socioeducativo têm valor heurístico para os estudos teóricos ao possibilitar compreender, e explicar, os processos presentes nas diferentes expressões e ações humanas que integram, em termos subjetivos da experiência individual, e compreender como configuram subjetivamente o seu posicionamento na sua trama social.

OBJETIVOS

GERAL:

Analisar as experiências de meninas autoras de atos infracionais e as produções subjetivas desenvolvidas durante o cumprimento de medida socioeducativa em Meio Aberto do sistema socioeducativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Compreender como as interações com os socioeducadores do sistema, os familiares e outros podem participar do processo de configuração subjetiva do ato infracional.
2. Analisar como as experiências relacionais e de gênero em curso, produzidas simbolicamente e culturalmente nos espaços sociais do sistema socioeducativo, e em outros espaços, estão implicadas emocionalmente na configuração subjetiva do ato infracional.

METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

Para atender aos objetivos de pesquisa e, simultaneamente, ser coerente à fundamentação teórica, a pesquisa segue orientação metodológica qualitativa. No campo científico da psicologia vemos entraves à metodologia qualitativa que decorre da tradição positivista e cartesiana no campo, uma vez que para alcançar o *status* de ciência, a psicologia buscou se desvencilhar de sua base filosófica, trazendo foco somente para o fazer empírico, alegadamente neutro e imparcial. A busca por se tornar uma ciência mais objetiva trouxe consequência às compreensões atuais de pesquisadores sobre o conhecimento psicológico. Ainda que se almeje uma pesquisa quantitativa de orientação positivista, que busque falseabilidade, com validação interna e externa, a pesquisa em si é permeada por subjetividades que não podem ser neutralizadas. Tendo essas críticas em mente, a atual pesquisa buscou alternativas adequadas a esta linha de pensamento defendida (Smedslund, 1994; González Rey, 2013; Mascolo, 2016).

A Metodologia Construtivo-Interpretativa (MCI) (González Rey e Mitjáns Martínez, 2017) compreende o momento empírico de pesquisa também como configurado subjetivamente pelos agentes que são ativos neste processo, ou seja, pesquisadores e participantes. Nessa perspectiva da MCI, as informações foram sendo construídas desde o momento de leitura exploratória sobre o tema, até o contato com as participantes e a construção de indicadores, sempre partindo das lentes da dialogicidade. Os indicadores representam, nesta organização metodológica, construções feitas pelas interpretações do pesquisador a partir de aspectos qualitativos e singulares das expressões dos participantes. Sendo a pesquisa um momento subjetivo, e o pesquisador, enquanto indivíduo produtor de subjetividade, está implicado neste processo a partir de suas próprias singularidades, a interpretação torna-se um ponto chave para o fazer científico.

O processo de pesquisa construtivo-interpretativa representa um caminho hipotético, no qual o pesquisador vai gerando distintas hipóteses, em ocasiões contraditórias entre si, no decorrer das quais emergem os significados que se desdobram em novos significados e ideias do pesquisador que, em sua articulação, definem o modelo teórico da pesquisa. (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 109-110).

Análise Construtivo-Interpretativa das informações

Entendendo que a investigação em desenvolvimento humano se dá de forma contextualizada, é importante reforçar o caráter dialógico implicado no uso dos recursos mencionados. As informações construídas a partir dos instrumentos não representam uma forma de acesso direto aos recursos subjetivos dos participantes, mas sim de proporcionar uma via onde eles possam se expressar e nós, enquanto pesquisadores, vamos captando, a partir de nossa própria bagagem e especificidades (Madureira & Branco, 2001; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). No curso de uma pesquisa qualitativa, o momento de análise das informações é um processo recursivo onde a construção de informação, e interpretação, operam de forma a se retroalimentam (Rossato, Matos & Paula, 2018). Para González Rey (2003). A interpretação e, por consequência, a singularidade do pesquisador que está implicada, não desqualifica o fazer científico. Isso vai na contramão do que alguns autores defendem, pois para estes, alinhados à visão positivista de ciência, a interpretação está sujeita a falhas e, portanto, deve-se triangular as interpretações de forma a alcançar um conhecimento supostamente neutro (Stake, 2011).

Utilizando o Método Construtivo-Interpretativo, esse processo de análise é orientado pela produção de hipóteses, indicadores e modelo teórico que são construídos a partir das elaborações do próprio pesquisador, desde suas interações dialógicas com os participantes. Esse método se dá de forma a incluir a singularidade do pesquisador, uma vez que esse se implica na interpretação

das informações não expressas diretamente pelos participantes da pesquisa (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

As hipóteses no estudo da subjetividade não têm caráter apriorístico, como em pesquisas hipotético-dedutivas, e podem ser descritas como trilhas de pensamento do pesquisador, que surgem no processo investigativo; assim como os indicadores, que também tem caráter hipotético, e são o primeiro momento do pesquisador de elaboração para avanços teóricos da pesquisa. O diálogo produzido em curso na pesquisa pode assumir uma complexidade demandando que o pesquisador acompanhe esta produção, dando sentido a suas expressões simbólicas-emocionais e, para isso, construímos o modelo teórico, que vai trazer inteligibilidade às configurações subjetivas latentes e significativas para cada caso.

O curso do processo construtivo-interpretativo é baseado em informações que o pesquisador utiliza como “peças” para montar o modelo teórico que tomará forma de maneira mediada nesse processo. Essas “peças”, que defini como indicadores, não representam algo empiricamente “dado”, mas são significados gerados pelo pesquisador para determinados elementos ou combinações de elementos empíricos que adquirem um caráter hipotético sobre possíveis significados a serem construídos no decorrer da pesquisa. Os indicadores sempre têm um caráter hipotético e só se tornarão construtos teóricos com capacidade de serem integrados ao modelo teórico quando relacionados, quando puderem ser integrados a outros indicadores dentro do mesmo processo explicativo (González Rey, 2013, p.29, tradução livre).

É importante considerar que a construção dos indicadores é guiada pelas perguntas e objetivos da pesquisa, mas também respondem a demandas que podem surgir ao longo da pesquisa, tendo então caráter dinâmico e adaptativo (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Participantes

Participaram da pesquisa duas adolescentes que estavam em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, na Liberdade Assistida, no Distrito Federal. A escolha das

adolescentes ocorreu a partir da indicação da unidade socioeducativa, assim como a disponibilidade das mesmas. É importante destacar que existe uma queda no número de adolescentes que vêm cumprindo medida no Distrito Federal, fato que acaba por ser atenuado quando se trata das meninas, visto que são minoria quantitativa em todos os estados brasileiros, como mostra o levantamento do SINASE de 2023 (Brasil, 2023). No momento da pesquisa, apenas seis meninas cumpriam medida na unidade sede do estudo. Após a indicação das adolescentes por parte da unidade, a própria equipe era responsável por fazer a comunicação e agendamento com elas, que eram convidadas pela pesquisadora a fazer parte do estudo.

As adolescentes tinham no momento de pesquisa 14 e 17 anos, uma estava matriculada na Educação de Jovens e Adultos desde o início da pesquisa, e outra aguardava completar 15 anos para também ser matriculada no EJA. Inicialmente a pesquisa contava com cinco adolescentes, que concluíram as etapas de linha do tempo, complemento de frases e entrevista.

Construção do cenário social da pesquisa

Ao trabalharmos na área da segurança pública esbarramos com algumas dificuldades para estar em campo, especialmente em um contexto de pesquisa, e isso se agrava quando tratamos simultaneamente de menores de idade. Existem muitas etapas legais que precisam ser seguidas, assim como o entendimento de que há limitações sobre como o pesquisador pode atuar, onde pode transitar, entre outros códigos de conduta relacionados (Rolim, 2007).

No presente estudo, após a aprovação no Conselho de Ética em Pesquisa, também foi necessário buscar aprovações junto à Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, e à subsecretaria do Sistema Socioeducativo do governo do Distrito Federal (Apêndice A). O campo da segurança pública acaba por ser um espaço social-político de burocrático acesso, pela própria natureza do serviço, prezando pelo

bem-estar de todos os envolvidos, profissionais, usuários dos serviços, pesquisadores, entre outros. Com todas as autorizações necessárias, começou-se o processo de comunicação com a unidade escolhida. Foram feitas reuniões para que a equipe estivesse ciente do trabalho que seria feito e, também, para que as socioeducadoras que acompanham as meninas pudessem convocá-las. Portanto, a comunicação entre pesquisadora e adolescentes a respeito de combinados de horário era mediada pela unidade. Uma vez que as adolescentes eram agendadas, a equipe sempre se mostrava à disposição para auxiliar se necessário, mas ofereciam privacidade para que as atividades fossem conduzidas pela pesquisadora.

O momento em campo da pesquisa transcorreu durante o período de janeiro a junho de 2023. Nesse tempo, foram realizados quatro encontros individuais com cada adolescente, e um encontro comum com ambas. Em cada encontro foram realizadas diferentes dinâmicas conversacionais para buscar diálogo e expressão de subjetividade das participantes.

Instrumentos

Para estabelecer um diálogo com as adolescentes foram utilizadas dinâmicas conversacionais individuais e em grupo, e os instrumentos escolhidos foram: a) técnica de linha do tempo (Apêndice D, 1); b) complemento de frases (Apêndice D, 2); c) escrita de um roteiro sobre suas trajetórias; d) produção de um quadro artístico; e, e) entrevistas abertas (Apêndice D, 3), conforme detalhado a seguir.

Foi planejado inicialmente que as participantes utilizassem recursos audiovisuais como ferramenta de expressão sobre o que gostariam de contar sobre suas experiências no sistema socioeducativo e, também, na pesquisa em curso. Entretanto, ao longo dos encontros, esbarramos em desconfortos por parte das participantes acerca do formato, e buscando deixá-las mais confortáveis a respeito, optamos por adaptar o formato, resultando nos instrumentos C e D, que

também endereçam os elementos narrativos e expressão artística, de forma que as adolescentes se sentiram mais confortáveis.

a) Linha do Tempo (Apêndice D, 1):

A linha do tempo é um recurso de estímulo ao participante para a reconstrução da sua trajetória de vida, apontando eventos significativos, utilizando fotografia ou outras ferramentas que julgar necessário (Rossato, 2009).

Para a presente pesquisa, optou-se por fornecer materiais de escrita e desenho para as participantes para a construção da linha do tempo, ao invés de fotografias. Essa escolha é justificada a partir do contexto de vulnerabilidade de muitos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, onde alguns não possuem vínculos familiares fortes, ou mesmo vêm de um contexto familiar vulnerável, onde recursos como fotografias podem não estar presentes.

Foi apresentada uma estrutura modelo às adolescentes, e elas foram orientadas a adicionarem eventos significativos que expressassem suas histórias de vida. Após a conclusão da produção de suas linhas do tempo, a pesquisadora contou sobre sua própria trajetória, e pediu às participantes para que fizessem o mesmo. Destaca-se que a pesquisadora contar sua história acabou por se tornar um elemento importante para o desenvolvimento dos diálogos com as participantes nos encontros seguintes, oportunizando um vínculo afetivo que gera possibilidades de reconfiguração.

b) Complemento de Frases (Apêndice D, 2):

Já o complemento de frases é uma ferramenta criada por González Rey & Mitjans Martínez (1989) que visa induzir, através de sentenças incompletas, que o participante expresse sua subjetividade individual. A ideia é que o indivíduo se expresse livremente, sem julgamentos,

respondendo com as primeiras opções que lhe vierem à cabeça; e as frases foram adaptadas segundo o contexto da pesquisa.

