



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

KRÍSLEY QUEIROZ DE SOUZA AMORIM

**REFLETIR SOBRE EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DE
FORMA LÚDICA COM ADOLESCENTES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO:
AÇÕES E QUESTÕES POSSÍVEIS COM UM JOGO DE TABULEIRO (BRASÍLIA,
2012-2024)**

BRASÍLIA

2026



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

KRÍSLEY QUEIROZ DE SOUZA AMORIM

**REFLETIR SOBRE EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DE
FORMA LÚDICA COM ADOLESCENTES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO:
AÇÕES E QUESTÕES POSSÍVEIS COM UM JOGO DE TABULEIRO (BRASÍLIA,
2012-2024)**

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília,
como parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação em Educação/Modalidade Profissional
(PPGE/MP), para qualificação do texto.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional
e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada
Barbosa.

BRASÍLIA

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

QQ3kr

QUEIROZ DE SOUZA, KRÍSLEY
REFLETIR SOBRE EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DE
FORMA LÚDICA COM ADOLESCENTES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO:
AÇÕES E QUESTÕES POSSÍVEIS COM UM JOGO DE TABULEIRO
(BRÁSÍLIA, 2012-2024) / KRÍSLEY QUEIROZ DE SOUZA;
orientador Etienne Baldez Louzada Barbosa.. Brasília, 2026.
172 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2026.

1. Socioeducação. 2. Direitos sociais. 3. Ludicidade. 4.
Jogos em contextos educacionais. I. Baldez Louzada Barbosa.,
Etienne , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

AMORIM, Krisley Queiroz. **Refletir sobre educação, profissionalização e trabalho de forma lúdica com adolescentes do sistema socioeducativo:** ações e questões possíveis com um jogo de tabuleiro (Brasília, 2012-2024). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada - PPGEMP/UnB
Presidente da Banca

Prof. Dr. Bernardo Kipnis - PPGEMP/UnB
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Maria Salete Peixoto Gonçalves - PPGE/UFAC
Membro Titular da Banca

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos – PPGEMP/UnB
Membro Suplente da Banca

Dedico este estudo a Eva, Pedro, Hilda e Sebastião, pais biológicos e pais do coração, pelo exemplo de coragem, bondade e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pelo percurso trilhado nesta jornada acadêmica repleta de desafios, aprendizados, escutas acolhedoras, correções, abraços calorosos e amizades para além desta caminhada. Paulo Freire chama nossa atenção quando diz que não chegamos a parte alguma só, pois carregamos em nós a memória de nossa história, de nossa cultura e da travessia que fizemos. Levo comigo essa convicção sabendo que, neste percurso formativo, a tessitura deste estudo só foi possível porque pessoas de bem permaneceram ao meu lado.

Aos meus avós maternos e paternos, Lourdes, Herrison, Mariquinha e Miguel, pelos ensinamentos transmitidos ao longo da vida que perpassaram diferentes tempos e espaços. Apesar de estarem ausentes em presença física, há uma presença viva em nós pelas marcas afetivas e valores transmitidos que atravessam as gerações. Essa manifestação viva inscrita em minha memória também se faz presente ao pensar em meu pai, Pedro (*in memoriam*), exemplo de dedicação, fé e integridade; As lembranças de sua passagem por esta Terra trazem a certeza de que um bom homem cumpriu sua missão, com seu exemplo silencioso, marcado pela responsabilidade e cuidado que tornaram-se referências para que sigamos com firmeza, mesmo diante das adversidades.

Minha gratidão sem fim à minha mãe, Eva, que com seu coração pulsante de amor, alegria, simplicidade, coragem, resiliência e jovialidade, transmite boas energias por onde passa. As recordações de minha infância fazem brotar em mim a certeza de que eu e meu irmão, Jéferson, fomos agraciados com pais que nos transmitiram valores tecidos no cotidiano, por meio do exemplo e do cuidado. Esses princípios ensinados por nossos pais foram inspiração para o homem nobre, resiliente e perseverante que você se tornou, mano. Nossa infância foi marcada pela simplicidade e a alegria de brincadeiras, aprendizados, contos e comemorações que se tornam vivos em nossas memórias e que nos permitem transmitir essa vivência lúdica e afetiva a sua e a minha filha.

Ao meu amor, Ronni, meu marido, parceiro de vida e pai de nossa pequena grande menina, pelo apoio incondicional ao longo desta trajetória acadêmica. Sua presença constante nos momentos de cansaço e seu incentivo foram fundamentais para que esta caminhada se tornasse mais leve e agradável. Há mais de uma década compartilho com meu urso risos, choros, alegrias, perrengues e amor. Caminhar ao seu lado é gratificante, porque tenho ao meu lado um homem forte, inteligente, responsável, zeloso, determinado e altruísta. Sem você, este sonho acadêmico não teria se materializado, meu amor. Você é o reflexo de meus estimados

sogros e pais do coração, Hilda e Sebastião (*in memorian*), que deixaram um legado de bravura, generosidade e de sabedoria que jamais será esquecido e que seguirá ecoando em nossas vidas.

Essa realização acadêmica também não teria sido possível sem a presença de minha querida orientadora Etienne Baldez. Volto meu olhar e todo meu agradecimento a esta profissional alegre, inteligente, dedicada e afetiva. Nesta caminhada, sob sua orientação, fui agraciada por estar ao lado de uma pessoa única que, além de ter um arcabouço gigantesco de capital intelectual, é uma pessoa sensível às turbulências pessoais e familiares inesperadas. Agradeço pela sensibilidade em compreender meus momentos de dificuldades e por dividir comigo suas vivências enriquecedoras. Mesmo diante dos percalços, nossa pesquisa avançou e esse progresso só aconteceu por sua nobreza e compreensão. Jamais irei esquecer de quando mencionei a história da tartaruga e da lebre e sua resposta trouxe para mim incentivo e acolhimento. A convivência para além da orientação também foi entrelaçada por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os estudos Sociais da Infância (Gepesi-UnB), sob sua coordenação, que possibilitou ao meu mergulho o alcance também de outras leituras e debates que tornaram a minha vontade de aprender ainda mais intensa.

Aos colegas do Gepesi, de forma especial à Aline pelos momentos de partilha, sorrisos, inquietações e alegrias ao longo desta aventura que é o mestrado. Como foi agradável, leve e divertida nossa experiência acadêmica no Congresso da Unicamp. Às colegas: Suelen, Merula, Neide e Fernanda, pelos diálogos, sorrisos e conhecimentos compartilhados. Ao colega Bruno, pela sensibilidade de auxiliar a turma com seus valiosos apontamentos, de forma especial pelas contribuições ao produto técnico deste estudo.

Estendo o meu agradecimento aos professores que compuseram a minha banca, pelas sugestões de leituras, diálogos e valiosas contribuições. À professora Salete Gonçalves pela generosidade e sensibilidade única de se colocar à disposição para me auxiliar e contribuir com o aperfeiçoamento deste estudo. Que grata oportunidade em conhecer uma profissional tão humana e comprometida com as causas que abraça. Meu carinho, respeito e admiração por você e seu trabalho, querida professora Salete. Imbuída desse mesmo sentimento de admiração, estima e respeito, agradeço ao líder e ilustre professor Bernardo Kipnis, pelas relevantes contribuições em sala de aula que impulsionaram este trabalho. Ao professor Juarez dos Anjos que, cordialmente, aceitou o convite para participar como membro suplente da banca, muito obrigada.

Aos meus cunhados e cunhadas, José Maria, Ronan, Gislene, Eleida, Márcia, Dalva e Dalci pelos momentos agradáveis vividos em família. A todos os meus sobrinhos do coração, de forma especial a Isabella e Isadora pelo carinho, incentivo e pelo exemplo de força e

sensibilidade. Aos meus sobrinhos(as) e afilhados(as) Ana Luíza, João Gabriel, Pedro Neto, José Neto e Daniel que trazem aconchego e alegria para a vida desta madrinha.

Aos meus padrinhos, Elba e Luís, pelas mensagens, acolhimento e por serem referência de dedicação e perseverança para mim e para toda a família. Aos meus tios e primos de Recife pela forma espontânea e carinhosa de nos receber para celebrar as dádivas da vida.

Às minhas amigas de infância, Michela, Halinne, Rayane, Pâmela que sempre torcem e vibram com minhas pequenas e grandes conquistas. Ao meu amigo Josiel pelas gargalhadas que tornam minha vida mais leve e divertida. À minha amiga e comadre Ana Paula, pela energia positiva de nossas conversas e pela maturidade como administra a vida. De forma semelhante, à Alane e à Belzinha por serem pessoas destemidas e divertidas, que deixaram saudades quando optaram por fazer de Portugal sua casa. Às minhas queridas Claudileia e Claudiene pelos bons momentos compartilhados em família e por todo auxílio quando me minha se acidentou, muito obrigada.

À Secretaria de Estado, Justiça e Cidadania pelo apoio institucional. Obrigada Marina, Fabíola e Daniel. À equipe da Escola Distrital de Socioeducação, Dayanne, Beatriz, Luana, Andrea, Elaine, Caroline, Kárita. À minha querida Gerência de Atendimento em Meio Aberto do Gama, de forma especial à Elen, Polly, Dryelle, Júnior, Nany. À Unidade de Internação Feminina do Gama pelo apoio e confiança para realização desta pesquisa. À todos(as) colegas do Sistema Socioeducativo do DF pelos valiosos momentos de partilha e troca de ideias. Um agradecimento especial às adolescentes que participaram desta pesquisa, compartilhando a riqueza da construção de conhecimentos e contribuindo de forma tão significativa com nosso jogo SuperAção.

E um agradecimento mais do que especial à minha amada filha, Maria Eduarda, que com tão pouca idade soube compreender as minhas ausências, sendo companheira da mamãe durante os meus estudos, brincando e sapecando como qualquer criança, mas entendendo a importância desse meu universo acadêmico que hoje faz parte de minha jornada e que no futuro também irá alcançar um solo fértil para florescer em sua vida. Filha, mamãe te ama ao infinito e além.

Com a compreensão de que a vida se constrói em movimento e que, nessa dinâmica, estamos imersos em uma rede, expresso minha gratidão a essa teia de pessoas que contribuíram com a tessitura deste trabalho direta ou indiretamente. Sou eternamente grata.

RESUMO

Na perspectiva de uma prática socioeducativa conectada com a educação, a profissionalização e o trabalho, este estudo direcionou o olhar sobre as ações lúdicas no ambiente socioeducativo com o objetivo principal de confeccionar um recurso lúdico-educativo (jogo de tabuleiro e cartas) destinado à difusão de conhecimentos em direitos sociais para adolescentes do sistema socioeducativo do DF. O conhecimento sobre esses direitos, mesmo estando na essência da educação, torna-se imprescindível pela importância que os direitos sociais exercem na vida dos indivíduos, principalmente do jovem na iminência de retornar ao convívio em sociedade. No que toca ao movimento desta pesquisa e análise realizada, a investigação foi subdividida entre a pesquisa de campo na unidade feminina de meio fechado e a pesquisa bibliográfica, que traz um recorte de doze anos, de 2012 a 2024, considerando a instituição do SINASE em 2012. A intenção aqui delimitada tem aporte teórico em visões conceituais sobre Socioeducação e sobre o brincar e suas dimensões: ludicidade e jogos. Com intuito de materializar os conceitos propostos e proporcionar reflexão, ação, interação, lazer, conhecimento e troca de experiências para convivências afetivas e sociais, foi desenvolvido neste estudo um jogo de tabuleiro e cartas intitulado “SuperAção: um desafio de outro mundo”. A pretensão inicial com esse recurso lúdico é que as adolescentes aprendam sobre temas relacionados à profissionalização, ética, cultura, direitos e deveres fundamentais, na perspectiva de que sejam associados à vida em sociedade, para que seja possível compreender e resolver situações no âmbito pessoal, familiar e comunitário. O caminho metodológico percorrido neste estudo foi qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental, com observação, estudo de campo e entrevista semiestruturada. Os resultados das entrevistas e dos questionários, após a aplicação do jogo, indicaram proatividade, participação e interesse para aprender mais sobre direitos sociais. Desse modo, as análises levaram à compreensão de que, apesar da complexidade intrínseca ao Sistema Socioeducativo, foi possível proporcionar às adolescentes acesso à educação, à cultura, sendo esses elementos, entre outros, imprescindíveis ao entendimento sobre direitos e deveres necessários para a participação social. E o jogo de tabuleiro se configurou como mais uma oportunidade de trabalhar questões do universo educativo e profissional, mas de forma lúdica. Esse instrumento atingiu sua finalidade precípua ao instigar adolescentes e jovens sobre seus direitos e deveres fundamentais como forma de empoderamento, atuação ativa, participação na sociedade e exercício de cidadania.

Palavras-Chave: Socioeducação; Direitos Sociais; Ludicidade; Jogos em Contextos Educacionais.

ABSTRACT

From the perspective of socio-educational practice connected with education, professionalization, and work, this study focuses on recreational activities in the socio-educational environment with the main objective of understanding how the practices implemented at the Female Detention Center in Gama, Federal District, promote reflection on social rights. Knowledge about these rights, even though it is at the core of education, is essential due to the importance that social rights have in the lives of individuals, especially young people who are about to return to society. In terms of the movement of this research and analysis, the investigation is subdivided between field research in the closed female unit and bibliographic research, which covers a period of twelve years, from 2012 to 2024, considering the establishment of SINASE in 2012. The intention outlined here has a theoretical basis in conceptual views on socio-education and on play and its dimensions: playfulness and games. In order to materialize the proposed concepts and provide reflection, action, interaction, leisure, knowledge, and exchange of experiences for affective and social coexistence, this work created a board game and cards entitled “SuperAção: um desafio de outro mundo” (Overcoming: a challenge from another world). The initial aim of this playful resource is for adolescent girls to learn about topics related to professionalization, ethics, culture, fundamental rights, and duties, from the perspective that they are associated with life in society, so that it is possible to understand and resolve situations in the personal, family, and community spheres. The methodological approach taken in this study is qualitative, with bibliographic and documentary research, observation, and field study, using semi-structured interviews. The analyses showed that, although still insufficient, the practices implemented in the socio-educational units of the Federal District allow for interaction and the exchange of meaningful experiences. The results of the interviews and questionnaires, after the game was played, indicated proactivity, participation, and interest in learning more about social rights. Thus, the results lead to the understanding that, despite the intrinsic complexity of the Socio-Educational System, it was possible to provide adolescents with access to education and culture, these elements, among others, being essential to understanding the rights and duties necessary for the exercise of citizenship. The board game provided another opportunity to address issues related to education and the professional world in a playful way.

Keywords: Socio-education; Social Rights; Playfulness; Games in Educational Contexts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O SINASE e o SGD: integrações	39
Figura 2 - Caminhos Literários no Socioeducativo: pelo direito à leitura	59
Figura 3 - Desafio dos quatro T	62
Figura 4 - Som nas Teclas (gravação musical)	84
Figura 5 - Cinema e Roda de Conversa	85
Figura 6 - Cinema além dos muros	86
Figura 7 - Fluxograma dos princípios básicos de um jogo	99
Figura 8 - Apresentação do Jogo SuperAção	100
Figura 9 - Espaçonave que representa o “peão” do jogo SuperAção	101
Figura 10 - Tabuleiro do Jogo SuperAção	102
Figura 11 - Logotipos representativos dos desafios	103
Figura 12 - Logotipo do muro	105
Figura 13 - Exemplo de uma carta desafio juntamente com a sua respectiva carta conceito...107	
Figura 14 - Carta conceito e carta desafio referente aos direitos trabalhistas relativos às grávidas e lactantes	108
Figura 15 - Fotos das adolescentes participando do projeto “Intervenções de Circo Social”..114	
Figura 16 - Fotografia das jogadoras e pesquisadora no momento introdutório da aplicação do jogo	119
Figura 17 - Foto das jogadoras e pesquisadora durante a partida	120
Figura 18 - As jogadoras estão identificando os elementos do jogo	121
Figura 19 - Percentual de 'Concordo' por item (Parte 1)	124
Figura 20 - Porcentagem de Concordância por Questão (Parte 2)	124
Figura 21 - Percentual de Concordância por dimensão do jogo	125
Figura 22 - Nuvem com as palavras mais citadas na pesquisa	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da busca por estudos de acordo com os descritores	65
Quadro 2 - Panorama Comparativo das Pesquisas e Projetos na Socioeducação do DF	79
Quadro 3 - O Olhar para o Mural Virtual	88
Quadro 4 - Informações sintetizadas da Jornada Pedagógica da UIFG	90
Quadro 5 - Síntese do PPP da UIFG	91
Quadro 6 - Dinâmicas de um jogo	98
Quadro 7 - As principais mecânicas de um jogo	99
Quadro 8 - Mecânicas habilitadas no jogo SuperAção	104
Quadro 9 - Dimensões do jogo na percepção do(a) jogador(a)	122
Quadro 10 - Resumo das respostas das partes 1 e 2 do questionário	123
Quadro 11 - Grupos de Códigos	127
Quadro 12 - Categorias utilizadas para análise no ATLAS ti 23	128
Quadro 13 - Identifica a coocorrência	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PRÁTICA INDICADA E INVESTIGADA: AS AÇÕES DIDÁTICAS E LÚDICAS NA SOCIOEDUCAÇÃO	29
1.1 Educação Social e Sistema Socioeducativo: contextualização, conceitos e entendimentos	33
1.2 A educação na Socioeducação: uma proposta pedagógica de cidadania	43
1.3. Práticas pedagógicas, ações didáticas e lúdicas no Sistema Socioeducativo do Brasil	50
1.4. Práticas lúdicas no sistema socioeducativo: panorama nacional	58
1.5 Práticas indicadas e investigadas: o percurso realizado neste estudo	65
2. UMA REDE, UMA PROPOSIÇÃO LÚDICA E PROGRAMAS VOLTADOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS: O DF EM FOCO	72
2.1 Adolescentes que cumprem medida socioeducativa: breve panorama do perfil socioeconômico	75
2.2 Estratégias lúdicas no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal: algumas vivências	78
2.3 Ações Lúdicas na Unidade de Internação Feminina do Gama	83
3. SUPERAÇÃO: UMA MANEIRA LÚDICA PARA REFLETIR SOBRE OS DIREITOS SOCIAIS	93
3.1 Jogos em Contextos Educacionais: história e elementos	94
3.2 Apresentando o jogo “SuperAção: um desafio de outro mundo”	93
3.3 Educação, Profissionalização e Trabalho: direitos sociais conectados ao jogo “SuperAção”	107
3.4 Aplicação do jogo: relatos, percepções e constatações	110
3.4.1 Mergulho inicial: profissionais e socioeducandas da UIFG	110
3.4.2. Diálogos, trocas e aprendizado coletivo: aplicação do recurso lúdico	114
3.4.3 O que as entrevistas nos disseram: momentos de partilha e reflexão	120
3.4.4 Impressões iniciais	124
3.4.5 Leitura dos achados à luz do referencial teórico	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	152
APÊNDICE A - QUADRO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	152
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO A AUTOAVALIAÇÃO DA REAÇÃO DO APRENDIZ – JOGO “SUPERAÇÃO UM DESAFIO DE OUTRO MUNDO”	158
APÊNDICE C - TEXTOS DA CARTA DESAFIO E DA CARTA CONTEÚDO	161
APÊNDICE D - FOTOS: JOGO “SUPERAÇÃO”	171

INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta dissertação, a primeira menção na mente desta pesquisadora e autora era de Paulo Freire (1992, p. 45), quando escreveu: “a esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas”. Esse trecho é um convite à reflexão sobre o papel da esperança, principalmente quando o relacionamos com o contexto socioeducativo, não como uma esperança passiva, mas sim que tenha no seu sentir uma força de transformação, ou seja, a esperança como ferramenta de mudança. Quando pensamos em adolescentes e jovens no sistema socioeducativo, é possível identificar que muitos chegam a esse espaço com a esperança abalada, quando não totalmente perdida. Quando estão no processo de privação de liberdade, esses adolescentes e jovens enfrentam momentos de desafios e de estigmas, o que pode levar a um sentimento de desamparo e a uma descrença em relação ao futuro.