Foram apresentadas às participantes 60 sentenças para que completassem de forma oral ou escrita. Usualmente, o complemento de frases é feito pelos participantes individualmente e através da escrita. Entretanto, pensando em adolescentes que pudessem ter dificuldades na leitura e escrita, a pesquisadora ofereceu ajuda para que a atividade fosse realizada.

c) Escrita de um roteiro sobre suas experiências no sistema socioeducativo

O roteiro foi uma proposta para que as adolescentes pudessem esquematizar e organizar o que gostariam de trazer no quadro a ser produzir depois. Elas receberam a orientação de que trouxessem os elementos para compor sua produção artística e, assim, escreveram-no em formato livre, contando o que viesse à mente.

Essa dinâmica foi realizada individualmente, e foi importante para que, após os encontros iniciais, elas pudessem refletir sobre o que haviam vivido no sistema até o momento, assim como estava sendo a experiência de participação na pesquisa.

d) Produção artística:

As adolescentes foram orientadas a se expressarem livremente através do desenho e pintura sobre o que gostariam de registrar sobre sua trajetória até ali, a respeito do sistema socioeducativo, utilizando como base o roteiro que haviam produzido na etapa anterior. Foram fornecidos diferentes materiais de desenho e pintura às adolescentes, a fim de escolherem o que as agradasse e as deixasse mais confortável. Essa etapa também foi realizada individualmente, e foi considerada o momento final do contato entre adolescente e pesquisadora.

e) Roteiro de entrevista semi-estruturado (Apêndice D, 3):

Em entrevista, as participantes foram convidadas a relatarem sobre suas trajetórias, tendo em vista o período pregresso à entrada no sistema socioeducativo e também o momento de cumprimento da medida. Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice D, 3) com algumas perguntas norteadoras, que, entretanto, não foram seguidas de forma rígida. Priorizou-se informações e conteúdos significativos para as adolescentes, desde que dentro da temática global, ou seja, suas próprias trajetórias de vida.

Para as dinâmicas conversacionais de grupo não foi seguido um modelo de entrevista como para o momento individual, mas foi realizado uma dinâmica quebra-gelo, visto que as participantes estavam tendo o primeiro contato entre elas. Nesse momento, a cada uma, incluindo a pesquisadora, foi solicitada fazer perguntas em uma folha de papel para as outras duas, buscando conhecer umas as outras. Até esta etapa, estava previsto que as adolescentes produzissem o vídeo sobre suas experiências e isso seria feito em conjunto, então, ao longo deste momento em grupo, os diálogos giraram em torno do que gostariam de produzir, assim como serviu para que compartilhassem suas histórias e vivências.

Documentação

Contemplando o protocolo exigido pelo Conselho de Ética em Pesquisa, ao primeiro contato com as participantes da pesquisa, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), para a assinatura dos seus responsáveis, declarando concordarem com a participação voluntária das meninas nas atividades de pesquisa. Elas também receberam, e assinaram, um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A pesquisa foi realizada em uma Gerência de Atendimento em Meio Aberto (GEAMA) do Distrito Federal, responsável então pela execução das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade. A unidade, assim como outras, é localizada em uma área residencial do Distrito Federal, corroborando com a proposta de uma socioeducação que possa dialogar com a comunidade. Trabalham na unidade socioeducadores, formados em áreas multidisciplinares, especialmente profissionais da educação, saúde e assistentes sociais, mas também outros como música, educação física, etc; e profissionais terceirizados responsáveis pela vigilância e segurança do local, e de todos que transitam por ali. A unidade dispõe de salas para atendimentos individuais, assim como espaços para convivência e atividades em grupo, e era equipada com aparelhos computador, instrumentos musicais e uma biblioteca, que podiam ser utilizados pelos adolescentes durante suas atividades no espaço.

Caso Lúcia

Lúcia é uma adolescente que durante os encontros estava com 17 anos, residindo no Distrito Federal. No início da pesquisa (janeiro de 2023), cumpria medida socioeducativa em Liberdade Assistida há dois meses. O ato infracional que levou ao cumprimento de medida ocorrera há cerca de um ano (janeiro/2022). É importante destacar que durante a construção do campo Lúcia concluiu seu período de medida, e foi liberada pelo juiz. (maio de 2023).

Durante nossos encontros, Lúcia cursava o 6º ano do Ensino Fundamental no período noturno, através da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e estava iniciando um trabalho de meio período na parte da manhã, onde também realizava um curso técnico em Administração. Nessa época, Lúcia tinha um filho de 3 anos, e assumia a maternidade, muito embora não tivesse a sua guarda em função da maior disponibilidade de tempo e recursos por parte da família paterna da criança. Importante destacar, também, que Lúcia já não tinha a guarda quando houve

o ato infracional, mas este também se torna um fator agravante para a consolidação desta guarda. Durante os nossos encontros, se descobriu grávida pela segunda vez, ponto que se tornou conteúdo durante nossos encontros dialógicos, explorados melhor à frente.

A adolescente participou de cinco encontros presenciais com a pesquisadora, todos na unidade socioeducativa onde cumpria medida, quatro deles ocorreram individualmente e um reuniu ambas as participantes do estudo.

Ao primeiro contato da pesquisadora com Lúcia, a adolescente apresentou-se de forma tímida, mas demonstrando curiosidade em saber mais sobre a vida da pesquisadora e da própria pesquisa: *essa é sua primeira vez?* (DCI-1, Lúcia, 2023); *qual o motivo de querer ser psicóloga de adolescentes do socioeducativo* (DCI-3, Lúcia, 2023), sempre questionando sobre sua formação, trabalho e interesses relacionados à pesquisa; a jovem afirma também que tem vontade de se tornar psicóloga no futuro. Houve um momento de aproximação por se identificar com a profissão da pesquisadora: *Nossa, eu tenho vontade de fazer uma faculdade de psicologia*, (DCI-1, Lúcia, 2023), essa aproximação se reverbera em uma relação de confiança que foi desenvolvida durante os encontros entre pesquisadora e participante.

A equipe do sistema socioeducativo nomeia Lúcia como sendo uma adolescente responsável, que evita atrasos e cumpre seus compromissos. Em contato com a pesquisadora, este senso de responsabilidade também apareceu: *eles estão aqui pra cumprir o trabalho deles e a gente tem que... o dever de fazer também né, de vir* (DCI-2, Lúcia, 2023). Nos encontros e dinâmicas conversacionais, ocorreram alguns fatos que produziram novos sentidos subjetivos, implicando emocionalmente no posicionamento de Lúcia frente ao ato infracional. Um deles foi a descoberta da segunda gravidez, com momentos de reflexão sobre o tornar-se mãe novamente. Embora já tivesse um filho, a nova gravidez a tensiona fortemente e mobiliza emocionalmente,

visto que ela teve o primeiro filho aos 14 anos de idade e agora já está entrando na maioridade. *E eu vou ser mãe de novo né? [...] Ninguém sabe disso ainda.* (DCG, Lúcia, 2023).

Durante essa segunda gravidez, ocorreram problemas no relacionamento com o parceiro, o que afetou a comunicação entre ela e a equipe da unidade socioeducativa e, por consequência, com a pesquisadora, que por resiliência se manteve firme em finalizar o estudo de caso.

Na história de vida contada na dinâmica da linha do tempo, a adolescente expressa muitos conflitos que ocorreram em sua casa durante seus primeiros anos de vida. A trama social que constitui a sua história de vida se constitui por momentos de dureza e muitas dificuldades desde a infância: *na minha vida, as coisas... sempre foram um pouco mais difíceis* (DCI-1, Lúcia, 2023); *talvez a minha infância tenha sido mais marcadas por traumas do que por qualquer outra coisa boa* (DCI-1, Lúcia, 2023). Falas como essa demonstram um grau reflexivo da adolescente que se evidencia à medida em que narra sua trajetória em diálogo com a pesquisadora. Lúcia menciona a figura paterna em suas falas de forma ambígua, como alguém que gera afeto e também aversão. Na sua narrativa, o pai era o pivô de muitas discórdias, visto que desconfiava da fidelidade da mãe dela: *não foi algo muito bom né, porque... meu pai achava que eu não era filha dele, ... e aí começou a fazer várias coisas erradas, assim, dentro de casa (...) né (...) por conta disso.* (DCI-1, Lúcia, 2023). O termo *coisas erradas* é o mesmo termo que a participante utiliza para se referir ao próprio ato infracional: *coisas erradas*.

Em sua linha do tempo, Lúcia conta ter começado a cometer *erros* em sua vida após abandonar a escola e se relacionar com amigos que a influenciaram e cometiam estes “erros” com ela, conforme os fragmentos: *Quando eu tinha 10 anos, eu adorava estudar, né? Eu gostava muito, mas aí eu depois fui conhecendo amigos que eram más influências para mim* (Linha do Tempo, K, 2023). Os estudos tornam-se um elemento expressivo no sistema subjetivo de Lúcia,

que participa de maneira tensionadora deste sistema, quando ela revela que gosta de estudar. Atualmente tem buscado oportunidade de trabalho e estudo, manifestando o processo de inflexão da adolescente sobre suas trajetórias passadas, perspectivas e projeções de futuro. Ao saber que a pesquisadora era psicóloga, expressou seu desejo de fazer psicologia, o que favoreceu o vínculo com a pesquisadora logo nos primeiros contatos, tornando os encontros espaços dialógicos para reflexão e implicação emocional, que possibilitaram abrir novas vias de subjetivação, como elaborado nos indicadores apresentados nesta análise.

Nas falas sobre a mãe, nos primeiros encontros, Lúcia apenas trazia histórias isoladas. Nas dinâmicas conversacionais, pode-se observar como a relação mãe-filha atravessa a autoria do ato infracional com a produção do sentido subjetivo de uma mãe distante. Para Lúcia, o papel de mãe deve inspirar acolhimento, cuidado e ajuda, mas a relação com a sua mãe é distante. Houve uma reaproximação com a mãe no momento da institucionalização de Lúcia, pois foi demandada pela Justiça a presença da mãe, conforme expresso no fragmento: “*a [socioeducadora] ajudou a gente... assim, ela me entender e eu entender o lado dela (mãe). Aí hoje a gente está de boa, tranquilo*” (DCG, Lúcia, 2023). Mesmo com as situações vividas, as percepções de falta e o distanciamento no passado, em alguns momentos a adolescente fala da mãe com tom de carinho, e ainda espera o cuidado materno.

A representação de família trazida pela participante se constitui de forma distante e ela pouco se aprofunda. Lúcia expõe um cenário composto por uma relação paterna de rejeição, ainda que ela cite também boas memórias, e a relação ambígua com a mãe, que recria a conduta de Lúcia ante o ato infracional, e naquele momento não era constituída por carinho e acolhimento: “*a própria família apontando o dedo, "você não quer nada com a vida, não sei o que", que eu sempre ia viver assim*” (DCI-2, Lúcia, 2023). Essa trama se revela em suas

produções subjetivas acerca da infração de forma paradoxal, ora como coisa “errada” e ora como gratidão: indicador do ato infracional como benefício por tê-la retirado da rua e das más influências e amizades, e ter apresentado a unidade socioeducativa como um novo caminho. Aqui construímos a hipótese do paradoxo que tensiona a configuração subjetiva de Lúcia, onde o mal veio para o bem, abrindo vias para a geração de novos recursos subjetivos de mudança de seu posicionamento. Nesse contexto, a subjetividade social do sistema socioeducacional da unidade se expressa como o lugar de novas oportunidades de aprendizagem para a vida.

Durante as conversações e os demais encontros, a configuração subjetiva do ato infracional foi sendo recursivamente reconfigurada, na experiência vivida no relatar, contar e recontar à luz dos questionamentos e tensionamentos da pesquisadora que investiga as escolhas e os caminhos trilhados por recursos dialógicos e horizontalizados. A adolescente, ao longo dos encontros com a pesquisadora, foi se mostrando mais confortável nas interações, assim como se posicionando de forma ativa durante a pesquisa. É possível afirmar que a relação estabelecida entre pesquisadora e participante se apresenta como um ponto central no processo investigativo, visto que potencializa as expressões subjetivas dos participantes, à medida em que se estabelece uma conexão de confiança.

Quando questionada sobre o que havia ocorrido para estar cumprindo medida socioeducativa, a adolescente sempre opta por utilizar os termos “coisas erradas” ou “escolhas erradas”. Em alguns momentos, durante os primeiros encontros, Lúcia evita entrar em contato com suas memórias sobre o ocorrido, neste trecho, por exemplo: *“às vezes é difícil pra mim, é... pensar em tudo que eu fiz”* (DCI-2, Lúcia, 2023), e o que também se manifesta em suas expressões corporais são o desconforto, com postura retraída e fuga do contato visual. Ao longo dos dois primeiros encontros, expressa o sentimento de vergonha e hesita em falar sobre o ato

infracional que cometeu, como observado nos trechos: “*foi quando eu comecei a fazer coisas erradas*” (DCI-1, Lúcia, 2023); *Como você chegou até aqui, na unidade socioeducativa [pesquisadora], Eu to aqui por... escolhas erradas*” (DCI-2, Lúcia, 2023). Então abrimos o indicador que diz respeito às produções subjetivas de Lúcia sobre o ato infracional que se expressam como algo vergonhoso e doloroso de seu passado, embora justificado pela via da necessidade, como pode ser observado no trecho: “*A gente tava passando por algumas dificuldades. E aí, a gente decidiu ir roubar*” (DCI-4, Lúcia, 2023). Coincidente com os estudos de Trentin (2011) e Estevam, Coutinho e Araújo (2009), que evidenciam o sofrimento dos adolescentes advindo da produção de sentidos subjetivos de vergonha sobre o ato cometido, como no relato: “*você ser uma pessoa tantos anos atrás e... e você você pensar melhor, em tudo que você fez, se arrepender*” (DCI-2, Lúcia, 2023).

É necessário refletir sobre os elementos socioeconômicos que estão presentes nas configurações sociais dominantes, como mencionado no parágrafo anterior a respeito da “via da necessidade” que aparece associada ao cometimento do ato infracional, por exemplo. Reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, torna-se imprescindível analisar as informações da pesquisa à luz também das lacunas presentes nas políticas públicas, que deixam de ofertar recursos e serviços apropriados para endereçar as discriminações e vulnerabilidades sociais.

Durante a pesquisa também estava previsto o encontro das duas participantes para a produção de um vídeo, onde ambas iriam contar suas vivências. Lúcia demonstrava-se empolgada com a ideia, trazendo sugestões para o vídeo, participando ativamente das propostas. Entretanto, nas duas semanas que antecederam a produção do vídeo, a adolescente, por intermédio de sua socioeducadora, relata desconforto sobre a atividade em uma mensagem

enviada por aplicativo: “*estou pensando um pouco melhor nesse vídeo que a [pesquisadora] quer fazer eu não queria participar por que isso é uma coisa que eu apaguei da minha memória não queria ter que narrar um vídeo contando sobre isso*”². Neste momento de tensionamento frente ao seu desconforto com esta etapa da pesquisa, e também diante de ter que recontar o ato infracional, ela assume que não quer fazer a atividade, gerando o indicador do posicionamento ativo de recusa em atender à pesquisadora no formato proposto na pesquisa.

Como forma de evitar o desconforto da adolescente e uma possível evasão da pesquisa, colocando em evidência também o aspecto adaptativo da Metodologia Construtiva-Interpretativa de González Rey (2017), optou-se por modificar o formato da produção artística como recurso de encerramento dos nossos encontros. A atividade de vídeo foi substituída por uma pintura em tela, ainda com as mesmas instruções, que também representassem as suas vivências na Unidade Socioeducativa.

Em todos os momentos, Lúcia traz informações relacionadas a sua experiência de maternidade. Descreve que a descoberta da primeira gravidez foi um baque, ao mesmo tempo que foi o melhor momento de sua vida, de intensa felicidade: *foi a melhor coisa da vida* (DC1, Lúcia 2023). Abrimos a hipótese de que a mobilização simbólica-emocional de Lúcia, em seu momento atual, constroi a condição de ser mãe como algo muito significativo e positivo, que pode mudar as suas escolhas e trajetória de vida, como podemos observar nos seguintes complementos de frases: “*O tempo mais feliz é com meu filho* (CF2); *Minha maior preocupação é perder meu filho* (CF4); *A felicidade é meu filho*” (CF25); entre outros. Pode-se compreender a maternidade então como um aspecto motivacional para seguir em frente, aproveitar oportunidades e tornar-se uma pessoa melhor, conforme fragmento da dinâmica conversacional: “*foi a sensação melhor na minha vida, que eu tive, é... o melhor amor que eu tenho na minha*

² Trecho extraído na íntegra de uma mensagem via aplicativo de mensagens.

vida é o meu filho, foi o melhor momento ali da vida [...] mesmo que eu tenha sido mãe nova, nada irá me impedir de fazer as coisas certas da vida e dar o melhor pra ele” (DCI-1, Lúcia, 2023). Tem-se aqui, então, a hipótese constituída pela configuração subjetiva de maternidade que reverbera em sua perspectiva de vida, favorecendo a abertura de novas vias de subjetivação e um novo posicionamento frente ao presente, e ao futuro. A adolescente consegue traçar perspectivas de um futuro melhor através da sua experiência de maternidade.

A respeito do significado referente a questões de gênero, de ser uma menina em cumprimento de medida socioeducativa, nas dinâmicas conversacionais ela sente um *peso maior por ser menina infratora*, especialmente na relação com a família, que a criticou severamente. Recordamos que as mulheres autoras de um crime ou ato infracional sofrem um duplo estigma associado a sua conduta e a transgressão do papel social enquanto mulher, imposto pelos valores hegemônicos dos espaços sociais (Gaarder, Rodriguez & Zatz, 2004; Oliveira, Costa & Camargo, 2018).

Quando questionada sobre o que gostaria de diferente em sua rotina na unidade, a adolescente expressa a vontade de ter contato com outras meninas da unidade: *“eu gostaria de fazer atividades a mais... com todas essas pessoas, assim, que tá no mesmo... principalmente meninas... eu não vejo meninas aqui. Eu nunca vi, eu só vejo mais os meninos, e ficam falando aquelas besteiras”* (DCI-2, Lúcia, 2023). A ausência do contato com outras meninas se expressa pela necessidade de maior intimidade e cumplicidade com meninas que estão em condições semelhantes.

Assim como a outra participante da pesquisa, Lúcia não traz conflitos em relação à atuação dos socioeducadores ou demais funcionários da unidade socioeducativa. Conta que gosta de conversar com sua socioeducadora, que se sente escutada e que ela a entende: *“ah, tenho uma*

boa relação com todos! (CDI-2, Lúcia, 2023) e: *eu acho super legal... então... quando eu preciso de alguma coisa... posso conversar com ela, ela me entende e tal...* (CDI-2, Lúcia, 2023). De forma geral, a adolescente não se sente discriminada na unidade socioeducativa por ser uma menina em cumprimento de medida, mesmo que o relato de preconceito de gênero apareça atrelado à sociedade como um todo, e mais especificamente no caso de Lúcia, à reação da família, que também não tinha recursos para lidar com a situação da filha: *“Me apontaram muito o dedo, me discriminaram muito mesmo. Foi difícil pra todo mundo...”* (DCI-2, Lúcia, 2023).

Nas experiências vividas na Unidade, outra construção interpretativa se refere ao comportamento de superproteção da unidade socioeducativa para com as participantes. É possível correlacionar esse aspecto da dinâmica relacional entre as adolescentes e a GEAMA ao princípio de garantia de direitos previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, que é de suma importância, ainda que não apresente diretrizes objetivas sobre como assegurar-las a todas as crianças e adolescentes (Brasil, 1990; Brasil, 2012). Lúcia tem uma relação de “porto seguro” com a Unidade, onde mesmo após a conclusão de sua medida, continuou tendo acesso ao espaço, e a presença da profissional que a acompanhava como referências para momentos de necessidade. Embora, para a finalização da pesquisa, tenha sido um desafio agendar o último encontro, ele tornou-se possível porque Lúcia aciona a unidade para ajudá-la com o enxoval do bebê que estava para nascer, as socioeducadoras atenderam e acolheram esta necessidade, e nesse dia foi realizado o último encontro.

Nesse sentido, temos a formação do próximo indicador: para ela, a unidade não representa um lugar de repressão e de opressão, conforme o fragmento: *“os agentes tratam a gente super bem, eles são muito educados com a gente, conversam...”* (DCI-2, Lúcia, 2023). Também pudemos perceber que na interação das socioeducadoras com as jovens havia

momentos dialógicos e de respeito, que se expressam como espaços sociais de desenvolvimento. A unidade socioeducativa significa para a adolescente uma nova oportunidade, uma chance de fazer diferente: *“os erros que cometi, não me arrependo, porque não teria a chance de vim conhecer a Unidade e outras oportunidades que tive aqui”*³ (Roteiro, Lúcia, 2023).

Para a participante, a unidade socioeducativa significa, portanto, um espaço de acolhimento que pode atender as suas demandas. Essa forma de organização e dinâmica do grupo social também se manifestou na entrada da própria pesquisadora na Unidade, visto que desde o primeiro dia, os profissionais estavam dispostos a auxiliar e se colocaram disponíveis para quaisquer eventualidades durante a pesquisa. Esse posicionamento do grupo social da Unidade diverge dos padrões comportamentais das unidades socioeducacionais relatadas em outros estudos, conforme explicam os autores Estevam, Coutinho e Araújo (2009). Eles expõem os sentimentos e experiências negativas de vergonha e desesperança que os adolescentes costumam relatar na relação com a Unidade. Inclusive os autores Reed, Sharkey e Wrobley (2021) relatam as dificuldades impostas pelas equipes aos pesquisadores de acessar o campo, pelo receio da exposição e crítica.