Quando Freire (1992) trata de oprimidos e oprimidas, é possível estabelecer relações com a condição de muitos adolescentes e jovens no sistema socioeducativo, que podem se sentir dessa forma quando consideram as circunstâncias sociais, econômicas e familiares que contribuíram para a chegada ao espaço socioeducativo. Nessa direção, a esperança dos oprimidos pode se transformar em luta, seja interna ou externa, principalmente quando se considera a luta por ressignificação e autonomia. Esses aspectos levam à reflexão de outro trecho, quando Freire (1992) demarca que:

Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios: a esperança da liberdade [...] (Freire, 1992, p. 45).

Essa aspiração também é preconizada por Hooks (2022), quando destacou a necessidade de manter a esperança, mesmo quando as agruras da realidade sugerem o contrário. Em um de seus livros, seguindo os passos de Paulo Freire, a escritora aponta caminhos para tornar a sala de aula um lugar de apoio à vida e à expansão da mente, enxergando a educação como um recurso intrinsecamente ligado à luta por justiça social (Hooks, 2022).

Tanto Freire (1992) quanto Hooks (2022) enfatizaram a importância da *práxis*, ou a integração entre teoria e prática para a construção de mudanças sociais. Isso significa que os educadores devem não apenas ajudar os jovens a compreender as causas profundas da

desigualdade, mas também trabalhar com eles a fim de desenvolver estratégias para desafiar e transformar esses sistemas de opressão (Oliveira; Yokoy; Zamora, 2024).

Nesse ideal de esperança para liberdade, na perspectiva da articulação entre educação, profissionalização e trabalho como elementos imprescindíveis para contribuir com a ressignificação de trajetórias de adolescentes do sistema socioeducativo do Distrito Federal, se apoia este estudo. Este trabalho também tem por base a proposta da Rede de Significações (RedSig, 2003), que promove um olhar diferente para a compreensão sobre o desenvolvimento humano, ao não enxergar a pessoa de maneira isolada, mas entendendo que essa construção é um processo que acontece nas relações, nas interações do dia a dia e nos contextos de cultura e de sociedade em que as pessoas vivem.

A perspectiva da Rede de Significações faz a leitura de que as pessoas elaboram sentidos e significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo a partir das interações vivenciadas, compreendendo que os significados não são fixos, porque eles mudam com o passar do tempo, em decorrência de novas experiências, relações e situações que surgem. Esse processo de compreensão é contínuo e constitui a rede de significados (Ferreira; Amorim; Silva; Carvalho, 2003).

Ao fazer uma ponte para o contexto socioeducativo, a partir dos pressupostos da RedSig e da ótica de Silva, Ferreira e Carvalho (2003), a perspectiva é de que adolescentes e jovens que fazem parte desse complexo sistema estiveram submetidos à circunscrições¹ produzidos na história e na cultura, em uma sociedade que traz oportunidades diferentes conforme a classe e a cor de pele.

Ainda segundo as autoras, citadas acima, esse grupo está submetido às circunscrições que não apenas delimitam caminhos, mas também impedem que outros lugares sejam ocupados, levando ao entendimento de que a exclusão moral e social se torna tão intensas a ponto de fornecer, enquanto única alternativa, o envolvimento com atividades infracionais. Todavia, a inferência delineada pelos estudos da RedSig acredita que as interações sociais mediadas podem levar a pessoa a transformar o meio que a constitui nesse movimento de interagir, refletir e agir.

Dessa forma, esta dissertação apresenta a perspectiva de conectar teoria e prática, com base nas investigações e análises a Pedagogia Social – tomando a Socioeducação por meio das adolescentes e jovens em uma Unidade de Internação Feminina no Gama, em Brasília, DF – no

¹ Circunscrições são termos utilizados para se referir a condições sociais, culturais, históricas, institucionais ou simbólicas que influenciam comportamentos, orientam práticas, limitam ou moldam processos (como o desenvolvimento humano, a interação social ou a ação educativa). VALSINER, Jaan. *Cultura e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

sentido de considerar os princípios de dialogicidade, interação, problematização, conscientização e valorização do contexto das socioeducandas a fim de promover a transformação e a reintegração social da Socioeducação.

Contrapondo a Pedagogia Social com a Socioeducação, entende-se que seja eficaz a construção de processos educativos que ajudem no empoderamento das adolescentes e jovens, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica e uma das bases para a construção de um futuro que seja diverso do seu passado, considerando o que possa ter levado a uma Unidade Feminina de Internação. Ou seja, olhar as práticas desses adolescentes e jovens realizadas após a execução de medidas socioeducativas.

A compreensão de que uma prática educativa compõe uma prática social permite compreender que a primeira ocorre em diferentes espaços na sociedade e de várias maneiras. Quando se fala em prática educativa, logo se pensa em um processo de ensino – aprendizagem que acontece exclusivamente no ambiente escolar, mas com a compreensão dessa prática como uma prática social, a educação pode ser compreendida de outra forma. Passar a compreender o processo de ensino – aprendizagem de uma maneira ampla, em que o ser humano, protagonista desse processo, é entendido como um ser que vive e se desenvolve socialmente, torna lógica a conclusão de que a todo o momento e em todos os lugares ele ensina ou aprende algo. [...] A Pedagogia Social, com base em uma teoria, passa a olhar para essas práticas e sistematizá-las, categorizá-las, estudá-las, a partir de um olhar científico, teórico, com o objetivo de contribuir com essa realidade. Por isso, a Educação Social sempre está atrelada à Pedagogia Social. É muito clara a noção da Práxis, relação dialética entre teoria-prática-teoria-prática (Machado, 2013, p. 14-15).

Com base na perspectiva de práticas alinhadas a uma ação educativa social, este estudo tem como um de seus alicerces a trajetória da pesquisadora que, desde seu percurso no ensino médio, abraçou a oportunidade de iniciar seu caminho profissional como jovem aprendiz², estímulo também impulsionado pela experiência laboral na Escola Distrital de Socioeducação³, instituição responsável, entre outras funções, por valorizar a construção coletiva de conhecimento, a articulação entre teoria e prática, a troca de experiências e a reflexão crítica, conforme dispõe o Decreto nº 43.483, de 27 de junho de 2022

² Programa que valoriza a prática profissional, permitindo aos jovens que seu tempo seja valorizado entre trabalho e estudo, com perspectivas de desenvolver habilidades e competências para a primeira experiência profissional. A Lei do Jovem Aprendiz (Lei nº 10.097/2000) e a Lei da Aprendizagem (Lei nº 11.788/2008) regulamentam a contratação de jovens aprendizes no Brasil. A Lei do Jovem Aprendiz define que empresas de médio e grande porte devem contratar aprendizes em um percentual mínimo de 5% e máximo de 15% do seu quadro de funcionários. A Lei da Aprendizagem estabelece que os aprendizes devem ter entre 14 e 24 anos, estar matriculados na escola e ter vínculo empregatício.

³ A Escola Distrital de Socioeducação (EDS) instituída na forma do Decreto nº 43.483, de 27 de junho de 2022, é vinculada à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania, com sede e foro no Distrito Federal.

A atuação desta pesquisadora na Socioeducação, há mais de uma década, permitiu aqui indicar que o estudo e a profissionalização podem possibilitar a transformação da realidade de adolescentes e jovens, que anseiam pelo retorno ao lar e à comunidade com projetos de vida bem construídos. A experiência profissional admite aqui observar também que os adolescentes do sistema socioeducativo relatam insatisfação pela escassez de projetos profissionalizantes e pela dificuldade, na maioria das vezes, da inserção nos cursos pela análise criteriosa exigida pelo órgão ou empresa parceira.

Nesse sentido, ao refletir sobre a impossibilidade de o sistema socioeducativo conseguir atender a inúmeras demandas, é importante atentar-se para o princípio da Incompletude Institucional, preconizado no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que sugere a necessidade de articulação em rede (instituições, escolas, familiares, centros de saúde, serviços de assistência social, entre outros), para propiciar ao adolescente uma ressignificação de trajetória. Essa perspectiva de trilhar novos caminhos sugere a articulação com políticas sociais, com o sistema de administração de justiça, com as organizações da sociedade civil e a política socioeducativa que abarca um universo de elementos.

Essa concepção de conexão com uma rede parceira vai ao encontro da ideia defendida por Brito (2020) que, ao discorrer sobre a incompletude institucional, enfatiza que esse princípio se contrapõe à visão de instituição total que era anteriormente utilizada, na qual a instituição que era responsável pela execução da medida socioeducativa era totalmente responsável por atender todas as demandas provenientes do atendimento realizado ao adolescente, quer seja na área da saúde, educação, profissionalização, dentre outras.

Nesse movimento, defende ainda Brito (2020), que o princípio da incompletude institucional está alicerçado na interlocução das políticas setoriais no que se refere à execução das medidas socioeducativas, fazendo com que estejam conectados o maior número possível de serviços existentes na comunidade, acarretando na responsabilização das demais políticas que tocam o atendimento das demandas do adolescente que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa. Dessa forma, a inferência delineada é que a práxis socioeducativa está entrelaçada com a atuação de várias instituições, que se complementam e se ajudam, na perspectiva de que os direitos dos(as) adolescentes sejam efetivados, que as demandas sejam atendidas e que o projeto de construção de uma nova trajetória se desvincule da prática de atos infracionais, na perspectiva de que o público do sistema socioeducativo retorne à sociedade exercendo uma agência juvenil emancipatória.

E, ao refletir sobre uma agência juvenil emancipatória, aqui se abre um parêntese no tempo, retornando à trajetória estudantil desta pesquisadora no ensino fundamental e médio, que mesmo residindo em região periférica do Goiás em um contexto atravessado por desigualdades socioeconômicas, foi marcada pela participação coletiva no espaço escolar, laboral, comunitário, religioso e familiar. Essa rede de relações vivenciadas nesses diferentes lugares possibilitou trocas sociais significativas, que trouxeram desdobramentos positivos não apenas no contexto educacional, mas também relacional. Um dos marcos, nessa fase de ensino fundamental e médio, que propiciou lazer, reflexão, trocas de experiências afetivas e sociais, foi a existência dos jogos de tabuleiro⁴, que trouxeram cultura e educação para mais perto da realidade desta aprendiz.

A participação juvenil desta pesquisadora em sua trajetória estudantil no ensino fundamental e médio, mesmo residindo em região periférica do Goiás em um contexto atravessado por desigualdades socioeconômicas, foi marcada pela participação coletiva no espaço escolar, laboral, comunitário, religioso e familiar. Essa rede de relações vivenciadas nesses diferentes lugares possibilitou trocas sociais significativas, que trouxeram desdobramentos positivos não apenas no contexto educacional, mas também relacional. Um dos marcos, nessa fase de ensino fundamental e médio, que propiciou lazer, reflexão, trocas de experiências afetivas e sociais foram os jogos de tabuleiro que trouxeram cultura e educação para mais perto da realidade desta aprendiz.

Nessa tessitura, pela experiência significativa vivenciada com jogos de tabuleiro, considerando que os estudos têm demonstrado resultados com a utilização de jogos e atividades lúdicas realizadas com crianças e adolescentes (Brougère, 1998; Huizinga, 1996; Kishimoto, 2011; Vygotsky, 1989) e que a ludicidade traz a perspectiva de conquistar crianças, adolescentes e adultos, que se sentem motivados diante da proposta de brincar, emerge a motivação para a confecção de um jogo de tabuleiro e cartas, com a temática de direitos sociais, para adolescentes e jovens do sistema socioeducativo.

Segundo Château (1987), faz parte da natureza humana o ato de brincar, com a vantagem de favorecer o desenvolvimento da criança e mesmo dos adultos. Estes se realizam plenamente entregando-se por inteiro, sendo o ato de brincar uma atividade inerente ao ser humano. Sendo uma ação intrínseca ao homem, Brougère (1998) vê no brincar um espaço da criação cultural por excelência. Ao encontro desse pensamento, Huizinga (1996) discorre que a civilização surge e se desenvolve no jogo e pelo jogo, sendo este anterior à própria cultura,

⁴ Banco Imobiliário, Imagem e Ação, War, Detetive, Jogo da Vida, Cara a Cara, entre outros.

aos fenômenos culturais, a toda e qualquer atividade humana compreendida numa perspectiva histórica. Para este autor, nas raízes do ser humano está o gosto de se relacionar com o imprevisto, justificando assim por que o homem é dado a brincar. Os jogos, então, seriam mais antigos que a própria cultura e esta viria depois, determinando a formação das sociedades das sociedades humanas (Oliveira; Gomes; 2008).

Toda essa articulação entre adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa com uma base analítica aqui considerada coaduna com a perspectiva da Pedagogia Social, que se atenta para o princípio da Incompletude Institucional e que reforça a necessidade de continuar no caminho de superação de uma tradição assistencial repressiva que aponta para a pertinência da ludicidade nas práticas socioeducativas, por meio de jogos, permitiu elaborar o problema que deu origem a este estudo: considerando a tríade educação, profissionalização e trabalho, quais ações têm sido propostas e efetivadas com as adolescentes na Unidade de Internação Feminina do Gama, no Distrito Federal, que possibilitem uma reflexão lúdica de seus direitos?

Arelado ao problema, outros questionamentos foram feitos, tais como: as adolescentes e jovens têm atividades lúdicas, de lazer e culturais na Unidade? Como a equipe profissional têm planejado momentos lúdicos, esportivos e/ou culturais para e com as adolescentes e jovens? Existem materiais orientadores oficiais nessa direção? Pautada na experiência como servidora da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo em Brasília, DF, nos últimos doze anos, é possível aventar a hipótese de que adolescentes e jovens respondem melhor quando existem ações lúdicas que integralizam e expandem os seus saberes, proporcionando a troca entre pares, profissionais e familiares.

Tendo em vista a problemática exposta, bem como a relevância deste estudo, este trabalho teve como objetivo principal confeccionar um recurso lúdico-educativo (jogo de tabuleiro e cartas) destinado à difusão de conhecimentos em direitos sociais para adolescentes do sistema socioeducativo do DF⁵. A ideia com este objetivo, com o produto dele derivado, é instigar adolescentes e jovens sobre seus direitos e deveres fundamentais como forma de empoderamento, atuação ativa, participação na sociedade e exercício pleno de cidadania.

Com base na intenção central delimitada, foram seis os objetivos específicos constituídos: 1) Analisar documentos oficiais ou norteadores da Socioeducação com o indicativo de recursos didáticos e práticas lúdicas; 2) Mapear estudos científicos que considerem diferentes recursos, jogos didáticos e práticas lúdicas no atendimento de unidades

⁵ Este objetivo dialoga com o compromisso de elaboração de um produto, a partir da dissertação, que responde ao disposto no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília (PPGEMP/UnB).

de internação femininas; 3) Investigar os programas existentes no Sistema Socioeducativo do DF que favorecem a materialização dos direitos sociais, a partir de uma proposição lúdica; 4) Conceituar educação, profissionalização e trabalho na relação com os direitos sociais; 5) Conceituar atividades lúdicas e recursos didáticos; 6) Compreender como as práticas implementadas na Unidade de Internação Feminina do Gama, unidade vinculada à Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo em Brasília, promovem a reflexão sobre os direitos das adolescentes, considerando uma abordagem lúdica e a tríade educação, profissionalização e trabalho.

Agora, considerando a experiência desta pesquisadora como servidora da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo de Brasília (SUBSIS), nos últimos doze anos, o olhar aqui se volta para o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. A SUBSIS, vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS), é responsável pela gestão e execução das medidas de Liberdade Assistida (LA), Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Semiliberdade e Internação. O foco deste estudo será direcionado ao meio fechado, tendo por recorte espacial a Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG) e pelo cronológico a investigação considera a pesquisa bibliográfica e documental que aqui atende a um recorte de doze anos, 2012 a 2024, considerando a instituição do SINASE em 2012. A intenção é compreender nos estudos, na última década, como as práticas implementadas na Unidade de Internação Feminina do Gama, Distrito Federal, promovem a reflexão sobre os direitos das adolescentes, considerando uma abordagem lúdica e a tríade educação, profissionalização e trabalho.