Ressalta-se também que, mesmo provocada pela pesquisadora sobre outros ambientes que teve de frequentar após cometer o ato infracional, tais como a recepção na delegacia, a apresentação em audiência ao Juiz etc., Lúcia não apresentou relatos positivos, nem negativos. Sendo dissonante com o relato de outras participantes e também de outras pesquisas, em que as relações com Juiz e a delegacia sempre são pautados por uma conduta punitiva, e de repreensão. O adolescente autor de um ato infracional está em um posicionamento social atravessado por muitas camadas, como afirmam os autores Ciarallo e Almeida (2009, p. 616):

³ Neste trecho, manteve-se a escrita original da participante.

Dessa forma, no encontro do adolescente com a justiça, via ato infracional, entra em ação uma complexa negociação de sentidos constantemente atravessada por lógicas sociais historicamente construídas, que podem, por sua vez, gerar um conflito entre práticas e ideias também naqueles que operam a lei.

Nesse contexto e nesse espaço-tempo das conversações durante a construção do cenário social da pesquisa, surgiram novas oportunidades de um tensionamento pessoal. Por exemplo, ao solicitar-lhe uma reprodução em desenho do ato infracional que a levou até o cumprimento da medida socioeducativa. Ver a produção a seguir.



Imagem 1. Arquivo da pesquisadora: produção artística feita por Lúcia

Essa produção artística expressa o momento da autoria do ato infracional. No curso da experiência de representar/desenhar a cena foram geradas novas configurações subjetivas, manifestadas pela contraposição a si mesma, de ter sido levada a fazer algo sob más influências.

Além disso, pelo reconhecimento de ter sido autora, se responsabilizando pelo ocorrido, expressando a produção de uma outra verdade que pode mudar o curso de sua história de vida. Os novos sentidos subjetivos produzidos no fluxo caótico, e em conflito com sua versão anterior sobre a infração, reconfiguram subjetivamente no sentido de culpar o outro para assumir a autoria e o protagonismo que ela teve durante o ato infracional. Expressando um momento significativo de seu traçado de vida, a adolescente se (re) posiciona na experiência em curso, onde deixa de ser a jovem influenciada pelas más companhias que faz coisas erradas, para a jovem que assume a responsabilidade sobre suas ações. Sobre o ato que cometeu, ela gera novas significações de um ato libertador de um passado de inconsequências, de “*coisas erradas*”, para um presente de escolhas pessoais, como podemos ver em um trecho do roteiro que escreveu antes da elaboração do desenho da cena do ato infracional: “*A minha passagem pela Unidade, para mim foi uma das experiências e oportunidades incrível que Deus me deu de recomeçar e viver a vida diferente, de enxergar que a vida é bem mais do que crime. [...] Foi aqui onde eu me encontrei como pessoa*”⁴ (Roteiro, Lúcia, 2023).

Em sua produção simbólica-emocional aparecem configurados sentidos subjetivos que abrem oportunidade de rever a sua vida e a tomar em suas mãos, favorecendo a abertura de novas possibilidades na vida. Os novos sentidos subjetivos são referenciados por sentimentos de gratidão, de auto responsabilização, sem apontar o dedo para os outros, reconhecendo que escolheu participar e, portanto, a responsabilidade não era deles. Vale destacar que nestes momentos finais da pesquisa ela manifesta em sua fala o contraditório de seu ato: “*se eu não tivesse feito nada disso, eu não estaria tendo a oportunidade que eu to tendo hoje na vida... seria um pouco mais difícil*” (DCI-2, Lúcia, 2023). E conclui de forma paradoxal: “*As coisas são um pouco mais difíceis pra quem anda bem certinho na linha*” (DCI-4, Lúcia, 2023).

⁴ Neste trecho, manteve-se a escrita original da participante.

Essas reflexões geradas por Lúcia durante o cumprimento de medida, ocorrem no contexto social das medidas de Meio Aberto (Jimenez & Frassetto, 2015), como uma oportunidade ímpar de produzir mudanças subjetivas na trama social em que pode gerar novas produções subjetivas da configuração de família. Também na configuração de maternidade e no trabalho, como vemos neste fragmento de texto: (a passagem pela Unidade) *“me deu a oportunidade de ser diferente como filha e como mãe (Roteiro, Lúcia, 2023) e foi aqui que consegui meu 1º emprego”* (Roteiro, Lúcia, 2023). Através do cumprimento da medida socioeducativa, a adolescente teve a oportunidade de obter um emprego e retomar os estudos. De acordo com a Lei 12.594 (2012), que institui o Sistema Nacional de Atendimento Integrativo (Sinase), as Medidas Socioeducativas têm como função a responsabilização, a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, bem como a desaprovação da conduta infracional. No caso estudado, o trabalho realizado pela Liberdade Assistida (LA), e as intervenções da pesquisadora, atuaram conjuntamente para a missão de acolher e adotar uma postura pedagógica e protetiva, condição essencial para gerar espaços de reflexão e mudanças no posicionamento de Lúcia em sua trajetória de vida.

A partir da análise construtivo-interpretativa acerca da relação de Lúcia com a pesquisadora e os diversos atores do sistema socioeducativo na modalidade de Liberdade Assistida, no Meio aberto, não se pretende ter uma visão fechada dos atos de Lúcia nas tramas da sociedade em que vive. Ou seja, os fatos podem mudar em outros momentos. A análise permitiu construir as configurações subjetivas singulares da participante, que coexistem com a subjetividade social do sistema, aparentemente homogêneo. As experiências vividas, as histórias da participante antes, e no momento na pesquisa, não devem ser consideradas estáticas ou permanentes, mas, como a vida em sua complexidade, sempre transitória, dinâmica e caótica. A

adolescente concluiu a medida designada em maio de 2023, e segue sua busca para ocupar novos espaços, em termos de carreira, estudos e vida familiar.

Aqui eu aprendi a viver e ver a vida de outra forma, ver como ela realmente tem que ser vivida, escolher entre a liberdade e a internação. Para mim foi muito marcante me reconhecer como pessoa, porque eu estava presa dentro de uma bolha. Tudo isso veio pro meu aprendizado pra fortalecer as minhas ideias, a minha mente ⁵ (Roteiro, Lúcia, 2023).

Resumo de Indicadores

1. Vivências paradoxais que tensionam a formação subjetiva individual da participante, permitindo novos posicionamentos enquanto sujeito.
2. Projeções das consequências da ação:
 - a. Vergonha, que gera sofrimento e tensiona o sistema;
 - b. Configuração do ato infracional como mecanismo de sobrevivência (necessidade).
3. Falta de recursos para lidar com os tensionamentos em curso ou abrir novas vias de subjetivação, gerando incômodos e hesitações ao falar sobre o ato infracional;
4. Unidade socioeducativa como um espaço de acolhimento e não-julgamento, assim como possibilidade de desenvolvimento;
5. Maternidade como recurso motivador para projeção de um futuro melhor;
6. “As coisas são mais difíceis para quem anda bem certinho na linha”, possibilidade de reconfiguração no ato infracional;
7. A pesquisa como um potencial espaço de desenvolvimento.

Caso Flora

⁵ Neste trecho, manteve-se a escrita original da participante.

A participante Flora é uma adolescente que, em nossos primeiros encontros, estava com 14 anos e cumpria medida socioeducativa em meio aberto na modalidade de Liberdade Assistida, na mesma unidade de Lúcia, do caso anterior. Naquele momento, após ter sido reprovada na 8ª série pela segunda vez, aguardava completar 15 anos para ser matriculada na modalidade escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Flora residiu durante sua infância no entorno do Distrito Federal com sua família paterna, sendo que foi criada pela avó, manifestando com ela uma relação proximal muito significativa. A adolescente atualmente vive com seu companheiro, de 18 anos, e mantém poucos contatos com sua família biológica. Não possuía celular, o que dificultava a comunicação com sua rede de apoio (avó, mãe, pai, a socioeducadora da Unidade), mediada pelo companheiro, que faz parte desta rede de apoio. Durante os encontros conversacionais a adolescente se expressava de forma animada e comunicativa. Ela não manifesta desagrado em frequentar a Unidade, e em diferentes momentos, afirma que gosta de estar na unidade, pois é algo para ocupar seu dia: *“fico só olhando pra televisão, foi tão bom hoje!”* (DCI-1, Flora, 2023).

Com a entrada na unidade socioeducativa, Flora vivenciou os sentimentos de desapontamento da família: *“minha família ficou totalmente decepcionados comigo⁶”* (Roteiro, Flora, 2023), em especial a avó, que manifestou profundo desagrado com a situação em que a adolescente estava envolvida. Já o convívio de Flora com sua mãe foi constituído por sentidos subjetivos ambíguos e contraditórios, ora de carinho e cuidado, ora de distanciamento. Já a dinâmica relacional com a avó está configurada subjetivamente como o outro social que lhe implica emocionalmente, evidenciado no Complemento de Frase: *“Meu maior medo perder minha vó⁷”* (CF, Flora, 2023). Na dinâmica relacional com a avó são produzidos sentidos

⁶ Neste trecho, manteve-se a escrita original da participante.

⁷ Neste trecho, manteve-se a escrita original da participante.

subjetivos de conforto e acolhimento, distintos da dinâmica relacional com a mãe, e ambas relações configuram subjetivamente a família de Flora. Essa informação se complementa com as narrativas de valorização do acesso a bens e recursos, por ter frequentado a escola particular pela maior parte de sua vida, com momentos de lazer: *“Foi, porque eu sempre estudei em escola particular, sempre fui... daquelas menininhas de vovó...”* (DCI-2, Flora, 2023).

Interpretando construtivamente as suas produções simbólicas-emocionais, os recursos e os acessos a determinados bens com os “mimos” da avó podemos falar sobre a hipótese de produção de sentidos subjetivos de privilégios a determinados bens materiais, tornando-a diferente das demais adolescentes que frequentam a Unidade, assim como suas produções subjetivas sobre sua relação com a família. Essa hipótese ganha significado importante na forma como ela se posiciona diante do ato infracional, como será apresentado mais à frente.

No histórico do cumprimento da medida de LA, a convivência de Flora é bastante centrada no companheiro com quem vive e a socioeducadora que a acompanha. Em seu contexto durante a pesquisa, a relação com a família biológica ocorre de forma esporádica, assim como também comenta sobre não ter amigos, e é possível compreender que não frequentar a escola impacta seu círculo social. Durante o período de contato com a pesquisadora, outro evento que ocorreu foi o celular da adolescente estragar, limitando ainda mais sua comunicação, em especial com a família, que passou a ser bastante mediada pelo companheiro, e às vezes pela unidade socioeducativa. Na configuração subjetiva das dinâmicas relacionais e sociais, o companheiro de Flora representa o homem provedor e protetor a quem ela declara o seu amor: *“dia 20 de dezembro de 2022 eu voltei com o amor da minha vida, foi o homem que... meu primeiro homem, sabe? Pra tudo... e eu voltei com ele”*. (DCI-1, Flora, 2023).

Durante as dinâmicas conversacionais, Flora expressa como a prática relacional com a sua socioeducadora foi sendo construída afetivamente, e ela se tornou uma pessoa de referência em sua vida, conforme o fragmento a seguir: *“botei (na linha do tempo) que eu amo conversar com a [socioeducadora], que eu me abro, me sinto bem conversando muito com ela...”* (DCI-1, Flora, 2023); expressa querer ser como essa pessoa, no diálogo com a pesquisadora que pergunta: *“E se você pudesse ser alguém diferente por um dia, assim, qualquer pessoa no mundo? [...] Flora: Ah, eu queria ser igual à [socioeducadora] (risos) Tipo assim... né”*. (DCI-2, 2023). A dinâmica relacional com a profissional socioeducativa produz sentidos subjetivos do papel de cuidadora, amiga e confidente: *“mas por causa disso (ato infracional) eu vim parar aqui nas mãos de [socioeducadora]”* (DCI-2, Flora, 2023). Trazemos então o indicador, no qual a especialista socioeducativa está subjetivada no lugar ora como cuidadora, e até mesmo como responsável por ela, ora como amiga, mas sempre em uma dinâmica de afeto, e isso se expressa através da confiança e expectativas de cuidado. Podemos ver que esse cuidado também é atribuído à relação com o companheiro, mas nesse contexto assume outras representações na vida da adolescente, no campo do afeto romântico.

Na produção da representação dos momentos importantes de sua vida, Flora desenhou a sua chegada à Unidade e o encontro com a socioeducadora, conforme ilustração a seguir.



Imagem 2. Arquivo da pesquisadora: produção artística feita por Flora

O desenho representa o primeiro momento da chegada à Unidade Socioeducativa no qual ela inclui a representação de si mesma, ao lado de sua socioeducadora, inclui outra profissional da unidade com quem também tem uma boa relação, e a própria pesquisadora.

A representação estética da sua chegada à unidade evoca sentidos subjetivos de ser acolhida nesse espaço: *“não faço mais nada em casa, então é bom vim pra cá”*. (DCI-2, Flora, 2023). Durante o primeiro encontro, ela manifestou ter gostado da atividade realizada, referindo-se à Linha do Tempo, onde teve a oportunidade de desenhar com canetinhas e lápis de cor: *“Que isso, fico só olhando pra televisão, foi tão bom hoje! Foi muito criativo, adorei”* (DCI-1, Flora, 2023). Além disso, a unidade favorece a oportunidade de conseguir alguns recursos, como fazer um lanche melhor e eventualmente levar itens básicos para a sua casa, como os de higiene.

Diante dessa construção do cenário do convívio social de Flora, chegamos a outro indicador que diz respeito, então, a configuração subjetiva da adolescente sobre a unidade socioeducativa como um espaço importante de acolhimento, e não de punição ou julgamento: *“eu me sinto bem acolhida. O jeito que vocês conversam comigo é legal”* (DCI-2, Flora, 2023).

Flora posiciona-se como uma pessoa interessada por outras pessoas, e gosta de falar de si. Tem curiosidade sobre a vida da pesquisadora, assim como Lúcia do caso anterior, e questiona: *“você nunca passou por aqui (socioeducação) não, né?”* (DCI-4, Flora, 2023). Em diferentes momentos dialógicos, apresenta ideias sobre o futuro. Quando pedimos para refletir sobre o que fazer após a finalização do cumprimento de sua medida, manifesta o interesse pela área de atividades físicas, veterinária, ou no ramo de estética, embora ela não produza ações para alcançar os objetivos que se propõe: *“Meus estudos, espero melhorar”* (CF, Flora, 2023); *“Minha vida futura espero estar formada”* (CF, Flora, 2023).

Durante a pesquisa, ela participou de um curso de estética, que conseguiu através da ajuda da agente, como aparece em um fragmento: *“A [socioeducadora] que... me inscreveu”*. (DCI-2, Flora, 2023). Construir oportunidades para os adolescentes é uma ação que se espera da unidade socioeducativa, embora se espere envolvimento e compromisso dos adolescentes em seu processo de reflexão sobre os seus atos. Assim, abrimos a hipótese da ausência de proatividade diante de suas metas de vida, onde não expressa sentidos subjetivos que a levem a um novo posicionamento e, portanto, não rompe com as perspectivas dominantes, especialmente a configuração subjetiva de si, como se sentir diferente das demais meninas, por exemplo.

Nessa dinâmica, Flora não pode aceitar o cometimento de ato infracional, e construímos a hipótese de que ela, apesar dos conflitos que vive, não qualifica o ato infracional como uma situação grave. A adolescente não subjetiva o ato infracional cometido na posição de autoria,

mantendo a culpabilização em terceiros, como expresso no fragmento: *“Eu estava muito triste. Estava pagando por uma coisa que eu não fiz”* (DCI-4, Flora, 2023); *“(…) porque nunk tinha acontecido algo sério daquela forma que tinha acontecido comigo”* (Roteiro, Flora, 2023). Surgindo então outro indicador, de que ela foi vítima da situação, as expressões da participante manifestam uma infantilidade em sua trama social. Isso contrasta com a rotina que divide com seu companheiro, demandando recursos subjetivos para a vida adulta de um casal, embora, ela permaneça com a imagem ingênua de si: *“Eu sou uma linda”* (CF, Flora, 2023).

Trazendo o ato infracional cometido pela adolescente (guarda de material furtado por outras pessoas) para o foco, pode-se dizer que a experiência diante do ato infrator tensiona a formação configuracional de família. Isso se manifesta pelo olhar de decepção da avó, embora não abra novas alternativas para reflexão: *“Me sentia mal por ter feito a mulher da minha vida, a mulher que me criou (vó) sentir desgosto de mim”* (Roteiro, Flora, 2023). *“(…) entendi que a culpa não era minha, de nada daquilo”* (Roteiro, Flora, 2023) Essa construção simbólica da não culpa também se constituiu por um significado produzido na relação com a avó, a posteriori: *“graças a deus que ela (avó) entendeu que o que realmente aconteceu”* (Roteiro, Flora, 2023). A participante não abre novas vias de subjetivação, não possibilitando a emergência da condição de sujeito, assim, elaboramos como indicador o posicionamento da especialista socioeducativa que não tensiona seu sistema subjetivo, não assumindo a autoria do ato infracional, se mantendo na condição de “laranja” do ato infracional.

A relação de Flora com a socioeducadora que a acompanha se constitui de forma proximal e muito significativa, como mencionado anteriormente. As medidas socioeducativas têm o papel fundamental na intervenção e desenvolvimento dos adolescentes, e no caso de Flora, o papel assumido pela profissional socioeducativa foi constituído simbolicamente como o espaço

do afeto e cuidado excessivo, não favorecendo à participante um confronto com a sua condição de menor infratora, como retrata este fragmento: *“Eu estava confusa. Mas depois que eu vi a [socioeducadora] eu fiquei feliz. Ela me tratou bem”* (DCI-4, Flora, 2023). Associando essas produções subjetivas com os indicadores anteriores da dinâmica relacional, abrimos o indicador de que o processo relacional e dialógico entre a socio educadora e a participante, assim como suas produções subjetivas sobre sua trajetória no sistema socioeducativo, expressam as contradições do próprio sistema. Assim, o cuidado muito valorizado pela adolescente assume a forma de superproteção, e não provoca o tensionamento do posicionamento de Flora acerca das consequências e implicações de suas ações, o que poderia favorecer a abertura de novas vias de subjetivação, proporcionando mudanças desenvolvimentais.

Nos primeiros encontros com a pesquisadora, a adolescente não trazia aspectos específicos do ato infracional que a levou ao cumprimento da medida. Flora não se lembra do tempo que frequenta a unidade, ou quanto tempo falta para concluir sua medida: *“Eu nem lembro do dia que ocorreu, mas por causa disso eu vim parar aqui nas mãos de [socioeducadora]”* (DCI-2, Flora, 2023); ao contrário das datas do reencontro com o companheiro, que se lembra precisamente: *“E dia 20 de dezembro de 2022 eu voltei com o amor da minha vida”* (DCI-1, Flora, 2023). Flora expressa o ato infracional como um acidente, e que isso não faz parte de sua história ou de quem é, reforçando a ideia de que o movimento e experiências vividas na unidade, e em cumprimento da medida socioeducativa não provocam a adolescente a refletir sobre seu ato. Corroborando com isso, complementamos que o Juiz responsável pelo caso de Flora não a liberou da medida socioeducativa, culminando em um segundo cumprimento da medida. Até o último encontro com Flora, ela permanecia em um posicionamento de não responsabilização sobre o ato cometido.

Resumo de indicadores:

1. Na relação com a profissional socioeducativa, a partir da dinâmica de cuidado que têm, a adolescente a configura subjetivamente como a pessoa cuidadora, assim como um modelo de referência e que a inspira;
2. A unidade socioeducativa está configurada subjetivamente para Flora como um espaço de acolhimento, onde estabeleceu uma relação de confiança, e não de punição ou julgamento;
3. Flora assume um posicionamento como especialista socioeducativa que não tensiona seu sistema subjetivo, não assumindo a autoria do ato infracional, se mantendo no lugar da “laranja”;
4. Embora reconheça e expresse gratidão pelas oportunidades que teve na unidade socioeducativa, não se implica com o ato cometido, o que não favorece a abertura de novas vias de subjetivação.

Construção do Modelo Teórico

As informações construídas forneceram um campo fértil para o estudo da singularidade de cada uma das adolescentes, e nesta seção serão apresentados os modelos teóricos que organizam a configuração subjetiva do ato infracional. Na construção do modelo teórico, consideramos a singularidade do caso ao retratar a multidimensionalidade da pessoa em suas produções subjetivas, que na dinâmica da vida abre espaços, disruptivos ou não, frente aos valores hegemônicos, possibilitando o aparecimento de mudanças subjetivas.

No início, a participante Lúcia não encarava os próprios atos, e no decorrer das dinâmicas interacionais, ela produz novos sentidos subjetivos, tensionados pela pesquisadora, assumindo a responsabilidade sobre as próprias ações e, simultaneamente, tomando as rédeas de sua trajetória de vida. Essas mudanças ocorreram no curso das dinâmicas conversacionais, inspiradas pelo diálogo aberto e horizontal, que abre vias para a produção simbólico-emocional geradora de novos sentidos subjetivos que reconfiguraram subjetivamente a ação relacionada ao ato infracional.

Essa produção simbólica está subjetivada, como dito anteriormente, pela configuração subjetiva de maternidade (tornar-se mãe pela segunda vez), que a implica emocionalmente em várias outras configurações, manifestadas no ato de refletir sobre o novo momento de vida com os estudos, a valorização do trabalho e o reconhecimento da responsabilidade ao atingir a maioridade. Essas condições são expressas no último encontro, quando ela afirma sentir-se diferente: *“faz muito tempo que eu não faço mais nada errado. Nem... Nem curtir, assim... coisas que eu curtia antes com pessoas... pessoas erradas também. Eu não tô... Não faço mais, também não sinto mais falta”* (DCI-4, Lúcia, 2023). González Rey e Mitjáns-Martínez (2017, p. 59) trazem uma composição semelhante quando expõem as produções subjetivas de um caso: *“J. V.*

C. define-se como sujeito por sua capacidade de resistir a inúmeras contradições por um propósito pessoal, o bem-estar e o futuro de sua filha”.