A intenção aqui delimitada tem embasamento em perspectivas conceituais sobre Socioeducação e sobre o brincar e suas dimensões: ludicidade e jogos. Resumindo, a Socioeducação é considerada um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da conexão entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos a fim de propiciar uma agência juvenil emancipatória (Bisinoto, 2015). A medida socioeducativa, em sua natureza híbrida, possui natureza sancionatória e pedagógica, visando assegurar a ressocialização do jovem por ações educativas, conforme consta no primeiro capítulo do SINASE:

A mudança de paradigma e a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ampliaram o compromisso e a responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil por soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo e asseguram aos adolescentes que infracionaram oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida (Brasil, 2012, p. 160).

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012), há um direcionamento mais

explícito sobre o percurso a ser realizado com esse público. Esse trajeto da constituição de direitos foi delineado ao longo dos tempos, conforme discorreu Louzada (2022):

Olhar para a história de constituição de direitos é não esquecer que o que temos hoje é fruto de muitas lutas, de sujeitos renomados ou ordinários, que se preocuparam com a justiça, proteção e bem-estar humano. Nesse sentido, tem uma longa história a ideia imperiosa, incontestável, de que todos os indivíduos têm direitos intransferíveis, não porque pertencem a este ou aquele grupo social/cultural/econômico ou político, nem devido à legislação de um determinado país, e sim porque compartilham da condição geral de seres humanos (Louzada, 2022, p. 10).

Partindo dessa premissa de que, independentemente do grupo em que estamos inseridos, temos direito a exercer nossos direitos, urge a necessidade de superar um tratamento secundário⁶ direcionado às adolescentes e jovens do sistema socioeducativo. Várias pesquisas demonstram que a execução das medidas socioeducativas apresenta a prevalência de práticas coercitivas e discursos moralizantes que contribuem para reprodução de desigualdades sociais (Ventura, 2014; Jacques, 2015; Behr, 2016; Gonçalves, 2022).

Pensando nas socioeducandas que cumprem medida socioeducativa de internação no Distrito Federal, o diálogo aqui pode ser feito com Diniz (2017, p. 9), quando pontua que a institucionalização das adolescentes é “[...] pausa forçada e involuntária em um percurso que teve início na infância: quase todas perambulavam pelas ruas desde os 8 ou 9 anos, deixaram a escola, sofreram violência sexual na casa ou na rua”. Essas jovens conheceram a rua e o crime antes de saberem diferenciar o certo do errado.

Ainda segundo Diniz (2017), no relatório “Meninas fora da lei: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal”⁷, parece haver um itinerário punitivo na história de meninas e mulheres, uma vez que, a cada quatro mulheres presas no DF, uma havia passado por medida socioeducativa de internação. A trajetória seria: a rua na infância; a internação em estabelecimento educacional na adolescência; e a prisão na vida adulta.

Nesse contexto, um olhar sensível e atento começa a ser direcionado à presença feminina nas instituições de medidas socioeducativas. Em 2015, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou, através do Departamento de Pesquisas Judiciárias (DPJ) em conjunto com a

⁶ No livro “Ato Infracional e Direitos Humanos”, Junqueira (2014) discorre que, quando da vigência do antigo Código de Menores, aderiu-se à ideia da situação irregular. Tanto crianças, quanto adolescentes, receberam um tratamento secundário, enxergados como objetos e incapazes, coadjuvantes em direitos.

⁷ Este relatório foi produzido pela Anis – Instituto de Bioética, organização não governamental sem fins lucrativos localizada em Brasília-DF, Brasil, e a pesquisa foi financiada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Convênio n. 813081/2014). A pesquisa de campo foi possível por meio do termo de cooperação técnica firmado com a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal (Processo n. 417.001.233/2014). A distribuição eletrônica ou impressa desse relatório é gratuita.

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), o relatório intitulado “Dos espaços aos direitos: a realidade da ressocialização na aplicação das medidas socioeducativas de internação das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões”⁸, que visou à compreensão da realidade no cumprimento da medida socioeducativa de internação por adolescentes do sexo feminino (CNJ, 2015).

Direcionando o olhar sobre as medidas de internação, dadas as violações de direitos fundamentais e a presença de adolescentes internadas por causas que não são passíveis de privação de liberdade, o estudo do CNJ (2015) sinaliza sobre a necessidade de estímulo à cultura do manejo de outras medidas socioeducativas, evitando-se que o encarceramento colonize o sistema de responsabilização juvenil. Rizzini (2004) sinaliza que, mesmo estando materializado no Estatuto da Criança e do Adolescente, a medida de internação seria executada em último caso ainda remanesce a cultura de privação de liberdade.

Gonçalves (2022) corrobora esse entendimento ao discorrer que até hoje o Estado mantém a prática de privar a liberdade de crianças e adolescentes. Rizzini (2004) sinaliza que, mesmo com a materialização no Estatuto da Criança e do Adolescente de que a medida de internação deveria ser executada em último caso, ainda remanesce a cultura de privação de liberdade. Essa ação que ainda se perpetua no tempo reflete políticas públicas ditas de proteção, que segregam e excluem àqueles que estão sob a égide de uma proteção integral e prioridade absoluta.

Nesse sentido, pela ótica da pesquisa do CNJ (2015), verificou-se a ausência de atividades pedagógicas em alguns estados, o extremo rigor em outros, a reunião de diferentes faixas etárias e graus escolares nas mesmas salas, a inexistência de atividades culturais e esportivas que, em conjunto, reforçam o processo de institucionalização das adolescentes de uma maneira paradoxal, porque ao tempo que se justifica a internação para socioeducá-las, impede-as de usufruir as poucas oportunidades dessas questões que teriam na vida pública (CNJ, 2015). Nas considerações finais, o relatório do Conselho Nacional de Justiça traz a percepção de que as medidas socioeducativas de internação para adolescentes do sexo feminino, nos estados pesquisados, não cumprem os preceitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e que na prática reproduzem as problemáticas do sistema prisional

⁸ A Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), ao apresentar o Relatório de Pesquisa, intitulado “Dos espaços aos direitos: a realidade da ressocialização na aplicação das medidas socioeducativas de internação das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões” – contemplando o campo temático n. 5 da 1ª Edição da Série “Justiça Pesquisa”, quer destacar a iniciativa do Departamento de Pesquisas Judiciárias (DPJ) do Conselho Nacional de Justiça que visou a compreender a realidade do cumprimento da medida socioeducativa internação para adolescentes do sexo feminino.

(seletividade e estigmatização), não somente por violações aos direitos fundamentais da pessoa privada de liberdade, mas porque é em si uma ramificação do sistema penal, como um subsistema paralelo (CNJ, 2015).

Com intuito de não reproduzir as problemáticas supracitadas, este estudo direciona o olhar sobre estratégias para a ressignificação de trajetórias de adolescentes em conflito com a lei, das quais principais são apontadas pela literatura científica, sendo: a educação e a formação profissional (Koerich, 2023; Amorim, 2023; Anabuki, 2021; Silveira, 2020). Nesse movimento, oferecer aos jovens os elementos que lhes foram negados por toda a vida, como acesso à educação e cultura, é essencial para que retornem à sociedade e estejam preparados para o exercício da cidadania. Embora a oferta de conhecimentos sobre direitos sociais esteja no bojo da oferta de educação, é mister evidenciá-la, sobretudo pela importância já mencionada que o conhecimento dos direitos sociais exerce na vida de qualquer indivíduo, principalmente do jovem eminente em retornar ao convívio com a sociedade. Assim sendo, há diversas formas de se ofertar educação às pessoas, incluindo formatos que transitam entre modelos tradicionais e lúdicos.

Tomando a perspectiva dos formatos mais lúdicos, é possível dialogar com o estudo de Kishimoto (2011), quando demarca que, embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky (1984) é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica de satisfação porque, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. Ao postular a natureza livre do jogo, Huizinga (1996) a coloca como atividade voluntária do ser humano, inferindo que, se imposta, deixa de ser jogo.

Pela leitura de Kishimoto (2011), trazendo a concepção semelhante a de Huizinga (1996), Caillois (1967) aponta como características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras. Segundo Laumann (2022), o emprego dos jogos pode variar desde situações educacionais, para potencializar o aprendizado e assimilação de conhecimento formal, até mesmo em ambientes de socialização, para estimular o relacionamento entre os membros de um grupo. Isso porque, “[...] para jogar, necessita-se de outro e de um espaço de confiança” (Fernández, 1991, p. 98).

Segundo Laumann (2022), o mesmo jogo pode ser utilizado de diferentes maneiras, visto que sua usabilidade dependerá do objeto proposto. Assim, discorre Kishimoto (2011) que é difícil elaborar uma definição de jogo, pois todos apresentam características que podem, simultaneamente, aproximá-los ou distanciá-los. Conforme a autora supracitada, são atribuídas

três diferenciações para os jogos. A primeira está relacionada ao contexto social em que se dá determinado jogo, conforme o valor e modo de vida dos envolvidos, ou lugar e a época em que o jogo é utilizado. A segunda diferenciação está relacionada às estruturas sequenciais de regras atribuídas a determinado jogo, que podem alterar a maneira como um jogo é jogado, ou até mesmo sua finalidade. E, a terceira e última diferenciação diz respeito ao objeto que materializa o jogo. Essa materialidade sugere que o jogo terá regras que irão conduzir os participantes ao longo do trajeto até sua finalização. Segundo Moura (2011):

[...] um jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. [...] As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente (Moura, 2011, p. 106-107).

Nessa esteira, conforme preleciona Macedo *et al.* (2007), brincar é visto como coisa séria, pois envolve diferentes aspectos que se relacionam entre si, assim como a concentração para dar continuidade ao brincar. Para os autores, o jogar é “[...] brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido”; existem delimitações, organização, papéis e posições demarcadas (Macedo *et al.*, 2007, p. 14).

Desse modo, este estudo traz a proposição de um jogo lúdico, nessa perspectiva de brincar em um cenário no qual há objetivos predefinidos. Nesse ideal, para Bortolo, Campos e Felício (2003), os jogos com objetivos pedagógicos surgem como uma alternativa interessante e viável para o preenchimento das lacunas originadas no processo de transmissão-recepção do conhecimento. Ainda segundo tais autores, o ambiente proporcionado pelos jogos permite que os estudantes interajam e, assim, compartilhem os seus conhecimentos prévios e construam juntos novos conhecimentos. Não obstante, os jogos com enfoque educacional têm sido empregados nas mais variadas disciplinas do currículo escolar, nos diversos níveis de ensino, bem como em contextos laborais, como formação continuada e treinamento de profissionais. (Bortolo; Campos; Felício, 2003). Nesse movimento, ao discorrer sobre jogos no âmbito da Socioeducação, importa destacar a importância de práticas lúdicas nesse espaço. Segundo Cavalcante (2020), as práticas pedagógicas⁹ não se determinam somente no ensinar e aprender

⁹ De acordo com Fernandes 1999 (*apud* Verдум, 2013), “[...] prática pedagógica significa prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares” (Fernandes, 1999 *apud* Verдум, 2013, p. 94).

disciplinas específicas, mas aprender com o outro, dialogando e trocando conhecimentos, como também aprendendo a viver socialmente com dignidade em meio à família e sociedade.

Para Fabianovicz (2020), a utilização da prática pedagógica na supervisão da convivência escolar e no planejamento do trabalho socioeducativo como forma de transformação, deve orientar-se pelo respeito à diversidade como fator fundamental a um procedimento educacional de valor humano, a um processo de pedagogia que possa visar a inserção da pessoa em determinado grupo, ou mesmo ao entendimento de atos que afetaram as normas de convivência. Essa inserção em grupo traz a inferência de que as adolescentes do sistema socioeducativo podem se sentir mais confortáveis para dialogar e expressar sentimentos no espaço onde se encontram, bem como para agregar conhecimento possibilitando uma boa convivência entre pares, bem como na perspectiva de retorno à sociedade. Nesse sentido, corrobora Fabianovicz (2020) ao discorrer que no mediar das reflexões em que a juventude sempre procurou preencher espaços de diversas formas, reivindicando para si o envolvimento como um direito, articular práticas pedagógicas transformadoras aos afazeres no ambiente socioeducativo através da implantação de uma política pública que reabilite a convivência em ambiente escolar, como estratégia para avultar o alcance do conhecimento das origens dos problemas, bem como, das alternativas para solucioná-los.

Aliado a essa busca de ferramentas para propiciar harmonia e troca de conhecimento nos espaços socioeducativos, surge também o ideal de um entrelaçamento entre socioeducadores e família, em busca de novas possibilidades para um retorno significativo à sociedade. Em consonância a essa ideia, Leite, Ferreira e Pinel (2024) discorrem que a conexão entre a escola, a família e a comunidade se revela crucial no processo, especialmente para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A fragilidade da estrutura familiar contemporânea demanda uma atenção especial, e a relação entre família¹⁰ e comunidade emerge como um ponto-chave para a reintegração desses jovens à sociedade.

Ainda nesse contexto, Pinto (2019) destaca que a necessidade de reconhecer e valorizar o papel da família no processo socioeducativo deve-se ao fato de a história dos adolescentes ser a história da família. Portanto, aprendê-la contribui, substancialmente, para a construção da linguagem capaz de alcançar o socioeducando sem causar-lhe estranheza, facilitando o processo

¹⁰ Conforme Pinto (2019), demonstra-se a necessidade da participação da família e da comunidade no desenvolvimento do processo socioeducativo, transitando por um conceito de família que transcende o modelo tradicional de família nuclear burguesa. Pensa-se no território onde residem os socioeducandos e suas respectivas famílias como lócus de vulnerabilidades, mas também de potencialidades que devem ser identificadas e fortalecidas no transcorrer da realização das ações pedagógicas.

de construção de caminhos que superem a trajetória infracional e apontem possibilidades de autonomia do(a) socioeducando e sua família.

Na perspectiva de buscar atuar como facilitador de atividades no âmbito socioeducativo, surge essa necessidade de conexão entre Estado, família e sociedade para que as ações se tornem efetivas. A inserção de práticas lúdicas no ambiente socioeducativo demonstra-se imprescindível no trabalho desenvolvido nesse espaço, que, muitas vezes, exige a criação de condições, no sentido de não esperar uma política pronta a ser implementada, mas criando condições para que a política ganhe estruturação ao longo do tempo, vislumbrando que essas práticas sejam implementadas.

Trazendo o ideal de implementar essas práticas no âmbito da Socioeducação, um leque se abre ao refletir sobre as dificuldades de implementação de atividades nesse contexto. Para materializar as ações nesse espaço, observa-se que as(os) profissionais tentam criar condições para a concretização de um trabalho desejável que esteja em consonância com as legislações da Socioeducação. Sobre essa reflexão, discorre Marpeau (2013) que o trabalho educativo é um misto do trabalho de criação das condições de uma existência possível e desejável no presente e no futuro, ao mesmo tempo que uma experimentação da transformação da violência destrutiva em energia criativa. Ainda conforme esse autor, a criação, portanto, não está à margem do processo educativo, ela nasce da capacidade de um sujeito ou de um grupo de sujeitos de produzir o imprevisível das condições de existência, no constante reajuste das interações afetivas e sociais tornando possível o viver junto.

Nessa concepção de inserção de práticas lúdicas no âmbito socioeducativo, que propiciem interação, lazer, conhecimento, ação e troca de experiências para interações afetivas e sociais, emerge a finalidade deste trabalho. Em sintonia a essa perspectiva, Fabianovicz (2016) destaca que articular práticas pedagógicas ao trabalho socioeducativo através da implantação de uma política pública que melhore a convivência, é estratégia para ampliar o alcance do conhecimento das origens dos problemas, bem como das alternativas para solucioná-los. E esse considerar a Socioeducação e as práticas pedagógicas, principalmente tomando a dimensão do brincar, com a perspectiva do lúdico e os jogos, aqui se faz tendo um recorte cronológico e um caminho metodológico. Quanto ao movimento de toda a pesquisa e análise realizada, a investigação se subdivide entre a pesquisa de campo na Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG) e a pesquisa bibliográfica, que aqui atende a um recorte de doze anos, de 2012 a 2024, considerando a instituição do SINASE em 2012.

A lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), dispondo sobre sua criação, organização, estruturação e

funcionamento, bem como da manutenção orçamentária nos diversos níveis de governo (União, Estado, Distrito Federal e Municípios). Essa legislação estabelece as normas gerais para o atendimento do adolescente, a quem se determinou judicialmente o cumprimento de medidas protetivas e socioeducativas, estabelecendo os procedimentos específicos no âmbito de seu acompanhamento sociopedagógico. No que tange aos direitos sociais, a lei do SINASE estabelece, em seu artigo 80, a regulamentação de oferta das vagas de aprendizes a adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2012).

Atentando-se para o caminho metodológico aqui transcorrido, é pertinente salientar que este é um estudo qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental, observação, estudo de campo e entrevista semiestruturada. Do ponto de vista epistemológico, a abordagem documental deste projeto pode ser classificada como qualitativa, pois o objetivo é apreender, sistematizar e analisar o conteúdo dos documentos pesquisados. Essa classificação converge com as delimitações realizadas por Kripka, Scheller e Bonotto (2015), que destacam que o trabalho na pesquisa documental se caracteriza primordialmente por compreender, apreender, sistematizar e analisar os conteúdos descritos nos documentos.

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar em três etapas, as mesmas definidas por Bardin (2016), a saber: (i) pré-análise; (ii) organização do material; e (iii) análise dos dados coletados. Na fase da pré-análise, será feita a busca dos documentos, a partir da seleção aqueles que têm o potencial de responder às perguntas da pesquisa. Na etapa de organização do material, será feita a catalogação dos documentos, ou seja, a separação dos documentos por categorias, de forma a facilitar a análise dos dados. Foram criadas, a priori, três categorias: legislação; documentos internos da Unidade de Internação Feminina do Gama (Atas, PPP e congêneres); e anuários estatísticos. Cada categoria poderá apresentar subcategorias. Ainda nesta etapa, é possível a realização de uma filtragem do material escolhido na etapa anterior, pois haverá maior subsídio para a leitura aprofundada do conteúdo. Assim, nesta segunda fase também é possível a exploração do material e a extração de conteúdos desejados em momentos posteriores à pesquisa. Na terceira fase, há a análise dos dados coletados, denominada também por “tratamento de dados” na óptica de Bardin (2016). Nela, os documentos serão analisados de forma reflexiva e crítica, o que possibilitará interpretações inferenciais. Na terceira etapa, as conclusões acerca do conteúdo dos documentos serão apresentadas a partir de uma estruturação lógica na argumentação.

Nesse sentido, após a conclusão desta apresentação inicial, é pertinente informar que esta dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro, denominado “Prática indicada e investigada: as ações didáticas e lúdicas na Socioeducação”, tem por objetivos principais a

apresentação do conceito de Socioeducação na relação com o meio fechado e das adolescentes participantes, a integração de recursos didáticos e ludicidade, à luz de documentos oficiais orientadores, além dos estudos teóricos e bibliográficos que, em conjunto, demonstram o percurso teórico-conceitual percorrido ao longo deste trabalho. No segundo capítulo, “Uma rede, uma proposição lúdica e programas voltados para a materialização dos direitos sociais: o DF em foco”, a pesquisa direciona-se especificamente à Brasília, considerando os documentos oficiais locais e a própria pesquisa de campo, realizada na Unidade de Internação Feminina do Gama, DF. Por fim, o terceiro capítulo, “Educação, Profissionalização e Trabalho como tríade para a construção de um jogo de tabuleiro”, é dedicado à apresentação do produto deste trabalho, articulado com a proposição teórica desenvolvida ao longo da dissertação, que será o jogo pronto e suas regras.

1. PRÁTICA INDICADA E INVESTIGADA: AS AÇÕES DIDÁTICAS E LÚDICAS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Entender o adolescente de forma ampla e todas as forças que o constituem é fundamental para o processo socioeducativo. Trata-se de uma compreensão holística, onde a Socioeducação age num processo de aprendizagem, sem romancear e, tão pouco, desesperançar-se nessa árdua tarefa. Por conseguinte, o socioeducador é um mediador desse processo, pois através da interação com o meio, o homem, constrói sua existência e, embora seja único, não é independente, nem autônomo na sua formação. Desse modo, a palavra-chave nesse processo é mediação. O conhecimento se dá através das relações interpessoais e nessa interação os interlocutores participam de forma ativa, constituindo-se como seres humanos e como participantes da construção do outro. As funções psíquicas têm origem nos processos sociais, ou seja, são relações interiorizadas (Santos, 2010, p. 23).

Santos (2010) apresenta em seu estudo o desafio do trabalho com adolescentes e jovens que cumprem medidas de internação. Trazer o trecho de seu trabalho como abertura deste capítulo é coadunar com a afirmativa sobre a importância das relações interpessoais e da interação a todos os sujeitos que fazem parte do espaço socioeducativo. Os processos sociais – o relacionar-se e constituir-se enquanto também constitui o outro, em uma relação de interdependência – têm sido a base para se pensar as práticas pedagógicas na Socioeducação.

Primeiramente, antes de adentrar à discussão das práticas, demarca-se aqui a compreensão dessas relações travadas no âmbito do espaço socioeducativo à luz do conceito da Rede de Significações (RedSig), que apresenta a proposição de que o desenvolvimento acontece a partir de interações feitas ao longo da vida que se transformam em ações concretas e palpáveis. Segundo Oliveira (1992), a criança, desde o nascimento, é inserida em uma matriz social que gera significados que podem ser incorporados, negados ou reinventados na própria interação.

Conforme preleciona Ferreira, Amorim e Silva (2003), a maneira como o desenvolvimento é delimitado depende dos significados que surgem, diante da articulação dos fatores ligados às pessoas em interação em um contexto específico, sendo esse relacionamento compreendido como variável que se altera constantemente e que pode compor outros caminhos possíveis.

Ainda segundo Ferreira, Amorim e Silva (2003), o caráter complexo dos processos de desenvolvimento conduziu estudos que adotaram a metáfora de rede, acrescentando a perspectiva de compreender que o desenvolvimento só pode ser assimilado a partir das relações nas quais o sujeito está inserido e da maneira como essas relações se atualizam ao longo do tempo. Conforme pontuam as autoras citadas, a compreensão é a de que os significados e sentidos construídos nas interações com o outro, com o mundo e consigo mesmo organizam um universo que produz sentido, denominado de Rede de Significações.

Nesse movimento, Silva, Ferreira e Carvalho (2003) lançam luz sobre os limites e possibilidades no desenvolvimento humano ao enfatizarem que, para avançar, é necessário restringir percursos. As autoras também destacam que a terminologia circunscritores foi compreendida como fatores que induzem e limitam o desenvolvimento humano.

Essa aproximação ao conceito de circunscritores aconteceu pelo diálogo estabelecido com as proposições de Valsiner (1987), que recorreu ao conceito de canalização desenvolvido pelo biólogo Waddington (1966) na discussão das relações entre meio e organismo. Para o autor, o desenvolvimento é direcionado para adaptação a mudanças inesperadas, ou seja, nesse processo de condução do desenvolvimento, estariam presentes os circunscritores, sendo esses de ordem material e simbólica.

Após trazer a perspectiva de desenvolvimento sob a ótica da RedSig, que está diretamente conectada aos adolescentes que se encontram no espaço socioeducativo, reafirmou-se a prevalência de estes sejam compreendidos de forma sistêmica pelos mediadores, que deverão realizar a leitura da adolescência enquanto uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, marcada por mudanças intensas e pela necessidade de interação com seus pares para a continuidade do desenvolvimento e reconexão com a sociedade.

Os limites cronológicos da adolescência são definidos de forma relativa, ou seja, dependem do *locus* sócio-cultural que os delimitam. Por exemplo, no âmbito da Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é o período delimitado entre 10 e 19 anos, enquanto para a Organização das Nações Unidas (ONU) essa fase da vida se estende de 15 a 24 anos; e ainda, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o indivíduo é considerado adolescente na idade de 12 a 18 anos. No entanto, tratar a adolescência apenas como um intervalo etário pode empobrecer a análise: o que caracteriza o período é, sobretudo, o conjunto de tarefas desenvolvimentais e reorganizações subjetivas que se articulam com transformações corporais e com novas exigências de inserção social.

Nessa direção, Eisenstein (2025) enfatiza que alcançar a compreensão do adolescente requer considerar, simultaneamente, o corpo em transformação, a subjetividade em reorganização e as relações sociais em reconfiguração — elementos que, no cotidiano sociocultural, aparecem de forma concreta na participação em ambientes sociais, no vínculo com figuras de autoridade e nos modos de conviver com pares. Ainda na ótica de Eisenstein (2025), como na adolescência há uma confluência de transformações (biológicas, psicológicas, físicas e socioculturais), os períodos das reações a tais mudanças são distintos para cada indivíduo, ou seja, uma modificação física que para um ocorre aos 12 anos, para outro pode

acontecer aos 16; e, de forma análoga, uma mudança psíquica que para determinado jovem ocorre aos 14 anos, para outro pode ocorrer aos 18.

Neste sentido, Papalia, Feldman e Martorell (2013) destacam que essa diversidade no período das mudanças em cada adolescente pode refletir nos jovens a sensação de atraso e inseguranças, o que ocasiona tensões comuns nessa fase. Ainda no cerne dos aspectos que configuram a adolescência, importa destacar, ainda que brevemente, aspectos relacionados ao desenvolvimento dos adolescentes em condição de vulnerabilidade, tendo em vista que esse público corresponde a maioria dos jovens atendidos pelo sistema socioeducativo.

Nesse panorama, para entender melhor as trajetórias desses adolescentes e jovens, aprofundaremos o diálogo entre estudos pré-existentes. Rizzini, Neumann e Cisneros (2009) apresentam contribuições que versam sobre os paradigmas de direitos voltados ao público em situação de vulnerabilidade social como, por exemplo, aqueles em situação de rua. Em seus estudos, as autoras destacam que crianças e adolescentes devem ser percebidos como atores sociais autônomos com visões distintas com relação aos adultos, mas que devem ser igualmente respeitados e considerados. A partir disso, os profissionais que trabalham com o público infantojuvenil devem ouvir suas vozes para que as suas demandas, sugestões e opiniões sejam incluídas.

As autoras mencionadas consideram que o ato de ouvir os jovens colabora sobremaneira para o desenvolvimento de políticas sociais mais eficientes, aspecto destacado em um trabalho no qual as autoras dedicaram-se à escuta de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade do Rio de Janeiro, concluindo que a prática de considerar crianças e adolescentes como autores sociais se expressa pelas estratégias de sobrevivência desenvolvidas pelos indivíduos em situação de vulnerabilidade e que não estão circunscritas somente à população em situação de rua. Contudo, no caso dos jovens que vivem nas ruas, a desigualdade e discriminação são ainda mais evidentes. Nesse sentido, o principal resultado apresentado demonstra que as crianças e adolescentes entrevistados afirmaram que o maior desejo deles eram serem vistos como pessoas.

Ao encontro desse estudo, uma pesquisa mais recente conduzida por Rizzini e Couto (2019), descreve a análise da produção acadêmica nacional, no período compreendido entre 2000 e 2015, sobre população infantil e adolescentes em situação de rua. Os estudos convergiram sobre a importância fundamental das políticas públicas e assinalaram que, embora a responsabilidade do Estado sobre esta população esteja prevista em uma série de instrumentos legais e planos governamentais, os direitos de crianças e adolescentes em situação de rua ainda

carecem de priorização, efetivação e monitoramento para que façam alguma diferença em suas vidas.

Nesse movimento, traçando um paralelo entre a Rede de Significações, a discussão sobre as transformações intrínsecas da adolescência e seus reflexos no comportamento dos adolescentes com os trabalhos de Rizzini et al, a apreensão delineada é de que escutar o adolescente e jovem é imprescindível para que estes não ocupem apenas a função de coadjuvante, mas de ator/atriz de seu processo de desenvolvimento. Além disso, identificar as especificidades, sobretudo da parte mais vulnerável socialmente e que também abarca a maior parcela atendida na socioeducação, associa-se com o ato de escuta na construção de um ambiente mais propício ao pleno desenvolvimento de adolescentes e jovens.

Nessa perspectiva, este estudo adotou a ação de observação e escuta, tomando o espaço socioeducativo e as práticas. Essa integração entre espaço e ação, quando se trata da Socioeducação, também precisa considerar a constituição de vínculos entre os indivíduos envolvidos (Mélo, 2023)¹¹ e, atrelado a isso, as dimensões educativas, sociais, culturais, éticas e políticas.

Esses aspectos devem coexistir em consonância com uma compreensão e com o compromisso em relação à superação da lógica punitiva, porque ela fere a promoção da inclusão social e da cidadania que se busca no ambiente socioeducativo. Também deve ser considerada a integração de saberes e experiências, sempre pautando recursos didáticos e metodologias diversificadas como oficinas, projetos lúdicos e culturais; Em conjunto, a visão de que se respeita as potencialidades e as especificidades das trajetórias de vida de cada adolescente e jovem, ou seja, a visão do desenvolvimento humano integral; e, por fim, a ação de caráter interdisciplinar e que promova a autonomia e a criticidade, envolvendo todos profissionais e adolescentes e jovens, com uma base que pode ser pensada diante da perspectiva freiana de educação libertadora (Freire, 1996; Brasil, 2006; Brasil, 2012; Funck; Oliveira; Schlichtng, 2018; Marcílio *et al.*, 2019).

¹¹ Em seu estudo a autora se propõe a relacionar os vínculos instituídos entre adolescentes e socioeducadores, ao longo das práticas empreendidas no sistema socioeducativo, em meio aberto, no Distrito Federal, e conclui que: “O vínculo faz-se efetivo quando os socioeducadores conseguem estabelecer uma relação referenciada pela empatia e pela confiança, cujos laços criados com o socioeducando são capazes de afetar o comportamento do adolescente em atendimento. Portanto, o desafio que se apresenta para os socioeducadores é adotar práticas que favoreçam a formação de vínculos diante da condição de vulnerabilidade em que os socioeducandos e os seus familiares se apresentam para o cumprimento das medidas socioeducativas. No entanto, podemos afirmar que o que sustenta a eficiência e a evolução do sistema socioeducativo é o vínculo construído ao longo dos processos de atendimento” (Mélo, 2023, p. 84).

Com tais assertivas, é pertinente frisar que a Socioeducação é um campo de atuação pedagógica e social onde ocorrem as mediações, sendo um espaço de interdependência entre a atuação (profissionais) e o desenvolvimento (adolescentes e jovens) e que é permeada pelos muitos desafios que envolvem desde o contexto institucional de meio fechado – como o que aqui estamos abarcando, com as adolescentes da Unidade de Internação Feminina do Gama, unidade vinculada à Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo em Brasília – até as especificidades das trajetórias de vida dessas adolescentes e jovens.

Nessa direção, este capítulo discorre sobre essa prática socioeducativa, que implica um compromisso pedagógico e político com intenção de reintegração social e cidadã, bem como a construção de novos projetos de vida. Com tal concepção basilar, não se pode deixar de lado a importância dos recursos didáticos e da ludicidade como aspectos centrais das práticas socioeducativas qualificadas, considerando que a dimensão lúdica também possibilita aprendizagens significativas e que pode ser grande auxiliadora na mediação de conflitos e no fortalecimento de vínculos.

Nesse delineamento de que os recursos didáticos e a ludicidade podem ser ferramentas para ações socioeducativas mais robustas, bem como a proposição de desenvolvimento humano pela Rede de Significações (2003) apresentada no início deste capítulo, um jogo de tabuleiro e cartas intitulado “SuperAção: um desafio de outro mundo” faz parte da dinâmica deste estudo enquanto recurso colaborativo de aprendizagem e produto técnico desenvolvido ao longo deste estudo. A finalidade desse instrumento pedagógico, que será detalhado no terceiro capítulo, é facilitar a compreensão de temas relacionados aos direitos sociais e possibilitar a associação dos conteúdos abordados com a vida em família e em sociedade.

Para tanto, o caminho aqui escolhido dialoga com documentos oficiais orientam as práticas socioeducativas, com estudos científicos que se voltam para o espaço socioeducativo e que permitem o diálogo com referenciais que tratam da dimensão lúdica na relação com a educação, com a arte e com a mediação pedagógica, considerando, como eixo da narrativa, as adolescentes e jovens em meio fechado, mas que não exclui, pela sua pertinência e amplitude, adolescentes e jovens que estejam no meio aberto ou no semiaberto e que sejam do gênero masculino.

1.1 Educação Social e Sistema Socioeducativo: contextualização, conceitos e entendimentos

É pertinente atentar-se para a díade Educação Social e Sistema Socioeducativo como elemento essencial à reflexão sobre a abordagem destinada a adolescentes em conflito com a lei. Compreende-se que a Educação Social abarca o campo de conhecimento que dialoga diretamente com a promoção de direitos, com o desenvolvimento de adolescentes e de jovens diante de questões culturais, sociais e educativas, no sentido de conteúdos escolares que se relacionam com o modo como as pessoas se integram às comunidades em que vivem. Em diálogo, o Sistema Socioeducativo, além do âmbito institucional e de ser aquele em que as medidas socioeducativas e as políticas a elas relacionadas são executadas, é onde os fundamentos teóricos e metodológicos são integrados à essa perspectiva de Educação Social, manifestando-se em práticas educativas que se aderem à construção da cidadania, à reintegração social de adolescentes e jovens, à participação do processo de aprendizagem e à construção do conhecimento.

E esse diálogo colaborativo, constante e integrado entre Educação Social e Sistema Educativo, do modo como aqui é esboçado, permite a ampliação das discussões. Nesse sentido, é possível refletir sobre um trecho de Drummond (2002, p. 12) em que ele escreve: “Uma flor nasceu na rua! Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto. É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”. O solo socioeducativo é rico em substratos que podem germinar flores em meio ao concreto. Essa metáfora de Drummond (2002) ecoa como um grito de quem padece em meio as vulnerabilidades e desigualdades sociais e, ainda assim, tem a audácia da potência da vida (Espinosa, 2016). Assim como a flor do poema, que precisa de substratos, água e sol para florir, também necessitam de estímulos os adolescentes, de forma especial neste trabalho para as meninas do Sistema Socioeducativo, que carecem de um olhar sensível para ressignificar suas trajetórias e buscar novos espaços na sociedade. Esse segmento é amparado por um arcabouço legislativo que materializa direitos e deveres que se encontram em um plano abstrato, mas que podem e devem ser conhecidos e implementados pela comunidade socioeducativa, pela família, pela sociedade e pelo Estado enquanto corresponsáveis por crianças e adolescentes.

Esses direitos, como disse Liebel (2024), não surgem em um espaço a-histórico, de modo que não é suficiente apenas aplicá-los, pois esses devem ser explicados de forma a serem compatíveis com as condições de vida e as particularidades de cada criança e cada adolescente. Pensar na socioeducação é, inicialmente, compreender que essa terminologia alcança dimensões que não são unitárias, são múltiplas, pois abarca ações, serviços e programas pensados coletivamente, visando mobilizar adolescentes em busca de novos caminhos (Bisimoto, 2015).

Nesse arcabouço conceitual, Costa (2004) pontuou que a socioeducação é coletiva, enfatizando que a educação sociopedagógica deve fortalecer a autonomia, a diversidade, a sociabilidade e a cultura. Esses conceitos partem da premissa de educação social, com desdobramentos que se entrelaçam e que se desenvolvem de forma sinuosa, entrelaçando-se a outros conceitos, dos quais absorve traços e com os quais estabelece vínculos (Deleuze; Guattari, 1992).