A nossa trajetória de desenvolvimento tem grande impacto em nossas produções subjetivas, assim como a maternidade, a aproximação da maioridade para Lúcia também assume papel tensionador sobre a formação configuracional da subjetividade da participante sobre suas perspectivas e projeções, preocupando-se com seus estudos, profissão e futuro, por exemplo.

Os indicadores e as hipóteses nos revelam as mudanças subjetivas que ocorreram durante as dinâmicas conversacionais. Ao longo do estudo, e em contato com a pesquisadora, a adolescente esteve implicada nos processos dialógicos de forma que pôde se expressar e se posicionar de novas maneiras, por exemplo, a respeito de seu próprio ato infracional. Pelo curto período de contato entre participante e pesquisadora, não podemos afirmar que houve desenvolvimento subjetivo, mas, podemos perspectivar que houve a emergência do sujeito e mudanças subjetivas nas tramas sociais de sua vida.

Sobre o caso Flora, construímos o modelo teórico no qual há uma configuração subjetiva dominante que corresponde a representação social de “menininha da vovó”, também como uma boa menina. Assim não abre vias de subjetivação para o reconhecimento de sua participação no ato de infração, impossibilitando-lhe, momentaneamente, de reconhecer suas fragilidades e se posicionar de forma ativa frente a elas.

Participa também da configuração subjetiva sobre o ato infracional, a relação que a participante constrói com sua socioeducadora, que é configurada subjetivamente como um local de cuidado e acolhimento por Flora, que expressa sua confiança e carinho por ela. Esse cuidado assume forma de superproteção, e isso também é apontado por Pasko (2017) e Scisleski e

Galeano (2020) em seus estudos, como aspecto discriminatório de gênero na atuação de socioeducadores.

Essa autopercepção de Flora como inocente preserva-a em um lugar passivo onde, até o momento final da pesquisa, não assumia as responsabilidades pelo ato infracional, posicionando-se como vítima. A subjetividade social da unidade está configurada por sentidos subjetivos produzidos pelas participantes, que também constituem a sua subjetividade individual. A participante expressa suas produções simbólico-emocionais diante do cumprimento de medida, quando fala sobre gostar de frequentar a unidade, por exemplo, mas compreende-se que essas produções subjetivas não a tensionam para romper com os padrões dominantes, como afirmamos no caso de Lúcia. Flora apresenta-se como agente, de forma única e singular em que, nesse momento de sua vida, não produz recursos subjetivos para a mudança, mas, na vitalidade de sua vida e juventude, tudo está aberto para que mudanças vindouras possam ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de condução da pesquisa gerou a criação de um espaço microssocial, organizado em um espaço macrossocial, que possibilitou um diálogo favorecedor da expressão subjetiva das participantes. Nos momentos das dinâmicas conversacionais, a pesquisadora esteve motivacionalmente implicada e interessada na história de vida, nas motivações, alegrias e perdas vividas de forma que no curso da pesquisa, criou-se uma relação de confiança entre participantes, pesquisadora e a equipe da unidade socioeducativa. Nesses termos, podemos afirmar que a pesquisa atingiu os seus objetivos.

Como mencionado anteriormente, estudar espaços sociais que envolvem a segurança pública, assim como crianças e adolescentes, é um desafio. Estar em contato com a estrutura do sistema, assim como lidar com suas burocracias, foi importante para compreensão de como o sistema socioeducativo opera na prática, assim como suas limitações, mas também trazendo possibilidades de atuação que fortaleçam o serviço.

É importante ressaltar que a equipe da unidade socioeducativa onde foi realizada a pesquisa oportunizou um espaço seguro para a realização do estudo, estando sempre disponível a ajudar e contribuir com as atividades realizadas com as meninas. Esse acolhimento da unidade possibilitou com que a pesquisadora pudesse ter um espaço adequado para a condução das dinâmicas com as participantes, e acionar suporte quando necessário. Consideramos, a partir das análises realizadas, que a relação das adolescentes participantes com esta equipe também é de confiança e segurança. Portanto, exalta-se a conduta da equipe, que se mostrou aberta e preparada a acolher estas adolescentes, e também sua disposição em apoiar a realização deste trabalho.

Na compreensão da Teoria da Subjetividade, argumentamos que a subjetividade individual das participantes da pesquisa é construída subjetivamente pela subjetividade social da unidade. Este não foi objeto de estudo da pesquisa, mas, consideramos que deve ser um tema importante a ser pesquisado em outras investigações.

No estudo foram geradas informações indicativas de que as socioeducadoras adotam uma postura superprotetora e paternalista para com as socioeducandas, embora não possamos afirmar que isso ocorre somente no caso das meninas, compreendemos que esta proteção reforça estereótipos de dependência e fragilidade. Essa informação coaduna com alguns estudos que indicam diferenciação no tratamento de meninas e meninos, como a hipervigilância (Pasko, 2017), que é uma expressão do paternalismo como indicador da subjetividade social da unidade socioeducativa.

As adolescentes geram produções subjetivas de recepção pelas socioeducadoras e demais pessoas da equipe. Muitas vezes as meninas reconheciam nas socioeducadoras os cuidados maternos, colocando-as em posição de alguém que admiram, esperam o acolhimento e confiam. Essa interação também gerou uma implicação motivacional produtora de engajamento das meninas nas atividades e conversas com as responsáveis pelas medidas socioeducativas, pois reconheciam na unidade um espaço seguro e de oportunidades. Na literatura revisada, não foram encontrados estudos sobre a experiência em primeira pessoa de meninas na relação com os profissionais da socioeducação.

Destacamos, também, que a pesquisa em tela perspectiva a natureza social e complexa do delito como uma trama de múltiplos personagens, de uma sociedade contraditória em seus princípios de equidade, de inclusão social e políticas públicas. Portanto, a infração participa da trajetória de vida do indivíduo, não como um erro em sua trajetória, ou como um ponto fora da

curva, mas como uma das possibilidades de expressão do desenvolvimento dos jovens (Oliveira, Costa & Camargo, 2018).

A respeito também da bibliografia disponível na área, existe uma diversidade de termos utilizados para a referência aos sistemas socioeducativos, mesmo em território brasileiro, foram surgindo variações através dos anos de forma muito rápida. Essa variedade de nomenclaturas acaba se tornando um desafio para acessar a bibliografia, e para atingir uma maior gama de publicações e compreender um panorama histórico mais geral. Por exemplo, foram utilizados termos já em desuso como “menor” ou “infrator”, pensando nos recortes temporais antes e depois do ECA, e implementação do SINASE. Tendo isso em mente, e além das dificuldades de acesso aos estudos, é importante ter uma lente crítica para não cairmos na banalização do movimento que busca não marginalizar setores sociais, assim como não tratar nomenclaturas que são marcas de violência de forma acrítica.

Anteriormente ao ECA, o termo “menor” foi utilizado e socialmente associado a um perfil marginalizado de adolescentes, especificamente negros e pobres. Ainda que a questão racial não tenha sido um foco do estudo, e não tenha emergido como conteúdo nos momentos dialógicos da pesquisa, este dado demográfico também aparece.

Por fim, a pesquisa construiu um espaço dialógico onde as participantes se engajaram durante os encontros e criaram uma relação de confiança com a pesquisadora, possibilitando a expressão de suas subjetividades, assim como reflexões e novas tomadas de perspectiva, que por sua vez, oportunizaram para uma das participantes um reposicionamento diante de sua própria história.

Destaca-se a importância de que existam espaços onde adolescentes autores de atos infracionais possam ser protagonistas e possam falar sobre suas próprias experiências, expressem

suas necessidades, sejam responsabilizados por suas ações, mas que também vejam novas possibilidades para suas trajetórias.

Limitações do estudo e abertura para novas pesquisas

Em termos de abertura para novas pesquisas, consideramos que o estudo teve como limitações a demora para aprovação para ida ao campo, sendo um processo de várias etapas, e que ocorrem atrasos. Assim como a dificuldade na marcação dos encontros com as participantes, por seus compromissos pessoais e, algumas vezes, pela dificuldade no transporte até a unidade.

Como apontou-se na análise, observou-se como as configurações subjetivas individuais das participantes eram construídas e reconstruídas na dinâmica com a subjetividade social da própria unidade, gerando produções subjetivas singulares para cada uma das participantes. Esse não foi objeto de estudo da pesquisa, mas, consideramos que deva ser um tema importante para outras investigações.

Outra limitação, mencionada na revisão de literatura, foi que as buscas tinham como objetivo mapear o panorama internacional sobre o sistema de privação de liberdade de justiça juvenil, portanto, não houve uma busca específica sobre o sistema do Meio Aberto. Inclusive, na revisão de literatura, não encontramos estudos na perspectiva da Teoria da Subjetividade. Esses dois aspectos justificam a proposição de novos estudos na área.

Referências

- Anderson, V. R., Hoskins, K. M. & Rubino, L. L. (2019). Defining Gender-Responsive Services in a Juvenile Court Setting. *Women and Criminal Justice*, 29(6), 338-354.
- Anderson, V. R., Walerych, B. M., Campbell, N. A., Barnes, A. R., Davidson, W. S., Campbell, C. A., Onifade, E. & Petersen, J. L. (2019). Gender-Responsive Intervention for Female Juvenile Offenders: A Quasi-Experimental Outcome Evaluation. *Feminist Criminology*, 14(1), 24-44.
- Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Bernardes, V., & Martínez, A. M. (2019). O corpo e sua relação com a subjetividade na obra de González Rey.
- Belisle, L. A. & Salisbury, E. J. (2021). Starting With Girls and Their Resilience in Mind: Reconsidering Risk/Needs Assessments for System-Involved Girls. *Criminal Justice and Behavior*, 48(5), p.596-616.
- Belisle L.A., Salisbury E.J., Keen J. (2022). Did They Move on? An Outcome Evaluation of the Gender-Responsive Program, Girls..Moving On. *Feminist Criminology*, 17(2), 223-251.
- Belknap, J., Holsinger, K., & Dunn, M. (1997). Understanding incarcerated girls: The results of a focus group study. *The Prison Journal*, 77(4), 381-404.
- Bisinoto, C., Oliva, O. B., Arraes, J., Galli, C. Y., de Amorim, G. G., & de Souza Stemler, L. A. (2015). Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em estudo*, 20(4), 575-585.
- Bonalume, B. C., & Jacinto, A. G. (2019). Juvenile incarceration: The historical legacy of

- selectivity and criminalization of poverty. *Revista Katálýsis*, 22(1), 160.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2013). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (2019). Levantamento Anual SINASE 2017. Brasília. DF.
- Brasil. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023). SINASE Levantamento Anual. Brasília. DF.
- Brasil, M. D. P. A. D. (2021). O financiamento do Sistema Socioeducativo no contexto do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal–PDASE/DF (2015 a 2020). Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Brasil, K. T., Almeida, S. F. C. D., Costa, J. E. M. D., & Ganem, V. (2020). Dispositivos de escuta de adolescentes privados de liberdade e de agentes socioeducativos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (36), 1-8.
- Burson, E., Godfrey, E. B. & Singh, S. (2019). “This is probably the reason why she resorted to that kind of action”: A qualitative analysis of juvenile justice workers' attributions for girls’ offending. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 47(2), 154-170.