Nessa perspectiva, há uma articulação entre a educação social, a educação popular e a educação comunitária, que buscam fortalecer ações que atravessam o sistema socioeducativo. Segundo Gadotti (2012), a educação é um fenômeno profundo, pois abarca concepções, tendências, correntes enraizadas em culturas e filosofias diversas que implicam princípios e valores que configuram uma visão de mundo e sociedade. Ainda sob a ótica desse autor, a pedagogia, enquanto teoria da educação, traduz essa riqueza de práticas educacionais que, a exemplo da educação popular, da educação social e da educação comunitária, situam-se no mesmo campo de significação pedagógica, o campo democrático e popular.

Todavia, apesar da afinidade ideológica, essas educações podem ter sentidos diferentes “[...] não constituindo deficiências, mas riquezas, um mosaico de experiências, teorias e práticas que compõem esse campo” Gadotti (2012, p. 2). Essa miscelânea de práticas e experiências provenientes dessas educações formam a educação social, que está solidificada, como disse Gramsci (1968), por uma causa comum, inferindo assim que essa pluralidade alcança a educação ministrada pelo sistema socioeducativo, que precisa de criatividade, paciência e esperança para que as pequenas grandes transformações aconteçam e alcancem a realidade de cada adolescente.

Direcionando o olhar para a educação social, enquanto educação não-formal, Gohn (2009) destacou que as práticas provenientes dessa educação acontecem, na maioria das vezes, extramuros escolares, nos movimentos e nas organizações sociais, e contam com sujeitos que atuam como educadores nos projetos denominados como educadores sociais que, segundo a autora, esses educadores exercem um papel imprescindível, pois propõem dinâmicas, dialogam e também aprendem ao exercer a escuta atenta, baseando-se na sensibilidade para compreender a cultura, inserindo-se nela e se fazendo disponível para criar meios que promovam a ressignificação de trajetórias. Sobre a educação não formal, Gohn destaca (2010):

A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara o formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo. A educação não formal, ao contrário, não é herdada, é adquirida. Seus objetivos não são

dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (Gohn, 2010, p. 19).

Esse processo interativo traz o pressuposto de que a tríade sociedade, família e Estado são imprescindíveis nesse percurso de formação sociocultural e política que atravessa a educação não formal que, segundo Enguita (2009), reflete um panorama cooperativo, no qual os centros educativos existem como pontos de intersecção com outras redes, o que faz com que o conhecimento também esteja fora das instituições e contribui para que a instituição escolar e a profissão docente não sejam monopólios do conhecimento, o que permite que as aprendizagens, os conhecimentos e os saberes sejam valorizados nos entornos das escolas.

Nesse sentido, Gadotti (2012) enfatiza a perspectiva utópica de educação como ideal a ser perseguido, considerando o educador social como aquele que educa vislumbrando um mundo equânime, buscando intervir na realidade de cada pessoa, mas sabendo, antes, o território onde pisa, observando as diferentes realidades e com o sonho utópico de uma educação transformadora. Essa utopia de transformar a realidade social de adolescentes pela educação emerge em meio a cenários desiguais em uma sociedade cercada por adversidades urbanas que alcançam crianças e adolescentes que se encontram à margem da comunidade.

Nesse contexto, Cunha e Dazzani (2018) discorrem que a expansão da indústria, das cidades e da população fez crescer a desigualdade, a pobreza, o desemprego, a falta de habitação e a escassez de oportunidades, fenômenos que propiciam o aparecimento de problemas urbanos, tais como: a delinquência juvenil, que ameaça a ordem social. A partir disso, emerge a demanda por uma educação capaz de administrar esses impasses, promovendo a integração dos indivíduos em sociedade e assegurando a harmonia do corpo coletivo.

Segundo Cabanas (1997), atendendo a essa demanda, surge nesse período a educação social, direcionada às pessoas que vivem alguma situação conflitiva, almejando a qualificação do indivíduo para o retorno à sociedade. Para que esse indivíduo, conforme indica Ribeiro (2013), seja delineado um sujeito maleável, útil e dócil, é imprescindível que a atuação aconteça, preferencialmente, durante sua infância, quando os maus hábitos ainda não estão intrínsecos e a educação moral é passível de aprofundamento.

Nessa direção, fazendo uma breve digressão histórica sobre educação e infração juvenil, Cunha e Dazzani (2018) discorrem que o primeiro tribunal exclusivo para menores surgiu em 1899, nos Estados Unidos, por meio da *Juvenile Court Act*. Foi um dos marcos fundantes do direito juvenil no ocidente, servindo de base para as demais nações instituírem suas normativas, compondo uma tendência internacional de afastamento dos menores das cortes ordinárias, da regência do direito penal e de sua submissão às legislações próprias, o que culminou na elevação

da maioria penal para patamares entre 16 e 18 anos (Gomes, 2009). Sob essa ótica, ainda segundo os autores, a educação se fortalecia como a ferramenta responsável por corrigir as condutas delitivas juvenis, destacando o contexto da Rússia no período após a Primeira Guerra quando, em 1920, o escritor russo Máximo Górkí escreveu para Lênin, formulando uma queixa para a necessidade de adotar medidas acerca da luta contra a delinquência infantil.

Em anuência ao pedido, Cunha e Dazzani (2018) relatam que Lênin cria a liga, sob a presidência de Górkí, e realiza como primeira medida a transferência do sistema de correção de jovens infratores da justiça comum para o setor educacional, sendo delegado ao educador ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko a missão de dirigir essa colônia experimento (Colônia Górkí), sob orientação de Górkí, com quem trocava correspondências e quem o incentivou a escrever um livro narrando o trabalho desenvolvido na colônia, sua *Magnum opus*, Poema Pedagógico (Capriles, 2002). A experiência de Makarenko (2005) com adolescentes infratores traz a ele notoriedade, introduzindo o conceito de socioeducação e enfatizando o cunho pedagógico e emancipatório das políticas públicas destinadas a esse segmento.

Conforme pontua Ranieri (2004), da fusão entre o termo socioeducação e a terminologia utilizada desde o Código de Menores é que resulta a expressão medida socioeducativa. Costa (1997), inspirado nas ideias de Makarenko e na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, publica o livro “A Presença da Pedagogia” que traz metodologias de trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei. Cunha e Dazzani (2018) enfatizam que a educação era concebida como vacina e antídoto contra a criminalidade juvenil.

É pertinente retomar, nesse recuo histórico como estratégia de acompanhamento do contexto que possibilita adentrar ao que se transforma no que hoje entendemos como atendimento socioeducativo, que nem com o primeiro Código de Menores (Código Mello Mattos), de 1927, que adicionava dispositivos legais para consolidar a assistência e a proteção aos menores foram logrados êxitos eloquentes (Figueiredo, 2011). Na Era Vargas, quando, em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que centralizou toda a assistência voltada aos menores, também não são observados avanços, pelo contrário, o SAM foi mais conhecido por seus escândalos e irregularidades, obtendo a fama de “escola do crime” e “sucursal do inferno” (Cunha; Dazanni, 2018, p. 75).

Tampouco sua substituição, em 1964, pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que propunha uma substituição do enfoque repressivo pelo assistencial e educativo, surtiu efeitos, pois no período militar estava em vigência a Doutrina da Segurança Nacional, que considerava os menores como potenciais ameaças à ordem social, devendo ser reeducados para não se tornarem inimigos do regime (Rizzini, 2009). A partir da década de

1970, a educação social também passa por uma revisão de seus fundamentos teóricos e metodológicos à luz de linhas críticas de pensamento, como a teoria crítica da sociedade, da Escola de Frankfurt, adotando uma postura de contestação ante a sociedade e sua estrutura desigual, opressora e produtora de sofrimento e de exclusão (Silva, 2008).

Caride (2004) menciona que as práticas educativas empreendidas estavam implícitas nas políticas assistencialistas e paternalistas, que concebiam o indivíduo como um ser carente e passivo, enquanto deveriam compreendê-los como cidadãos ativos e protagonistas de um processo pedagógico reflexivo, crítico e emancipatório (Caride, 2004). Essas indagações alcançaram a comunidade internacional, levando a Organização das Nações Unidas (ONU) a firmar compromissos com países-membros para definir novas diretrizes para o público infantojuvenil, especialmente, pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, que traz por premissa a ideia de que crianças e adolescentes precisam de direitos específicos, pois são imaturas, vulneráveis, dependentes dos adultos (Liebel, 2024).

A Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) também direcionam um olhar sensível a esse segmento, considerando-os sujeitos de direitos e como cidadãos, cidadãs, a quem devem ser assegurados direitos específicos, inclusive, os direitos sociais que serão objetos deste estudo. Conforme preceitua a Carta Magna do Brasil (Brasil, 1988), pessoas entre 12 e 18 anos de idade não podem ser responsabilizados criminalmente, contudo, a legislação evidencia que pode haver a atribuição de autoria de ato infracional e responsabilização pelo ato cometido.

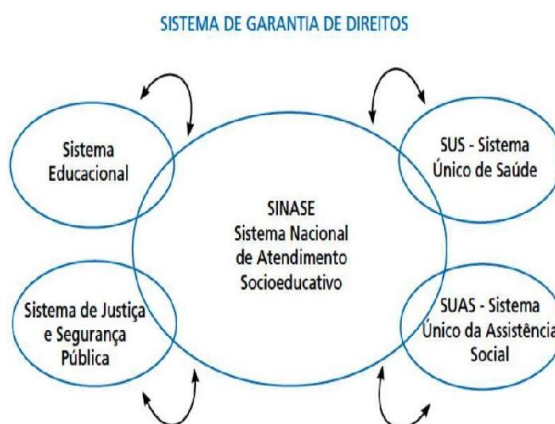
Ainda que os adolescentes não estejam submetidos às leis do Código Penal Brasileiro em razão da imputabilidade, estes são vinculados a uma legislação especial que prevê consequências jurídicas para a conduta infracional. Ademais, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012)¹² regulamenta a execução das medidas direcionadas a adolescentes que praticam atos infracionais. Conforme discorre Santos (2015), o SINASE foi elaborado em 2004 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), pelo Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA), transformado em projeto de lei e, após tramitar por vários anos no Congresso Nacional, tornou-se a lei federal nº 12.594/12 (Brasil, 2012). Essa legislação busca harmonizar a aplicação da medida socioeducativa estabelecida por sentença com os direitos preconizados no ECA, conforme expressa a legislação transcrita a seguir:

¹² A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc.). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral (Brasil, 2006a, p. 23).

Essa proteção integral, positivada no SINASE, busca ser efetivada mediante políticas públicas que reforcem a concepção de sujeito em desenvolvimento, ainda diante de condições adversas como o cerceamento de liberdade em estabelecimento educacional (Santos, 2021). No diagrama de sistema disposto a seguir, é possível visualizar a localização do SINASE e de integrações no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos (SGD):

Figura 1 - O SINASE e o SGD: integrações



Fonte: Caderno de Orientação Técnica (2018)

Depreende-se do diagrama acima a integração dos sistemas enquanto partes constituintes do Sistema de Garantia dos Direitos, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Essa integração considera o adolescente de maneira integral, ainda que esteja em cumprimento de uma medida socioeducativa. Conforme pontua Santos (2021), as inúmeras políticas públicas estão organizadas como “sistema”: Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), entre outras, estão entrelaçadas e formam uma rede em busca de políticas que assegurem os direitos desse público.

Nesse movimento, conforme pontua o Levantamento do SINASE (2024), por ser um Sistema Integrado, com gestão no âmbito nacional e execução nos âmbitos estadual e municipal, fez-se necessário também criar as competências e responsabilidades para esses diferentes atores

do Sistema de Garantia de Direitos supracitados acima. A partir disso, infere-se a dificuldade que circunda a execução da política socioeducativa, haja vista o envolvimento de diversas instituições que se encontram em poderes diferenciados, com competências pré-definidas pela defesa da garantia de direitos dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A implementação desses direitos acontece com a integração de políticas públicas que concretizam as proposições apresentadas no plano teórico. Como exemplificação, as medidas socioeducativas agregam em si a articulação de políticas intersetoriais e o estabelecimento de redes de apoio no âmbito da comunidade do adolescente. Souza (2024) destaca que o Sistema de Garantia de Direito da Criança e do Adolescente (SGDCA) demonstra o processo de construção de uma rede de políticas sociais que visam a implementação de direitos desse segmento, o que enfatiza a competência dos diferentes setores dialogarem e cooperarem nesse processo de implementação de políticas.

Santos (2021) discorre que esse diálogo entre redes, traz uma exigência, detalhada no levantamento do SINASE (2024), no sentido de que os profissionais serão responsáveis por sensibilizar pessoas que fazem parte dessa rede para inserir o público atendido em atividades de educação, profissionalização, saúde, cultura, esporte e lazer que extraiam o potencial dos adolescentes e fortaleça o seu vínculo com a comunidade local. Essa responsabilidade dos trabalhadores que representam o Estado devem observar que o SGDCA se estrutura por meio de eixos temáticos descritos no Capítulo III da Resolução do Conanda nº 113, de abril de 2006, quando discorre sobre as instâncias públicas de garantia dos direitos humanos da criança e do adolescente, estabelecendo em seu artigo quinto:

Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil, que integram esse Sistema, deverão exercer suas funções em rede, a partir de três eixos estratégicos de ação: I - defesa dos direitos humanos; II - promoção dos direitos humanos; e III - controle da efetivação dos direitos humanos. Parágrafo único. Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil que integram o Sistema podem exercer funções em mais de um eixo (Brasil, 2006a, p.3)

Considerando a resolução citada acima, Souza (2024) destaca que o eixo da defesa está ligado aos órgãos judiciais, incluindo a promotoria e o juizado da infância e juventude; já o eixo da promoção de direitos direciona-se para o atendimento das necessidades básicas pela implementação de políticas sociais de atendimento básico ao complexo; e, por fim, o eixo controle está direcionado a ação dos conselhos, que também abarca a participação da comunidade como uma rede.

Nesse movimento, observa-se, conforme pontua o levantamento do SINASE (2024), que essa articulação e fortalecimento devem acontecer não apenas nas medidas de meio aberto, mas também nas de meio fechado, para que a convivência familiar e comunitária dos adolescentes não esteja apenas no papel, mas que tornem-se reais. Considerando o desafio que é essa articulação, a Portaria Conjunta nº 1, de 21 de novembro de 2022, publicada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e Ministério da Cidadania¹³ (Brasil, 2022), estabeleceu normatizações para integração entre os programas de atendimento socioeducativo em meio aberto e fechado e destacou o entrave de articulação sistêmica entre os programas de atendimento.

Sobre as medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade, o Levantamento do SINASE (2024) preceitua que a internação provisória, a internação enquanto sanção e as medidas socioeducativas de semiliberdade têm em semelhança o fato de serem medidas judiciais de privação ou restrição de liberdade. Todavia, apesar de pontos em comum, há diferenças entre elas. Enquanto a internação e a semiliberdade constituem medidas socioeducativas, a internação provisória é uma medida judicial anterior à apuração do ato infracional e a elaboração da sentença com duração máxima de 45 dias (Brasil, 1990, Art. 183).

Já a internação é uma sanção que caracteriza-se por ser medida judicial disciplinar, impondo sanção de privação de liberdade para adolescentes que descumprem a execução de alguma medida socioeducativa em meio aberto ou a semiliberdade (Brasil, 1990, Art. 122). A medida socioeducativa de semiliberdade é restritiva e, portanto, há necessidade de convivência comunitária durante o dia, devendo o adolescente ter sua locomoção assegurada pela unidade para a escola, para o trabalho e até mesmo para sua residência aos finais de semana (Brasil, 1990, Art. 120).

A medida socioeducativa de internação é aplicada excepcionalmente diante de ato infracional de grave ameaça ou violência à pessoa ou, ainda, quando há reincidência no cometimento de infrações, devendo estar em conformidade com os princípios constitucionais de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Brasil, 1988, Art. 227, § 3). Voltando o olhar sobre esses princípios, a Cartilha Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Socioeducativa (Brasília, 2006) discorre que a brevidade é caracterizada pelo limite cronológico, ou seja, o trabalho socioeducativo deve

¹³ O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos foi criado durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), por meio da Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019, mantendo essa denominação durante todo o mandato presidencial. No governo Lula, a partir de 2023, a pasta foi desmembrada e reestruturada, passando a existir o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC).

abreviar o tempo de privação de liberdade, buscando proporcionar resultados que tornem o tempo de internação breve, possibilitando que ao adolescente, pela sua participação no Plano de Atendimento Individual (PIA)¹⁴, tenha condições de progressão para outra medida socioeducativa menos severa.

O Art. 42 da Lei do SINASE destaca que as medidas socioeducativas em meio fechado devem ser revisadas periodicamente pela autoridade judiciária, no período máximo de seis meses (Brasil, 2012, Art. 42), podendo ser realizado em período inferior, de acordo com o método de trabalho adotado pelo Poder Judiciário, sendo imprescindível a observância do período total de atendimento socioeducativo que não pode ultrapassar o prazo de até três anos, em conformidade com o terceiro parágrafo do artigo 121 do ECA (Brasil, 1990). Assim, a medida socioeducativa de internação tem sua duração máxima de três anos e o limite de 21 anos de idade do jovem, quando a desinternação será compulsória.

Sobre esse limite etário, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) enfatiza que a medida socioeducativa de internação deve ser excepcional, não devendo ultrapassar o limite de 21 de idade. As regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e Juventude (Regras de Beijing, 1985) destacam que a internação deve ser usada como último recurso e pelo menor tempo possível. Em confluência a essa normatização, a Convenção sobre os direitos da Criança (1989) reforça esse caráter excepcional da internação.

Esse delineamento é realizado no PIA, que almeja construir um projeto de vida robusto na vida de cada adolescente, com auxílio da família, da comunidade, para que haja estímulo e preparação para um regresso emancipatório na sociedade, fazendo com que os direitos sociais desse público sejam exercidos enquanto sujeitos de direitos para os atos de cidadania, compreendida por Coutinho (2000) como:

[...] a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (Coutinho, 2000, p. 50).

¹⁴ O Art. 52 da Lei nº 12.594/2012 discorre que o cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente. O Parágrafo único destaca que o PIA deverá contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente, sendo esses passíveis de responsabilização administrativa, civil e criminal, nos termos do art. 249 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

A partir desse trecho, o entendimento é de que as potencialidades dos adolescentes do sistema socioeducativo deverão ser desenvolvidas para serem exercidas, pois, como discorre Schmidt (2011), a realidade de cada jovem com suas histórias, frustrações, seu enfrentamento diário e suas limitações permitem a compreensão de que esse público inquestionavelmente são sujeitos dotados de direitos, mas que é necessário torná-los visíveis, sendo dever da comunidade, da família e do Estado lançar luz sobre esse tema para que, efetivamente, os direitos sejam exercidos.

Considerando as peculiaridades inerentes à infância e à juventude, Liebel (2024) destaca sobre os direitos infantojuvenis a necessidade de ter um conhecimento sobre as realidades vivenciadas pela criança ou pelo adolescente em circunstâncias socialmente desfavorecidas e marginalizadas. Essa compreensão possibilitaria que esse público, enquanto sujeitos sociais, pudessem reivindicar seus direitos numa situação concreta, assim como formular novos direitos (individuais ou coletivos) adequados à situação. A terminologia sujeito, conforme defende Liebel (2004, p. 7), é usada para atribuir às crianças o seu próprio estatuto jurídico e social que deve ser respeitado pela sociedade. Nesse sentido, emerge o conceito de emancipação que, segundo Adorno (2000), significa o mesmo que conscientização, capacidade de pensar e de examinar ideias, revisá-las e corrigi-las, envolvendo um fazer que se transforma em prática, em ação. Ainda nesse movimento, Adorno (2000) pontua:

[...] a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo. A relação entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (Adorno, 2000, p. 151).

O diálogo com Adorno (2000) e com o trecho supracitado permite aqui reforçar que este trabalho se ancora nessa proposta de um diálogo voltado à experiência, à agência juvenil e às práticas emancipatórias, a partir da perspectiva de que o diálogo sobre educação, profissionalização e trabalho sejam ferramentas eficazes para permitir que os adolescentes ressignifiquem suas trajetórias por meio da participação e do engajamento em causas sociais que permitam o bem-estar e o exercício da cidadania.

1.2 A educação na Socioeducação: uma proposta pedagógica de cidadania

A educação não é um negócio, é criação. Educar é - citando Gramsci - resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. A educação não pode ser encerrada no

terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo (Mészáros, 2008, p. 3).

O conceito de educação, sob o prisma do autor do trecho citado acima, traz a ideia de movimento, de reflexão, de ação, de entrelace entre a educação com a vida, refletindo sobre profissionalização, mercado de trabalho e vislumbrando possibilidades criativas e emancipatórias. Como discorre Mészáros (2008), a educação deve ir além dos espaços escolares entre muros, com atuação nos espaços públicos e no mundo, almejando uma sociedade mais justa e livre.

Bernardim (2013) reflete que a relação entre escola e trabalho precisa levar em consideração os elementos da prática social que podem limitar ou potencializar a realização da subjetividade dos jovens, ou seja, o emprego interfere na condição de vida dos adolescentes da socioeducação, pois o futuro deste público está vinculado à permanência no mercado de trabalho, confirmando os estudos de Ferretti (1994) sobre a centralidade do trabalho na vida do jovem.

Nesse contexto, pensar em educação, profissionalização e trabalho é, inicialmente, refletir sobre as leis e as políticas públicas existentes, que direcionam o trabalho com os adolescentes do Sistema Socioeducativo, sugerindo um esforço coletivo pela implementação de direitos para esse segmento. Partindo dessa premissa, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente¹⁵, em sua concepção garantista, articulou a integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, com a aplicação de instrumentos normativos e mecanismo de promoção (Costa, 2006). O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) surge para delinear o trabalho no contexto da execução das medidas socioeducativas, sendo fruto de discussões que abarcou diversas áreas do governo, representantes de entidades e especialistas na área (Brasil, 2012).

Em que pesem as normatizações existentes sobre a pauta adolescente do Sistema Socioeducativo, a realidade no sistema demonstra a insuficiência de políticas públicas direcionadas a esse público. De forma pontual, sobre o aspecto escolar, Dayrell, Carrano e Maia (2014) enfatizam que a trajetória escolar de muitos jovens está demarcada pelas contradições de uma estrutura social excludente, as quais interferem significativamente nas possibilidades

¹⁵ O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) foi criado em 12 de outubro de 1991, pela Lei nº 8.242. Essa lei também estabeleceu a composição e as funções do órgão. O CONANDA é um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (CONANDA, 1991).

de vivência da condição juvenil. Essa defasagem educacional é corroborada no PIA¹⁶ realizado pela equipe multiprofissional em cada unidade socioeducativa.

Esse instrumento, conforme descrito no art. 52, parágrafo único, do SINASE, deve contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do/da adolescente. Essa participação coletiva traz a perspectiva de um trabalho harmônico, em que os pais/responsáveis também possam contribuir com a ressignificação de projetos de vida de cada adolescente. Pelos relatos e diálogos expressos no PIA, a trajetória desse público reflete as dificuldades vivenciadas no âmbito familiar e pessoal, que acabam reverberando no âmbito escolar. Essa miscelânea, na maioria das vezes, gera reprovações, notas baixas, abandono, conflitos familiares, ausência de oportunidade de estágio, profissionalização, entre outros entraves, que podem levar o adolescente ao caminho infracional.

Conforme Bastos, Amorim e Lima (2002), o sistema de medidas socioeducativa deve compreender as limitações, tanto institucionais quanto profissionais, dos adolescentes, buscando parcerias para atuar com estratégias mais completas da socialização, por meio das quais o adolescente, além do acompanhamento da medida socioeducativa, inicie o seu processo de convívio social. Assim, para que isso ocorra, observa-se a necessidade de proporcionar a esse público experiências diversas, sendo as mais relevantes: o trabalho formal e a escola regular e profissional.

Essas experiências, aliadas à finalidade da medida socioeducativa, sugerem não apenas a disciplina, mas também o desenvolvimento de autonomia. A educação e profissionalização na Socioeducação, compreendidas pela utilização de um recurso pedagógico que é o jogo de tabuleiro e cartas¹⁷, podem se apresentar como uma proposta exitosa, capaz de propiciar o retorno à sociedade na perspectiva de inserção no mercado de trabalho e de emancipação para prática de atos de cidadania. O trecho a seguir vai ao encontro dessa ideia:

[...] a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Mocelin, 2016, p. 69).

¹⁶ Art. 52. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente (Brasil, 2012).

¹⁷ No capítulo terceiro deste estudo, serão ampliadas as informações sobre o produto técnico desenvolvido durante a pesquisa: o jogo de tabuleiro denominado “SuperAção: um desafio de outro mundo”.

Constata-se, assim, que a sociedade, o Estado e a família possuem a responsabilidade de preparar a criança e o adolescente para sua inserção social, possibilitando a autonomia do sujeito para os desafios inerentes a essa emancipação para o exercício da cidadania. Para Freire (2001), a educação articulada aos direitos humanos é um direito fundamental, pois não é uma questão que se possa explicar pela tecnocracia e nem pela pedagogia em si mesma. A educação exige uma compreensão política substantiva. A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é uma ação motivada e intencionada a despertar os dominados para “a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (Freire, 2001, p. 99).

Nessa visão de Freire (2001), refletir sobre educação para adolescentes do Sistema Socioeducativo é proporcionar a eles a reinvenção e a instigação a um pensamento crítico, ponderando que em cada adolescente há um histórico social e cultural que exige ainda mais uma ação coletiva para promover uma proposta educativa emancipadora. Segundo Gonçalves (2017), faz-se necessário que as pessoas se vejam inseridas e contempladas, se reconheçam como sujeitos do processo educativo e não como um objeto, ao qual será transferido o conhecimento. A significação por parte dos que vivem a prática educativa é um fator primordial para que esta se efetive como um direito fundamental, por ter sido uma conquista e não uma doação. Afinal, “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.” (Freire, 2008, p. 13).

Para Gramsci (2001), a escola é a instituição da sociedade civil que legitima os modelos de comportamentos e a hierarquia dos indivíduos dentro das sociedades. O funcionamento da escola acaba sendo também um instrumento de controle, pois, através da escola, os conceitos de disciplina, obediência, ordem, divisão do trabalho intelectual e manual são desenvolvidos e repassados aos jovens, ou seja, a escola é, por outras palavras, lugar de doutrinação, sem que as crianças e adolescentes possam verificar o que lhe é transmitido (Mocelin, 2016, p. 70).

Sobre a redefinição da população considerada jovem no Brasil, várias discussões foram realizadas, conforme é possível acompanhar com o estudo de Bernardim e Silva (2017). Após a inserção do termo “juventude” na Constituição Federal (Brasil, 1988) e da definição da faixa

etária dos 15 aos 29 anos, foi sancionado o Estatuto da Juventude¹⁸ (Brasil, 2013), sendo assegurado, entre outros, os direitos:

[...] educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que não tiverem acesso na idade adequada (Brasil, 2013, Art. 7º); direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente (Brasil, 2013, Art. 9º).

Ao refletir sobre esses direitos, abre-se um leque sobre o nascedouro desse arcabouço normativo. A Constituição Federal (Brasil, 1988), em consonância com a doutrina da Doutrina da Proteção Integral¹⁹, que descreve a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e prioridade plena para o Estado, família e sociedade, que colaborativamente devem assegurar:

[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, Art. 227).

Extrair do plano abstrato esses direitos para colocá-los em prática torna-se um desafio para os atores envolvidos nesse processo, enquanto corresponsáveis pelos direitos infantojuvenis, que precisam unir esforços em defesa de políticas públicas que materializam a garantia de direitos a esse público. Nesse contexto, o artigo nº 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente expressa: “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 1990, Art. 86).

Sobre essa articulação, Nucci (2014) discorre que, antes do estatuto, predominava o entendimento de que a política deveria ser centralizada na União, a partir da qual sairiam os comandos aos Estados, DF e Municípios. Hoje, impõe-se um conjunto de ações governamentais em igualdade de condições. Além disso, inclui-se a atuação não governamental, por meio de ONG's e outros organismos. Sob essa ótica:

As organizações governamentais e as entidades não governamentais que assumem a responsabilidade pelo oferecimento destes serviços estão revestidas de características diferentes: a iniciativa poderá ser de origem governamental ou não governamental, comunitária ou particular; a motivação de seus membros pode ser de caráter

¹⁸ A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

¹⁹ A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, trouxe a Doutrina da Proteção Integral, corroborada nos artigos 1º e 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

profissional, religioso ou militante; a sua forma de atuação pode ser diferente, bem como suas potencialidades e limitações (Cury, 2013, p. 357).

Essa atuação conjunta traz a perspectiva da ação delineada no SINASE que sugere, em seu Art. nº 22, a articulação interinstitucional e intersetorial das políticas (Brasil, 2012). Nesse movimento, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a promulgação da Resolução nº 113, de abril de 2006, criou parâmetros para a organização e fortalecimento desse Sistema por meio da articulação intersetorial. Assim, o SGDCA passou a abranger um conjunto global de políticas públicas e instituições jurídicas e sociais voltadas para o atendimento e para o acesso do adolescente aos seus direitos (Souza, 2024). Em uma perspectiva de intersetorialidade e interdisciplinaridade, as competências do SGDCA destacam a proteção e os direitos correlacionados, dispondo em seu artigo 2º:

Compete ao sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações. Parágrafo primeiro: O Sistema procurará enfrentar os atuais níveis de desigualdades e iniquidades, que se manifestam nas discriminações, explorações e violências, baseadas em razões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência e localidade geográfica, que dificultam significativamente a realização plena dos direitos humanos de crianças e adolescentes, consagrados nos instrumentos normativos nacionais e internacionais, próprios. Parágrafo segundo: Este Sistema fomenta a integração do princípio do interesse superior da criança e do adolescente nos processos de elaboração e execução de atos legislativos, políticas, programas e ações públicas, bem como nas decisões judiciais e administrativas que afetam crianças e adolescentes (Brasil, 2006a, p. 2).

A partir dessa descrição de competências do SGDCA, depreende-se a concepção da integração de ações articuladas de políticas públicas em benefício da infância e juventude. Nesse movimento, outro aspecto da Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)²⁰ evidencia o caráter interdisciplinar e intersetorial da política social da criança e do adolescente, trazendo uma perspectiva global de sua articulação com os sistemas públicos de política social, a partir do ECA, e a instituição de seu capítulo II - Dos “Instrumentos Normativos de Garantia do Direito da Criança e do Adolescente” que consideram: a Constituição Federal (Brasil, 1990); os Tratados Internacionais e Interamericanos, com destaque para a Convenção sobre os direitos da criança e do adolescente

²⁰ Criado em 1991 pela Lei nº 8.242, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA é um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Integrante da estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos, o Conanda é o principal órgão do sistema de garantia de direitos.

(ONU, 1989); a Lei Federal nº 8.069/90 (Brasil, 1990); as leis federais, estaduais e municipais de proteção da infância e adolescência; as leis orgânicas referentes às políticas sociais da assistência social, da educação e da saúde; as resoluções e outros atos normativos dos conselhos dos direitos da criança e do adolescente, para regular o funcionamento do sistema e para formular a política de promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente; as resoluções e outros atos normativos dos conselhos setoriais nos três níveis de governo, que estabeleça como parâmetros para regular o funcionamento de seus respectivos sistemas (Brasil, 2006).

Diante dessa exposição, com a menção das legislações constitucionais e infraconstitucionais, observa-se que o SGDCA evidencia a construção de uma rede de políticas sociais visando a promoção, a defesa, a proteção da criança e do adolescente, competindo a diversos setores se comunicarem e cooperarem no processo de execução das políticas (Souza, 2024). Esse entrelace de ações conjuntas vão ao encontro da proposta do SINASE²¹, que impõe a responsabilização do adolescente perante a prática do ato infracional e prevê que o enfrentamento das situações de violência deve ser desenvolvido por ações socioeducativas sustentadas nos princípios de direitos humanos, que estrategicamente já se configuram numa relação de articulação intersetorial e interdisciplinar, determinando que a execução e a gestão da medida socioeducativa devem estar assentadas em estratégias e desenvolvimento de competências conjuntas com toda a rede intersetorial (Souza, 2024).

Essas estratégias e comunicação entre as políticas torna-se imprescindível também no contexto socioeducativo, que carece de articulações direcionadas aos adolescentes com a finalidade de materializar seus direitos positivados, na perspectiva de transformar a realidade social do público atendido. Nesse movimento, o SINASE também desempenha essa função de articulador de política social em diferentes campos, reafirmando a necessidade de amplo atendimento ao adolescente, considerando a incompletude institucional que atravessa a execução e gestão do programa socioeducativo e a necessidade de articulação de redes e profissões (Souza, 2024).

A execução da política de atendimento pressupõe e requer uma articulação orgânica e permanente com todas as demais políticas sociais e com o sistema de administração de justiça. É a denominação de incompletude institucional das ações desenvolvidas nessa área por um conjunto de instituições distribuídas pelas mais diversas áreas do Estado nos níveis federal, estadual e municipal e pelas organizações da sociedade civil que atuam nesse campo (Costa, 2008). Essa conjectura sobre as políticas de execução de medidas socioeducativas não podem

²¹ O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei 12.594/2012, é um programa instituído e vinculado ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

se dar de forma isolada, pois a proteção integral para ser atendida impõe o oferecimento de serviços e ações de natureza social e protetiva. A incompletude institucional sugere então que os programas socioeducativos contemplem a participação de políticas setoriais, evitando, desta maneira, as tradições que organizaram ao longo do século passado, as instituições totais. Paes, Adimari e Costa (2015). Ainda nesse contexto, esses autores defendem que:

[...] não se pode, portanto, deixar de privilegiar um aspecto importante nessa rede de proteção, necessária e fundamental, a articulação com a política da Educação. Não somente pelo seu aspecto preventivo, mas fundamentalmente por compreender o ato educativo como possibilidade de que através dele a humanização possa ocorrer. A humanização se dá por meio do acesso à cultura e ao saber sistematizado na história dos homens. Para Bakhtin (1985), ao nascer, o ser humano entra em contato com um mundo socialmente organizado, em determinado tempo histórico, que provoca um mergulho em um mar de significados que chegam a ele, ao longo da vida, por intermédio do outro (Paes; Adimari; Costa, 2015, p. 24).

Essa articulação também faz ponte com o ensino profissional, que propicia ao educando a possibilidade de alcançar o conhecimento e domínio de uma atividade prática que tenha correspondência no mundo do trabalho, uma atividade remunerada. Esse trabalho deve estar articulado com as ações desenvolvidas pelos setores responsáveis pela intermediação da mão-de-obra com o setor produtivo que, costumeiramente, tem informações sobre as reais demandas do mercado de trabalho e ainda oferecem oportunidade de qualificação, atualização e formação de grupos de geração de renda (Paes; Adimari; Costa, 2015).

Assim, observa-se que essas ações coletivas se tornam imprescindíveis no âmbito da socioeducação, considerando que na incompletude institucional não há uma ação ou política que dê conta da complexidade do fenômeno de adolescentes envolvidos em atos infracionais. Verifica-se assim a urgência da articulação da rede de serviços, oferecidos por intermédio das políticas públicas, para que seja possível garantir a premissa do direito do adolescente a retornar ao convívio familiar. Essa articulação e integração está tacitamente determinada no art. nº 86 do ECA, que preconiza o atendimento dos direitos da criança e do adolescente por intermédio de um conjunto articulado e integrado de ações desenvolvidas pelo poder público e pela sociedade civil (Paes; Adimari; Costa, 2015).

1.3. Práticas pedagógicas, ações didáticas e lúdicas no Sistema Socioeducativo do Brasil

A Socioeducação abarca conceitos e princípios direcionados à práxis de profissionais que lidam com desafios diários sobre como implementar ações que gerem resultados palpáveis na vida dos(as) adolescentes. Tornar concreto o que se encontra em um plano abstrato é um

impasse para a equipe multidisciplinar, que precisa tecer redes com instituições e serviços para assegurar que os direitos infantojuvenis sejam garantidos.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas, as ações didáticas e proposições lúdicas no sistema socioeducativo merecem centralidade nas discussões, pois são instrumentos para o exercício da cidadania e para a ressignificação de projetos de vida. A educação é direito fundamental de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa – sendo imprescindível a efetividade desse direito em sua dimensão holística – que abarca a escolarização, a profissionalização, as oportunidades de formação, de trabalho, o acesso ao esporte e à cultura (Brasil, 1990; Brasil, 2012).