- Carvalho Quadrado, J., & Newton Bronzoni Nunes, M. (2022). SUBCIDADANIA, ESTADO E CORTE DE GASTOS: OS REFLEXOS DA POLÍTICA ELETISTA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO. *ANAIS DO SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERSECCIONALIDADES*, 1(1), 366–382. Recuperado de <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisseminariodepoliticaspública/article/view/319>
- Cerqueira, D., & Bueno, S. (orgs.). Atlas da violência 2024. Brasília: Ipea. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>
- Ciarallo, C. R. C. A., & Almeida, Â. M. D. O. (2009). Conflito entre práticas e leis: a adolescência no processo judicial. *Fractal: revista de psicologia*, 21, 613-630.
- Chappell, A. T. & Maggard, S. R. (2021). The Impact of Victimization, Mental Health Problems, and Disabilities on Juvenile Justice Processing: Does Gender Matter?. *Crime and Delinquency*, 67(2), 147-178.
- Church, A. S., Marcus, D. K., & Hamilton, Z. K. (2021). Community service outcomes in justice-involved youth: Comparing restorative community service to standard community service. *Criminal Justice and Behavior*, 48(9), 1243-1260.
- Córcoles, R. G. & Gutiérrez, R. B. (2020). El efecto del género en la toma de decisiones en el sistema de justicia juvenil. *Oñati Socio-Legal Series*, 10(2), 442-464.
- Costa, L. R. D. (2020). " Até uma pessoa branca e rica erra mais do que a gente, que somo pobre, preto e cheio de tatuagem!": a imbricação raça-sexo-classe e o sofrimento ético-político na socioeducação feminina (Tese de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

CRIN (2009). Global Report in Status Offense. Reino Unido. Acesso em:

https://archive.crin.org/sites/default/files/status_offences_0.pdf

De Arruda, J. S. & Krahn, N. M. W. (2020). Juvenile justice and punishment of girls in brazil:

Knowledge production and research perspectives. *Oñati Socio-Legal Series*, 10(2), 257-290.

Estevam, I. D., Coutinho, M. P. L., & Araújo, L. F. (2009). Os desafios da prática

socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: Ressocialização ou exclusão social?. *Psico*, 40(1), 9.

Galardi, T. R. & Settersten, R. A., (2018). “They're just made up different”: Juvenile

correctional staff perceptions of incarcerated boys and girls. *Children and Youth Services Review*, 95, 200-208.

Granski M., Javdani S., Anderson V.R., Caires R. (2020). A Meta-Analysis of Program

Characteristics for Youth with Disruptive Behavior Problems: The Moderating Role of Program Format and Youth Gender. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 201-222.

Felipeto, R. (1994). Prestação de serviços à comunidade. *Revista Brasileira de Ciências*

Criminais, 7(1994), 140-152.

Ferdinand, T. N. (1991). History Overtakes the Juvenile Justice System. *Crime & Delinquency*,

37(2), 204–224. <https://doi.org/10.1177/0011128791037002004>

Fernando González Rey. (2020, April 20). Mesa " Subjetividade social: significação e expressão em diferentes contextos " - II SNEQS 2019. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ota29pkrZCs>

- Freiburger, T. L., & Burke, A. S. (2011). Status offenders in the juvenile court: The effects of gender, race, and ethnicity on the adjudication decision. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(4), 352-365.
- Gaarder, E., Rodriguez, N., & Zatz, M. S. (2004). Criers, liars, and manipulators: Probation officers' views of girls. *Justice Quarterly*, 21(3), 547-578.
- Galardi, T. R. & Settersten, R. A., (2018). “They're just made up different”: Juvenile correctional staff perceptions of incarcerated boys and girls. *Children and Youth Services Review*, 95, 200-208.
- Gentilini, J. A. (2010). A visibilidade e a invisibilidade social do “problema adolescente e jovem” na sociedade. In: Valle, L. E. L. R. & Mattos, M. J. V. M. (Orgs.). *Adolescências: As Contradições da Idade*. [2ª Ed.] Rio de Janeiro: Wak, p. 27-54.
- Goldstein, N.E.S., Giallella, C.L., Haney-Caron, E., Peterson, L., Serico, J., Kemp, K., Romaine, C.R., Zelechowski, A.D., Holliday, S.B., Kalbeitzner, R., Kelley, S.M., Hinz, H., Sallee, M., Pennacchia, D., Prelic, A., Burkard, C., Grisso, T., Heilbrun, K., Núñez, A., Leff, S., Lochman, J. (2018). Juvenile Justice Anger Management (JJAM) treatment for girls: Results of a randomized controlled trial. *Psychological services*, 15(4), 386-397.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2007). Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Outlines. Critical Practice Studies*, 9(2), 3-14.

- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243.
- González Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46(5), 310-314.
- González Rey, F. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20-34.
- González Rey, F., & Mitjáns, A. (1989). La personalidad: su educación y desarrollo. Habana: Pueblo y Educación.
- González Rey, F. & Mitjáns Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas (Online): Individuo y Sociedad*, 15(1), 5-16.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea.
- González Rey, F. (2017). Advancing in subjectivity from a cultural-historical perspective: unfoldings and consequences for cultural studies today. Em: *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy*. Singapura: Springer.
- González Rey, F., & Torres, J. F. P. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey", publicada no Journal Estudios Sociales da Universidad de Los Andes (Col).
- Goulart, D., & Arocho, W. C. R. (2022). Subjetividade, Dialética e Historicidade: reflexões

- sobre uma proposta crítica e transformadora. Em: Martínez, A., Puentes, R. V., & Tacca, M. C. (orgs.). Teoria da subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas: Alínea.
- Goulart, D. M, & Mitjáns Martínez, A. (2023). Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. In: Campolina, L. O., Santos, G. C. (Org.). Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade. Curitiba: CRV.
- Goulart D. M González Rey, F. (2023). Subjetividade, sujeito e vida: Diálogos com Fernando González Rey. Campinas: Editora Alínea.
- Grillo, N. E. & García, C. C. (2020). Fuerza para subir, coraje en el descenso: Un estudio sobre la resistencia de las niñas en medida socioeducativa de internamiento en Brasil. *Oñati Socio-Legal Series*, 10(2), 332-362.
- Hodgson, J. (2020). Offending Girls and Restorative Justice: A Critical Analysis. *Youth Justice*, 1-23, DOI: <https://doi.org/10.1177/1473225420967751>
- Jimenez, L., de Jesus, N. F., Malvasi, P. A., & Salla, F. (2012). Significados da nova lei do Sinase no sistema socioeducativo. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (6), 1-18.
- Jimenez, L., & Frassetto, F. A. (2015). FACE DA MORTE. *Psicologia & Sociedade*, 27, 404-414.
- Lima, J. D. (2017). Visões para além dos muros: uma intervenção para a redução do estigma em pessoas privadas de liberdade no conjunto penal de Teixeira de Freitas – BA. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- López-Gallego (2019). Gendered Punishment Practices Performed on Female Adolescents in

their Passage through the Uruguayan Juvenile Justice System. *Oñati Socio-legal series*, 10(2), 313-331.

Machado, I. V., & Veronese, J. R. P. (2010). Meninas invisíveis: uma discussão sobre diversidade de gênero e proteção integral no sistema sócio-educativo brasileiro. *Fazendo Gênero. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 9, 1-9.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 63-75.

Mascolo, M. F. (2016). Beyond objectivity and subjectivity: The intersubjective foundations of psychological science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 543-554.

Mendez, E. G. (2017). A criança e seus direitos na América Latina: quando o passado ameaça o futuro. In: Craidy, C. M. & Szuchman, K. (Orgs.). Socioeducação: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Evangraf, p. 28-37.

Michaelis On-Line. (n.d.). Michaelis On-Line.

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/subjetividade>

Milão, J. R. (2018). Análise e avaliação de políticas públicas voltadas a adolescentes autores de atos infracionais: o que é preconizado e o que é garantido na atualidade. [Dissertação de Mestrado Profissional, UNESP]. Repositório institucional UNESP.

<https://repositorio.unesp.br/items/2b16c0fa-7db7-4db6-a4c4-f300d36dd347>

Miller, W. T., Campbell, C. A. & Larnell, T. (2021). Bias detected? An examination of criminal history using the OYAS-DIS for girls and black youth. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 19(2), 101-119.

- Modrowski, C. A., Rizzo, C. J., Collibee, C., Houck, C. D., Schneider, K. (2021). Victimization profiles in girls involved in the juvenile justice system: A latent class analysis. *Child Abuse and Neglect*, 111, 104774.
- Nicodemos, C. (2006). A natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional. *Evolução histórica do Direito da Infância e da Juventude*. Em: AUTOR. *Evolução histórica do direito à infância*. (não tenho as informações do livro, p. 61-85.
- Oliveira, M. C. S. (2014). Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In: Paiva, I. C. S., (Org.). *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: Natal, RN, 1ª Ed., p. 101-123.
- Oliveira, M. C. S. L., Costa, D. L. P., & de Camargo, C. K. (2018). Infração juvenil feminina e socioeducação: um enfoque cultural e de gênero. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 18(1), 72-92.
- Pasko, L. (2017). Beyond confinement: The regulation of girl offenders' bodies, sexual choices, and behavior. *Women & Criminal Justice*, 27(1), 4-20.
- Parrish, D. E. (2020). Achieving Justice for Girls in the Juvenile Justice System. *Social Work (United States)*, 65(2), 149-158.
- Parrish, D. E., Thompson, R., Negi, N. & Alquicira L. (2020). A National Survey of Probation Staff of the Needs, Services and Barriers of Female Youth in Juvenile Justice Settings. *Women and Criminal Justice*, DOI: <https://doi.org/10.1080/08974454.2020.1813236>
- Prieto, E. A. (2014). Gênero e subjetividade no contexto escolar. [Trabalho de Conclusão de Curso]. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6164/1/21019584.pdf>

- Quiroga, F. L., & Vitalle, M. S. D. S. (2013). O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. *Physis: revista de saúde coletiva*, 23, 863-878.
- Ramos, A. A., & Pucovski, K. P. G. F. (2015). Reflexões sobre o direito à educação no contexto Socioeducativo. Anais do Congresso Nacional de Educação, Curitiba, PR, Brasil, 12.
- Ramos, W. M. (2022). Aprendizagem e Comunicação na Cultura Digital: um olhar a partir da Teoria da Subjetividade. In: Mitjáns Martínez, A., Tacca, M. C., Puentes, R. V. (Orgs.). Teoria da subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas: Alínea.
- Reed, L. A., Sharkey, J. D. & Wroblewski, A. (2021). Elevating the Voices of Girls in Custody for Improved Treatment and Systemic Change in the Juvenile Justice System. *American Journal of Community Psychology*, 67(1/2), 50-63.
- Rivera M.P.A., & Pino P.V. (2020). Algunas reflexiones sobre las diferencias de género en las conductas infractoras de niñas y adolescentes en Chile. *Onati Socio-Legal Series*, 10(1), 218S-242S.
- Rodrigues, D. S., de Oliveira, M. C. L., & de Souza, T. Y. (2014). O estigma do “Menor-Objeto” e a Criminalização da Adolescência no Brasil. In de Oliveira, C. B. E. & Moreira P. C. B., *Docência na Socioeducação* (pp. 147-160).
- Rodriguez, S. N., & Damásio, B. F. (2014). O desenvolvimento da identidade e sentido de vida na adolescência. In L. F. Habigzang; E. Diniz, & S. H. Koller (Eds.), *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica* (pp. 30-41). Porto Alegre: Artmed.