A Diretriz Nacional de Fomento à Cultura na Socioeducação (CNJ, 2024) argumenta que a educação é o pilar estruturante da política socioeducativa, direito esse que se entrelaça com outros, no intuito de fortalecer o exercício da cidadania, a responsabilidade e a reconstrução de trajetórias de vida. Esse alicerce educacional permite inferir que o processo socioeducativo deve estar fundamentado em práticas pedagógicas robustas que possibilitem o acesso a garantias fundamentais, bem como à convivência familiar e comunitária enquanto materialização de direitos.

Ribeiro e Ramalho (2024) enfatizam que o constitucionalismo brasileiro tutela a garantia dos direitos sociais, destacando o direito à educação. Já o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012) lança luz sobre a educação enquanto um elemento imprescindível desse processo, corroborando a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento dos jovens, capacitando-os para novos projetos de vida na sociedade e no seio familiar.

No que tange ao aspecto terminológico de prática pedagógica e recurso didático, cumpre, inicialmente, esclarecer as diferenças e semelhanças entre eles. Segundo Sousa (2007), um recurso didático é todo material utilizado como auxílio no processo ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Assim, há uma gama de exemplos de recursos didáticos conhecidos, dentre os quais podemos citar: quadro-negro, giz, reportagens, filmes, desenhos, desenhos animados, jogos, revistas em quadrinhos, softwares, internet etc. Caso sejam utilizados de forma apropriada, esses recursos surtem efeito positivo no aprendizado dos estudantes.

A inferência delineada sobre recursos didáticos é a de que são instrumentos com potencial expressivo, pois atraem a atenção de quem os vê e conferem materialidade para quem tem a necessidade de utilizar o tato, além da audição, para assimilar o conhecimento. Esse potencial exitoso é destacado por Trivelato e Oliveira (2006, p. 2), os quais afirmam que “a

utilização de recursos didáticos pedagógicos diferentes dos utilizados pela maioria dos professores (quadro e giz) deixa os educandos mais interessados em aprender”. Em relação à forma adequada de se utilizar os recursos, tomamos as palavras de Souza (2007):

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didático-pedagógicos que estão ao seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com os alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina (Souza, 2007, p. 111).

Ou seja, a compreensão é a de que o professor deve ter formação adequada para o usufruto dos recursos didáticos da forma mais eficiente possível e, além disso, o docente deve possuir a perspicácia de escolher o momento apropriado para o uso de recursos. Ainda nesse movimento, também é útil destacar que a evolução tecnológica natural pela qual a sociedade passa acarreta o surgimento de uma elevada quantidade de novos recursos a cada ano, fato que traz a necessidade de permanente atualização do docente, garantindo, assim, maior possibilidade de utilização eficiente dos recursos, como destacam as palavras de Mercado (1999):

A formação de professores é fundamental para o sucesso da utilização das novas tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino. As possibilidades cada dia mais ampliadas do uso da telemática educativa, tornam-se imprescindível dotar os professores da capacidade de navegar no ciberespaço, pois o professor é a mola mestra no processo de utilização das novas tecnologias na escola e para que haja uma real integração entre estas tecnologias inovadoras e o processo educativo, precisa estar engajado no processo, consciente das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual é a melhor utilização a ser explorada com um determinado fim (Mercado, 1999, p. 99).

Com base no exposto, podemos definir como recurso didático qualquer material, tangível ou intangível, utilizado em situações de ensino e aprendizagem, com o objetivo de facilitar a assimilação dos conteúdos e conceitos por parte dos discentes. Nessa linha, podemos classificar os jogos em contextos educacionais como uma modalidade de recurso didático. Cabe destacar que os jogos comentados podem ser os já prontos, desde que usados em contextos de ensino, ou jogos elaborados especificamente com a finalidade de ensinar determinado conteúdo.

Ainda no aspecto conceitual, cumpre destacar que a compreensão delineada sobre prática pedagógica abarca ações planejadas, organizadas e conduzidas pelo professor no processo de aprendizagem. Nesse caminho, Pimenta (1999) justifica que a prática pedagógica entrelaça prática e teoria, constituindo-se em ação de consciência e reflexão. Para Saviani (1991), a prática será mais robusta e consistente quanto melhor for a teoria que a embasa e, ao

mesmo tempo, destaca o autor, é preciso fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática. Saviani (1991) ressalta, ainda, que essa prática deve estar conectada ao projeto político-pedagógico da escola, bem como à função social da educação, permitindo que haja uma formação crítica dos estudantes.

Para Freire (1996), a prática pedagógica deve ter base no diálogo e na problematização, visando à promoção da emancipação dos sujeitos e permitindo que o professor, em seu papel, seja mais do que um transmissor de conteúdo, assumindo a função de mediador crítico, com a capacidade de instigar a reflexão e a consciência transformadora dos educandos. Seguindo essa visão, Cunha (2001) discorre que essa prática exige do professor sensibilidade aguçada para integrar o ensino em sala de aula com as experiências do dia a dia de cada estudante.

Nesse movimento sobre prática pedagógica, Tardif (2002) pontua que ela é alicerçada nos saberes docentes, que não se limitam apenas à formação acadêmica, mas englobam a experiência profissional, os conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar e as peculiaridades institucionais presentes no trabalho docente. Nessa visão, depreende-se que essa prática não é imparcial, mas envolta por influências que atravessam o trabalho do professor. De outro modo, Sacristán (1999) acrescenta que a prática pedagógica é influenciada por questões institucionais, culturais e sociais, fazendo com que cada professor adote um posicionamento crítico em relação às demandas impostas pela realidade escolar. Em confluência a essa posição, Veiga (2002) destaca que essa prática deve estar em harmonia com o projeto político-pedagógico da escola, equilibrando as dimensões política, ética e técnica da ação educativa.

Ampliando as indicações até aqui expostas, Perrenoud (2000) salienta que a prática pedagógica é efetivada no exercício das competências desenvolvidas pelo professor como, por exemplo, planejar, avaliar, refletir e agir utilizando novas metodologias. Assim, constata-se que a prática pedagógica não está restrita a uma ação unitária, mas é múltipla. Ou seja, torna-se necessário pensar em um leque de alternativas, desde preparação, estudo e planejamento, para que teoria e prática sejam efetivas.

Essa miscelânea entre teoria e prática encontra harmonia com o estudo de Libâneo (2006, p. 18-19) ao frisar que “[...] a prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais, sendo, no trabalho docente, a manifestação de interesses culturais, sociais, políticos, econômicos”. Nesse sentido, a socioeducação, enquanto espaço de interdependência entre o trabalho dos profissionais e o desenvolvimento dos adolescentes e jovens, está intrinsecamente conectada às práticas pedagógicas que trazem em seu bojo a intenção de proporcionar reflexão e ação, para que esse segmento consiga elaborar novos projetos de vida que estejam conectados à cidadania e à responsabilidade social.

Após a compreensão esboçada até aqui, é pertinente direcionar o olhar para as atividades lúdicas. Do ponto de vista etimológico, a palavra “lúdico” vem do latim *ludus* e significa brincar (Mendonça, 2010). Ou seja, no contexto educacional, uma atividade lúdica é uma estratégia de ensino que possibilita que o estudante aprenda por meio de brincadeiras, ou melhor, por meio de alguma atividade que seja para ele considerada prazerosa. Nesse percurso, convém tratar da relevância das brincadeiras no processo formativo de crianças e adolescentes. Dentre os diversos fatores essenciais, destaca-se que as brincadeiras possibilitam ao público infantojuvenil simular a realidade e fazer projeções de situações que podem vivenciar em algum momento, funcionando como preparativo para uma fase adulta mais saudável. Além disso, por meio da ludicidade, torna-se possível a convivência, o trabalho em equipe e a competição. Este trecho vai ao encontro dos dizeres de Pinto e Tavares (2010):

A ludicidade é portadora de um interesse recíproco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo, nos quais mobilizam esquemas mentais, ativando as funções psico-neurológicas e as operatórias-mentais estimulando o pensamento [...] O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgatam experiências pessoais, valores, conceitos buscam soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa (Pinto; Tavares, 2010, p. 232 e 233).

Nesse movimento, Luchetti *et al.* (2011) argumentam que as atividades lúdicas podem ocorrer de diversas formas, podendo ser realizadas por meio de desenhos, pinturas, jogos, músicas, oficinas de teatro, brincadeiras, trabalho em grupo, entre outros. Neste ponto, é possível associar a característica dos jogos em contextos pedagógicos como uma atividade lúdica, pois, por meio dessa metodologia, o aprendiz pode sentir prazer com a atividade, simular situações reais, desenvolver senso de coletividade, dentre outros ganhos já destacados por Pinto e Tavares. Ou seja, com base nos aspectos supracitados, o jogo *SuperAção* também pode ser caracterizado como uma atividade lúdica.

Assim, tendo em vista o exposto, constata-se que os jogos em contextos pedagógicos correspondem à interseção entre recursos didáticos e atividades lúdicas. Por essa razão, ao longo deste trabalho, a denominação utilizada será a de recursos lúdicos para tais ferramentas. Ainda nesse movimento, pensar em atividades lúdicas, ações didáticas e práticas pedagógicas é refletir que esses instrumentos estão inseridos em um conceito maior e central: a educação, que será detalhada nos parágrafos seguintes.

Com base no texto Constitucional (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)

reafirma o direito à educação. No ECA são traçados três sistemas de garantias, que dialogam em harmonia e que, segundo Saraiva (2013), o sistema primário, composto por políticas públicas de alcance universal, visa alcançar, com prioridade absoluta, à população infantojuvenil brasileira. Segundo o autor, o sistema primário é aquele que abarca a educação.

Já o sistema secundário refere-se às medidas protetivas endereçadas a crianças e adolescentes vítimas de violações de direitos, embora também possa ser aplicado de forma preventiva. O sistema terciário aborda as medidas socioeducativas aplicáveis a adolescentes que cometem atos infracionais (Saraiva, 2013). Nesse sistema triplo de proteção, este estudo direciona o olhar para o sistema primário, inerente à política educacional, e para o sistema terciário, voltado à medida socioeducativa.

Em confluência com o sistema terciário, Vicentin (2005) destaca que práticas pedagógicas devem ser pensadas a partir da realidade de cada adolescente e jovem, de forma a potencializar sua autonomia e criticidade. Esse estímulo à autonomia permite constatar que as práticas pedagógicas no sistema socioeducativo podem ser ferramentas que propiciam emancipação pessoal e profissional, associando-se a isso o comprometimento de cada servidor que atua no sistema socioeducativo e se esforça pela implementação de uma política pública alicerçada no respeito, no trabalho coletivo e no diálogo.

A reflexão de Vicentin (2005), ao enfatizar que as práticas pedagógicas no âmbito do sistema socioeducativo devem estimular o pensamento crítico e a autonomia dos adolescentes, está equalizada à concepção de Paulo Freire (1996) que destaca a importância da pedagogia dialógica, que considera a experiência do educando e o vê como sujeito aberto à aprendizagem. Em convergência a esse pensamento, Costa (2006) corrobora a importância central da dimensão pedagógica no processo socioeducativo, compreendida como possibilitadora de emancipação e inclusão, pois esses adolescentes já tiveram suas trajetórias marcadas por estigmas que podem e precisam ser superados.

Ao encontro desse pensamento, Paulo Freire (1996) destaca a importância da pedagogia dialógica, que considera a experiência do educando e o vê como sujeito aberto à aprendizagem. Em convergência a esse pensamento, Costa (2006) destaca a importância central da dimensão pedagógica no processo socioeducativo, compreendida como possibilitadora de emancipação e inclusão, pois esses adolescentes já tiveram suas trajetórias marcadas por estigmas que podem e precisam ser superados. Sobre essa superação, Vicentin (2005) enfatiza que a socioeducação deve considerar as experiências de estigmatização, vulnerabilidade e exclusão social que atravessam as trajetórias desses jovens. Para a autora, práticas pedagógicas contextualizadas

podem propiciar novas perspectivas de futuro, fazendo com que a medida socioeducativa não se reduza apenas à contenção e ao cerceamento da liberdade.

Por esse ângulo, no intuito de desmistificar ideias errôneas sobre adolescentes do sistema socioeducativo, as práticas pedagógicas, conforme pontuam Ribeiro e Ramalho (2024), emergem como um recurso promissor, pois trazem a pretensão de inserir projetos interdisciplinares e instrumentos tecnológicos educacionais que podem somar ao espaço educacional, permitindo maior atenção e participação desses adolescentes. Aliado a isso, evidencia-se que os profissionais que atuam no sistema também serão contemplados com a implementação dessas práticas pedagógicas, que possibilitam conhecimento e ressignificação de atitudes.

Para além dos servidores que compõem o sistema, que contribuem e aprendem nesse processo socioeducativo, a família e a comunidade também podem e devem participar, assumindo uma função partilhada constitucionalmente (Brasil, 1988). Sob esse prisma, Aquino (2022) discorre sobre a importância de aproximar a família da sociedade, no intuito de fortalecer os vínculos familiares fragilizados e os laços comunitários. Confluindo com esse pensamento, Ribeiro e Ramalho (2024) enfatizam que a integração e a participação das famílias/responsáveis podem contribuir para um ambiente socioeducativo mais aberto e integrado à sociedade, destacando que a comunidade local também é responsável por pensar e criar oportunidades educacionais, bem como por ser e fortalecer redes de apoio para os adolescentes do sistema socioeducativo, que necessitam desse apoio para construir novos projetos de vida.

Com esse intuito, as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (ONU, 1990b)²² estabelecem instrumentos para a proteção e prevenção de práticas delitivas, corroborando a função da família, da comunidade, da educação e das ferramentas de comunicação. Ao encontro dessa perspectiva, a Carta Magna (Brasil, 1988) estabelece que os meios de comunicação social têm o compromisso de respeitar os valores éticos, sociais e culturais da pessoa e da família. Nesse sentido, conforme destaca a Diretriz Nacional de Fomento à Cultura na Socioeducação (CNJ, 2024), existe uma corresponsabilidade para a implementação da Socioeducação, bem como a necessidade de diálogo intersetorial, considerando o princípio da incompletude institucional que – conforme já demarcado em trechos anteriores – expressa, em síntese, que as instituições necessitam de uma rede colaborativa, assim como de articulação entre políticas e serviços para garantir a materialização de direitos.

²² Diretrizes de Riad, adotadas e proclamadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução nº 45/112, de 14 de dezembro de 1990 (ONU, 1990b).

Sobre esse princípio, que está previsto na Lei 12.594/2012, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o direcionamento é de que as instituições responsáveis por executar medidas socioeducativas, sejam de meio aberto ou fechado, não são as únicas responsáveis pelo atendimento e resolução de demandas complexas provenientes do serviço socioeducativo. É imprescindível, portanto, o diálogo entre as políticas setoriais para que a finalidade das medidas socioeducativas seja alcançada: a proteção e a responsabilização do adolescente. A inferência é de que essa incompletude está conectada à ideia de superar uma instituição total, que contemplaria todas as necessidades do sujeito, sugerindo, em vez disso, um entrelaçamento com instituições que compõem as políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes. Em conformidade com o Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MDS, 2016), a articulação intersetorial se concretiza quando há intervenções conjuntas de diversos profissionais do sistema socioeducativo, bem como na oferta de ações e serviços das políticas setoriais para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua família.

Por outro lado, conforme menciona o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013), sem a intersetorialidade é extremamente difícil, talvez até mesmo impossível, garantir o cumprimento dos direitos do público atendido no sistema socioeducativo, sobretudo porque o SINASE deve oportunizar aos atendidos alguns serviços básicos, tais como: acesso ao sistema educacional; esporte, lazer e cultura; acesso ao sistema de saúde; assistência social; profissionalização; sistema de justiça e segurança pública. Dessa forma, ações que aplicam alianças intersetoriais são muito bem recebidas pelas instâncias que operam com as políticas socioeducativas e, por isso, há diversas iniciativas, distribuídas pelo país, como as que serão detalhadas na próxima seção, que buscam estabelecer a conexão entre os órgãos que atendem os adolescentes do sistema socioeducativo.

Nesse movimento, considerando a incompletude institucional e a intersetorialidade no âmbito socioeducativo, bem como o Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MDS, 2016), a compreensão é de que as atividades propostas, seja no meio fechado ou aberto, devem estar articuladas com a rede de proteção à criança e ao adolescente e ter como norte a emancipação dos indivíduos, o incentivo a práticas educacionais e culturais, a diversidade dos territórios, a vivacidade e a convivência familiar e comunitária. Confluindo com ideia delineada, a Diretriz Nacional de Fomento à Cultura na Socioeducação (CNJ, 2024), destaca:

A importância de serem garantidas ações que extrapolem os espaços físicos dos serviços e das unidades socioeducativas, fazendo com que os adolescentes ocupem os

espaços públicos e acessem a vida cultural da sua comunidade de maneira plena, consciente e responsável, incentivando-se, assim, a edificação de sua cidadania cultural. Isso implica em políticas e projetos que reflitam um posicionamento institucional consolidado e que garantam práticas educativas e pedagógicas em detrimento de práticas punitivistas e sancionatórias (CNJ, 2024, p. 52).

Percebe-se que são empreendidos esforços coletivos em busca da consolidação de políticas públicas e projetos que alcancem os adolescentes do sistema socioeducativo, pensando além do cumprimento da medida e vislumbrando ações educativas que reforcem o caráter pedagógico em detrimento do sancionatório. Esse entrelace de ações traz perspectivas positivas para que esse segmento se sinta encorajado a retornar à sociedade e ao seio familiar.