- Rosenthal L.L. (2019). Making history for justice reform: Can the country end girls' incarceration?. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 47(2), 125-137.
- Rossato, M. (2009). O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Rossato, M. (2019). Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. Em: Mitjáns Martínez, A., González Rey, F., & Puentes, R. V. *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade. Discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: Edufu.
- Rossato, M., & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo de formação docente. In: Rossato, M., Peres, V. L. A. (Orgs.). *Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e desafios na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Apris.
- Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. D. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em revista*, 34, 1-20.
- Segalin, A., & Trzcinski, C. (2006). Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 5(2), 1-19.
- Rossato, M., & Martínez, A. M. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 289-298.
- Rossato, M., & Martínez, A. M. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista*

- Lusófona de Educação*, (40), 65-78.
- Scisleski, A.C.C. & Galeano, G. B. (2020). Meninas violando a lei: uma discussão das políticas e das medidas socioeducativas no Brasil (Girls Violating the Law: A Discussion of Socio-Educational Policies and Measures in Brazil). *Oñati Socio-Legal Series*, 10(2), 291-312.
- Silva, A. A. D. (2014). Jovens em cumprimento de medida socioeducativa: o olhar das produções acadêmicas. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Segalin, A., & Trzcinski, C. (2006). Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 5(2), 1-19.
- Severiano (2007). *AS CONFIGURAÇÕES DO GÊNERO NA SUBJETIVIDADE: um olhar sócio-histórico sobre os papéis sexuais*. [Trabalho de Conclusão de Curso].
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/3020/2/20311081.pdf>
- Smedslund, J. (1994). Non-empirical and empirical components in the hypotheses of five social psychological experiments. *Scandinavian Journal of Psychology*, 35(1), 1-15.
- Souza, E. C., & Torres, J. F. P. (2019). A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 34-57.
- Stake, R. E. (2011). Interpretação: a pessoa como instrumento (Cap. 2). n: _____. Pesquisa qualitativa: Como as coisas funcionam (K. Reis, Trad.). *Porto Alegre: Penso*.
- Storrod M.L. (2022). Ecological Ruptures and Strain: Girls, Juvenile Justice, and Phone Removal. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 11(1), 120-134.

- Trentin, A. M. (2011). *Prisão e ressocialização: notas sobre a construção de identidade entre os egressos do sistema penitenciário*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Torres, J. F. P., & Goulart, D. M. (2020). Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology: a proposal for the study of subjectivity (La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad). *Studies in Psychology*, 41(1), 53-73.
<https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710809>
- United Nations General Assembly. (1985). United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice ("The Beijing Rules").
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-standard-minimum-rules-administration-juvenile>
- Veronese, J. R. P., & Lima, F. S. (2009). O sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): breves considerações. *Ciências da Educação*, 1(1), 29-46.
- Weil, A. (2022). "I'll Choose My Own Way": Delinquent Girls and Boys in Search of Gender Hegemony. *Critical Criminology*, 30(2), 365-385.
- Welch-Brewer, C. (2018). Risk-Need Profiles of Serious and Chronic Female Juvenile Offenders: Implications for Female Juvenile Correctional Programming. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(9), 2742-2758.
- Yokoy, T. & Grato, P. G. (2020). Vulnerabilidades sociais e trajetórias institucionais das adolescentes em uma unidade de semiliberdade feminina. *Revista do Ceam*, 6(2), 60-84.

Apêndice

Apêndice A. Autorização

04/11/2022 16:24

SEI/TJDF - 2628041 - Decisão



Poder Judiciário da União
Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

VEMSEDF
VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DO DISTRITO FEDERAL

AUTORIZAÇÃO

Autorizo BRUNA KAROLINE RODRIGUES, aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), a realizar pesquisa nas Gerências de Atendimento em Meio Aberto do Distrito Federal, a fim de subsidiar a elaboração de sua dissertação de mestrado, sob orientação da Prof. Dra. Wilsa Maria Ramos.

A pesquisa visa investigar os processos de subjetivação de meninas autoras de atos infracionais perante a lei e as experiências subjetivas geradas no cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto que integram suas trajetórias de vida.

Para isso, serão utilizadas dinâmicas conversacionais por meio de entrevistas, complementos de frases, construção de linhas do tempo e produção de um vídeo. Para o vídeo, deverão ser utilizados recursos tecnológicos que impeçam a identificação, sob qualquer forma, das socioeducandas.

As datas das visitas às Unidades deverão ser agendadas previamente com a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do DF e a pesquisadora se compromete a respeitar, no que couber, as orientações elaboradas pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude (anexas).

Os dados obtidos poderão ser utilizados exclusivamente para subsidiar a pesquisa indicada no pedido.

Ressalvo, ainda, que deverão sempre ser respeitados a voluntariedade das adolescentes e jovens em participar da pesquisa, bem como o disposto no art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais de crianças e adolescentes, e no art. 143 do já citado diploma legal, sobre a vedação à divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

LAVINIA TUPY VIEIRA FONSECA

Juiza de Direito

Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

https://sei.tjdf.jus.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2758486&infra_siste... 1/2

04/11/2022 16:24

SEI/TJDFT - 2628041 - Decisão

VEMSEDF, assinado eletronicamente na data abaixo consignada.



Documento assinado eletronicamente por **Lavinia Tupy Vieira Fonseca, Juiz(a) de Direito**, em 03/11/2022, às 21:23, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.tjdft.jus.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2628041** e o código CRC **A0C09D9D**.



0014512/2020

2628041v3

Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS DE MENINAS EM PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE.” de responsabilidade de Bruna Karoline Rodrigues, estudante de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender de que forma o delito e o ingresso no sistema socioeducativo são subjetivados pelas meninas em prestação de serviço à comunidade em suas trajetórias de vida. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, arquivos de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de rodas de conversa em grupo, dinâmicas conversacionais individuais e produção de um recurso audiovisual. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99316-1004 ou pelo e-mail brunaropsi@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos às participantes por meio de correio eletrônico, caso seja do interesse das mesmas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice C. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa **“UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS DE MENINAS EM PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE.”** de responsabilidade de **Bruna Karoline Rodrigues**, estudante de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender de que forma o ato infracional e o ingresso no sistema socioeducativo são subjetivados por meninas em prestação de serviço à comunidade em suas trajetórias de vida. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que possam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, arquivos de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Os dados serão coletados através de rodas de conversa, com a presença de outras participantes da pesquisa, dinâmicas conversacionais individuais e produção de um recurso vídeo também em grupo. É para estes procedimentos que você está sendo convidada a participar. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, assim como desistir de sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Caso seja necessário, a pesquisadora estará disponível para eventuais assistências decorrentes de sua participação.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 99316-1004** ou pelo e-mail **brunaropsi@gmail.com**.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos às participantes por meio de correio eletrônico, caso seja do interesse das mesmas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **cep_chs@unb.br** ou pelo telefone: **(61) 3107 1592**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice D.**Apêndice D, 1. Linha do Tempo**

Instruções: A cada participante, será entregue uma tira de papel de dimensões aproximadas de 1(um) metro de comprimento por 30 (trinta) centímetros de largura, onde deverão dividi-la entre três segmentos representando passado, presente e futuro. Em cada segmento devem construir uma linha do tempo da sua trajetória de vida, com auxílio de desenhos, fotografias, recortes de revista, escrita, etc.

Apêndice D, 2.**Complemento de Frases**

Apresentaremos uma série de frases para que complete conforme você acredita que seja a sua vivência. O tamanho da resposta depende da sua vontade e, caso sinta desconforto com alguma questão, fique à vontade para deixá-la em branco. Escreva livremente o que te vem à cabeça de acordo com o início das frases.

1. Me sinto feliz toda vez que eu...
2. Quando estou na unidade socioeducativa eu gosto de...
3. Estar cumprindo medida socioeducativa é...
4. Sou muito boa em....
5. Sinto que fracassei quando....
6. Fico chateada quando...
7. Meu grande desejo é...
8. Meu maior medo é....
9. Para mim a socioeducação é....
10. No meu tempo livre eu....
11. Me preocupo com...
12. Quando não consigo entender um conteúdo na escola eu...
13. Considero que posso...
14. Trabalhar em grupo é...
15. Diariamente me esforço para...
17. Me decepcionei quando...
18. Gosto quando eu...
19. Foi marcante para mim quando...
20. Se eu pudesse mudar algo, eu...
21. Quando faço coisas da escola eu...
22. Se eu pudesse escolher...
23. Me irrita quando...
24. Meus amigos...
25. No futuro eu espero...
26. Na minha casa eu...
27. Quando eu terminar de cumprir minha medida eu...
28. Não gosto quando...
29. Felicidade é...
30. O futuro para mim...

Apêndice D, 3. Entrevista semi-estruturada

As entrevistas serão feitas de forma individual, presencial e os encontros serão agendados no dia e horário de preferência dos participantes e terão duração média de 40 minutos. Segue roteiro que embasará o encontro:

- A. Boas-vindas e agradecimento ao participante;
- B. Dinâmica mobilizadora:
 - Quando você era criança, o que queria ser quando crescesse?
 - Tem algum lugar favorito?
 - Se você pudesse ser alguém diferente de você por um dia, quem seria?
- C. Perguntas norteadoras:
 - a. Quantos anos você tem?
 - b. Está matriculada na escola regular? Em que ano escolar?
 - c. Além da escola, o que costuma fazer? E nos momentos livres, o que você faz?
 - d. Como você chegou aqui?
 - e. Há quanto tempo isso aconteceu?
 - f. Desde então, como é pra você estar aqui, ir à delegacia, tribunal, entre outros lugares que te são solicitados?
 - g. Quando cometeu o delito, imaginava que pudesse estar aqui hoje, cumprindo medida socioeducativa?
 - h. Como as pessoas ao seu redor reagiram a isso, seus amigos, sua família, etc?
 - i. Como é a sua rotina nos dias que tem que vir à unidade? Fale sobre a sua experiência aqui.
 - j. Você participa de projetos na sua comunidade ou atividades extracurriculares, como aulas de inglês, time de esporte, dança, etc?
 - k. Lembre-se de uma experiência significativa de sua trajetória de vida. Pode ser negativa ou positiva. Você pode compartilhar?
 - l. O que você espera da sua passagem por aqui, no sistema socioeducativo, na unidade?
 - m. O que acha dos agentes e funcionários que você tem contato? Tem uma boa relação e confia neles?
 - n. E depois de terminar de cumprir sua medida, tem planos?
 - o. Te perguntei o que você quando era criança queria ser quando crescer e agora, o que imagina e gostaria de ser no futuro?
- D. Reiterar a disponibilidade da pesquisadora para tirar dúvidas e conversar sempre que o participante sentir necessidade.
- E. Momento para tirar dúvidas.
- F. Agradecimentos.