Ainda no que toca à Diretriz Nacional de Fomento à Cultura na Socioeducação (CNJ, 2024), destaca-se o caráter intersetorial para a efetivação dessas orientações, bem como o direcionamento do acesso à leitura na socioeducação enquanto prática emancipatória, promovendo a liberdade, o exercício da cidadania e à convivência familiar e comunitária. Nesse fomento à leitura no âmbito da Socioeducação, a compreensão é de que ações como essa, que serão detalhadas na próxima seção, podem ser instrumentos eficazes para a concretização dos direitos infantojuvenis.

1.4. Práticas lúdicas no sistema socioeducativo: panorama nacional

Existem diversas formas de dialogar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa sobre educação, profissionalização e trabalho, dentre as quais as práticas lúdicas têm recebido cada vez mais destaque. Inicialmente, cumpre destacar, conforme menciona o Relatório Final da 1ª Conferência Livre de Cultura no Sistema Socioeducativo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2024), que o sistema prisional e o sistema socioeducativo do Brasil foram marcados por problemas estruturais sérios, reforçados por responsabilidades imprecisas e pela ausência de iniciativas articuladas nacionalmente, fundadas em evidências e boas práticas.

Com base nessa premissa, o Conselho Nacional de Justiça, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), vislumbrando alternativas possíveis à cultura do encarceramento, empreende esforços para realizar ações que promovam e assegurem os direitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Entre essas ações, merece destaque a iniciativa de fomento à leitura, estruturada a partir da realização de diagnóstico situacional nacional do acesso à leitura no âmbito do sistema socioeducativo; da valorização de ações que desenvolvem e estimulam a leitura e outras manifestações culturais

com adolescentes do sistema; e do apoio e condução de uma agenda para implementação do direito à leitura, fornecendo subsídios e articulando atores para construir um Plano Nacional de Leitura no Socioeducativo.

Nesse caminho, em 2023 e 2024, consoante a Diretriz Nacional de Fomento à Cultura na Sociedade (CNJ, 2024), foi realizado o evento “Caminhos Literários no Socioeducativo: pelo direito à leitura”, com o objetivo precípuo de aprofundar a importância do acesso à leitura e à cultura por adolescentes e jovens do sistema socioeducativo. Além dessa finalidade, a proposta também almejou garantir a participação juvenil em espaços de debate e lançar luz sobre diferentes manifestações artísticas, hip-hop, poesia, música, quadrinhos, cinema etc., que podem ampliar as vozes desses(as) adolescentes.

Figura 2 - Caminhos Literários no Socioeducativo: pelo direito à leitura



Fonte: Diretriz Nacional de fomento à cultura na Socioeducação (CNJ, 2024, p. 16)

As imagens acima apresentam recortes do evento “Caminhos Literários no Socioeducativo: pelo direito à leitura”, que teve por finalidade instigar nos adolescentes o gosto pela leitura e os resultados provenientes desse hábito, os quais podem se refletir em atos de cidadania e cultura na sociedade e no meio familiar. O relatório final da 1ª Conferência Livre de Cultura no Sistema Socioeducativo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2024) destaca ainda que, por ser uma pauta conectada aos direitos fundamentais, ela deve ser impulsionada enquanto política pública intersetorial, sendo necessário o engajamento de diversos atores e do Estado para a concretização dessa ação.

Dando continuidade às ações no âmbito do sistema socioeducativo, o olhar se volta para o de Almeida e Müller (2014). Na referida pesquisa, a intervenção ocorreu no CREAS de Cariacica, no Espírito Santo, com grupos multifamiliares, utilizando como metodologia a terapia narrativa e as práticas narrativas coletivas. Os autores ressaltam que a terapia narrativa, por meio das conversas de externalização, possibilita ao indivíduo perceber que ele e o problema não são a mesma coisa, ou seja, o terapeuta narrativo procura ressignificar a vida cotidiana do paciente, criando contextos que separem o indivíduo do problema.

Outro ponto positivo do projeto em tela foi a participação das famílias dos socioeducandos. Por meio da externalização dos problemas de indivíduos e famílias, os participantes percebiam que não estavam sozinhos no enfrentamento das situações difíceis, as quais poderiam ser compartilhadas. Além dos depoimentos e conversas, os participantes também integravam oficinas de musicalização. Em cada uma dessas oficinas havia uma música-chave, a partir da qual um debate se originava. As pesquisadoras afirmam que os principais resultados relatados pelos participantes foram o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, o desenvolvimento da autonomia e a construção de projetos de vida. Por fim, as autoras reforçam a necessidade de que os profissionais que trabalham na socioeducação adotem práticas diferenciadas e arrojadas, pois técnicas inovadoras têm alcançado bons resultados na ressocialização dos adolescentes.

Seguindo as ações no âmbito do sistema socioeducativo nacional, cumpre destacar que Santos (2021), conduziu um estudo no âmbito do Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia e publicado na forma de dissertação de mestrado. A proposta do trabalho teve como foco instigar a reflexão sobre a ressignificação das práticas pedagógicas na Socioeducação por meio da técnica de gamificação. A pesquisa foi realizada em uma escola de educação básica que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atende adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A pergunta-chave da pesquisa era: “como as práticas pedagógicas gamificadas podem ressignificar o currículo escolar regular com privados de liberdade?”

A investigação ocorreu na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, localizada no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Salvador, instituição em que o autor do estudo atuava como docente. Os principais objetivos deste estudo eram: mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas em classe de EJA I, no CASE, visando compreender o cotidiano do processo educativo; identificar as práticas pedagógicas gamificadas potencialmente ressignificadoras do currículo do EJA I, em contexto socioeducativo com privados de liberdade;

e avaliar o potencial de ressignificação dessas práticas pedagógicas gamificadas no currículo de EJA I, em contexto socioeducativo com privados de liberdade.

Conforme descreve Santos (2021), as observações feitas na atividade evidenciaram uma metodologia diferente das outras práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes em suas ações didáticas. A autora destaca que a competição foi o diferencial para que os estudantes participassem das atividades em sala, associada à colaboração, percebida como uma ação de coragem para a superação dos desafios propostos pelas trilhas. A metodologia da pesquisa de Santos (2021) seguiu uma ótica qualitativa, buscando compreender os sentidos e significados das práticas pedagógicas que utilizam metodologia gamificada no âmbito da socioeducação. Nesse caminho, foi utilizada a técnica de pesquisa colaborativa, envolvendo quatro docentes que trabalhavam na escola mencionada.

O viés colaborativo, descrito por Santos (2021), configurou-se por meio de encontros reflexivos dialogais e questionários on-line, a partir dos quais foram extraídos os achados da pesquisa. Tanto os encontros reflexivos quanto os questionários contaram com a participação dos quatro docentes envolvidos no estudo. Um dos principais resultados da pesquisa foi a consideração de que, no contexto socioeducativo de internação, em que os discentes se encontram à margem dos processos comunicacionais digitais, a gamificação transpõe a vivência em contexto digital para os espaços comumente analógicos das salas de aula intramuros.

Ainda do ponto de vista dos estudantes, a autora conclui que a gamificação, enquanto metodologia ativa em escolas intramuros, permite ao estudante exercer atuação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, na concepção dos docentes, o professor que se compromete a trabalhar com a gamificação, no percurso de elaboração da ação, se submete a uma espécie de formação continuada, pois abrange a análise curricular, bem como recentes processos e técnicas de ensino.

Outro trabalho relevante no bojo das práticas na socioeducação é de autoria de Lopes, Henn e Ghislene (2022), no qual os autores elucidaram a utilização de jogos lúdicos numa escola integrada ao Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), localizado em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. A metodologia foi aplicada a estudantes do sexto ano do ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na condução da atividade, foram observados os requisitos de segurança, tais como a lotação máxima permitida por sala. Quatro jogos foram utilizados na atividade, quais sejam: o jogo de tabuleiro Banco Imobiliário, o desafio do T, o desafio Tire a Argola e o desafio da Pirâmide.

Figura 3 - Desafio dos quatro T

Fonte: Lopes, Henn e Ghislene (2022, p. 163)

A figura 3 destaca um dos jogos utilizados, que trouxe, na perspectiva dos autores, um viés de inclusão, pois possibilitou a integração dos adolescentes com seus pares, bem como com outros segmentos da comunidade escolar. Os pesquisadores destacaram como principal resultado a percepção de que os adolescentes demonstraram sinais de interação e integração, tanto no ambiente escolar quanto na unidade de atendimento socioeducativo; isto é, mesmo os jovens que externamente se colocavam em grupos rivais demonstraram um relacionamento harmonioso, respeitoso e colaborativo. Assim, constatou-se que as relações pessoais e interpessoais sofreram alterações, muitas vezes demonstradas por ações extrovertidas, tornando o ambiente mais sociável e agradável. Por fim, salientou-se que os adolescentes desenvolveram percepção, pensamento crítico, raciocínio, imaginação e criatividade.

Ainda no panorama do sistema socioeducativo do Rio Grande do Sul, apresenta-se a pesquisa intitulada de Lopes e Henn (2022). O projeto consistiu em três oficinas realizadas em escola de educação básica integrada ao CASE de Santa Maria – RS, contemplando três temas: microinformática, história do futebol e jogos lúdicos. Na oficina de microinformática, os adolescentes elaboraram cadernos de estudos digitais, nos quais anotaram conteúdos relacionados aos softwares mais utilizados no cotidiano das pessoas (editores de texto, planilhas e elaboradores de apresentações), bem como desenharam e registraram as principais peças que compõem o hardware dos computadores. A parte teórica da oficina teve o aporte da abordagem prática, na qual os socioeducandos tinham acesso aos computadores, tanto para produzir conteúdos com *softwares* já instalados quanto para montar estruturas físicas das máquinas. Ao

final da oficina, os participantes comentaram sobre a impressão acerca do trabalho. Os depoimentos foram muito produtivos, pois diversos estudantes elogiaram a atividade, destacando que, além de oportunizar conhecimentos que poderiam usar no dia a dia, inclusive na escola e no trabalho, também os aproximou de objetos aos quais não tinham acesso privilegiado (Lopes; Henn, 2022).

Em relação à oficina de história do futebol, o objetivo foi integrar os participantes e demonstrar a importância da diversidade cultural. Nesse sentido, nos encontros dessa oficina, foram trabalhados, além dos temas relativos à história, aspectos de geografia, religião e cultura geral. Por exemplo, ao se considerar times de outros países, investigaram-se também os costumes, a geografia e o idioma do local. Essa oficina também foi bastante elogiada pelos adolescentes, que relataram não saber que havia tanta informação reunida para compreender as dinâmicas futebolísticas. A oficina lúdica seguiu a mesma metodologia descrita anteriormente (Lopes; Henn; Ghislene, 2022).

Ainda no bojo da ludicidade, mas desta vez com o escopo literário, destaca-se o trabalho realizado no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, localizado no Acre (Gonçalves et al, 2025). No artigo, as pesquisadoras esboçaram o projeto intitulado *Women Voices*, o qual trata-se de um trabalho educacional voltado a despertar nas adolescentes o gosto pela literatura com vistas a propor uma educação decolonial. Nesse caminho, as pesquisadoras tomam um recorte baseado na interseção gênero, classe social e raça, focando introduzir obras escritas por autoras negras na prática literária das adolescentes. As autoras destacam que as obras das escritoras negras são subalternizadas e praticamente excluídas nos espaços educacionais.

Por outro lado, as estatísticas intrínsecas da socioeducação mostram que a esmagadora maioria das jovens em cumprimento de medidas socioeducativas são negras. Assim, abordar as produções literárias originárias de escritoras negras podem trazer às adolescentes a noção de representatividade e pertencimento, possibilitando que elas vejam a própria evolução intelectual, social e econômica como algo possível. Dessa forma, na ótica das autoras do trabalho aqui mencionado, as oficinas que trazem à luz algumas obras de escritoras negras por meio de leituras, filmes e bricolagem, permitem que as jovens reafirmem sua existência, resistam às injustiças sociais e reescrevam as suas próprias histórias. Ou seja, a literatura decolonial atua como re-existência, re-humanização e libertação.

Conforme destaca a Diretriz Nacional de Fomento à Cultura na Socioeducação (2024), essas práticas no âmbito da socioeducação, sejam de caráter individual ou coletivo, demonstram potência ao serem implementadas, pois são pensadas e efetivadas pelo trabalho de muitas mãos que se unem em prol da causa infantojuvenil. O recorte realizado para meninas e meninos do

sistema socioeducativo entrelaça ações em parceria com a escola que o adolescente frequenta, abarcando o eixo educação e fomentando também atividades coletivas intra e extramuros da unidade de atendimento socioeducativo, com a realização de feiras literárias e contando com a participação de amigos, familiares e moradores da comunidade, fortalecendo assim laços familiares e comunitários.

Desse modo, compreende-se que a tessitura de ações entre família, Estado e sociedade pode fortalecer as práticas pedagógicas direcionadas aos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Para isso, emerge a necessidade de articulação entre redes para que a educação, a profissionalização e o trabalho estejam na pauta de políticas públicas direcionadas a esse segmento. A partir desse entrelaçamento entre instituições, a perspectiva delineada é que os adolescentes trilhem novos caminhos, conscientes de seus deveres e direitos no âmbito familiar e social.

1.5 Práticas indicadas e investigadas: o percurso realizado neste estudo

Com a finalidade de mapear os estudos científicos que considerem diferentes recursos didáticos e práticas lúdicas no atendimento de unidades de internação femininas, foi realizada uma revisão bibliográfica de fontes distintas, sendo as principais: artigos científicos, teses, dissertações e monografias de conclusão de curso. Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica se dedica à produção e à sistematização do conhecimento científico a partir de produções antecedentes. Dessa forma, será investigado o estado do conhecimento sobre a utilização de recursos didáticos e práticas lúdicas em unidades de internação socioeducativa. Nesse caminho, Morosini e Fernandes (2014) definem estado do conhecimento da seguinte forma:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes; 2014, p. 155).

De forma sintética, esta etapa da pesquisa contribui para o desenvolvimento da base teórica de sustentação, auxiliando assim na compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação dado. Nessa direção metodológica, é possível indicar três caminhos. O primeiro, da pesquisa bibliográfica, que tomou como base os estudos disponíveis nas plataformas científicas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Google Acadêmico* e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), tendo sido selecionados os estudos

das duas primeiras plataformas, considerando os seguintes descritores: Educação e Socioeducação; Profissionalização e Socioeducação; Sistema Socioeducativo e Mercado de Trabalho; Pedagogia e Socioeducação; e Jogos e Sistema Socioeducativo.

Os critérios para a seleção dos estudos envolveram a relação das pesquisas apresentadas neles com o objeto central deste trabalho, considerando a integração da tríade educação, profissionalização e trabalho na socioeducação, independentemente do gênero e de ser meio aberto ou fechado. Dessa forma, considerou-se dois movimentos: 1) A leitura do título e nele sendo possível perceber indícios dessa integração com este trabalho, foi lido o resumo; 2) Feita a leitura do resumo e compreendendo a existência de diálogo com este trabalho, o estudo foi separado para ser lido na íntegra e compor as interpretações aqui empreendidas. O quadro a seguir sistematiza visualmente os dados encontrados e efetivamente selecionados para a fundamentação teórica deste estudo:

Quadro 1 - Resultado da busca por estudos de acordo com os descritores

Plataforma	Descritores	Ocorrências	Selecionadas
BDTD	Educação e Sistema Socioeducativo	347	10
	Profissionalização e Sistema Socioeducativo	31	4
	Sistema Socioeducativo e Mercado de Trabalho	50	5
	Pedagogia e Sistema Socioeducativo	201	5
	Jogos Educativos e Sistema Socioeducativo	4	2
Portal de Periódicos da CAPES	Educação e Sistema Socioeducativo	226	5
	Profissionalização e Sistema Socioeducativo	3	2
	Sistema Socioeducativo e Mercado de Trabalho	4	2
	Pedagogia e Sistema Socioeducativo	18	6
	Jogos Educativos e Sistema Socioeducativo	0	0

Fonte: BDTD e Portal de Periódicos da CAPES (2012-2024) – elaborado pela autora (2025)

Conforme as informações explicitadas no quadro anterior, a pesquisa nas bases indicadas apresentou como resultado uma quantidade expressiva de estudos, como ocorre com Educação e Sistema Socioeducativo e Pedagogia e Sistema Socioeducativo. Todavia, ao utilizar os critérios na relação com o objetivo central deste trabalho, esse quantitativo diminui muito. Da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram selecionados, ao todo, vinte e seis estudos e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram selecionados quinze estudos²³.

²³ Com a finalidade de detalhar os títulos encontrados, autores e o ano dos estudos, consta no Apêndice 1 o quadro.

Ao final, compõem o diálogo aqui travado algumas práticas pedagógicas implementadas junto às crianças e adolescentes de todo Brasil. Perpassando por algumas delas, além de outras que serão apresentadas ao longo dos capítulos, a primeira prática lança o olhar para o Estado da Bahia, na dissertação de Santos (2021), que consiste em apresentar o papel de ressignificação das práticas pedagógicas gamificadas em relação ao currículo vivenciado na escola regular, inserida em contexto socioeducativo e desenvolvido na modalidade da Educação de Jovens e Adultos na CASE Salvador, vinculada à Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC. Por fim, esse estudo que se voltou para as demandas da escola regular, em contexto socioeducativo, evidenciou que a ação coletiva e colaborativa desenvolvida ao longo do processo da pesquisa foi catalisadora de mudanças e transformações significativas, sugerindo que a prática gamificada apresenta potencial significativo para que o contexto didático tenham o alcance necessário nesse espaço formativo (Santos, 2021).

Paralelamente a essa prática lúdica, implementada no Estado da Bahia e aqui supracitada, caminha também sob o prisma da ludicidade o Teatro do Oprimido nas ações engendradas no âmbito da Unidade de Internação do Recanto das Emas, Distrito Federal, que buscam refletir sobre as contribuições da experiência teatral para uma pedagogia humanista, que se apoia no conceito de cultura de paz. A autora Barbosa (2020) demarca que essa experiência didática buscou romper com o silêncio daqueles que necessitam de uma escuta sensível e não de uma política de ressocialização pautada no controle, no medo, no julgamento e na opressão. A ideia desse trabalho buscou valorizar as narrativas corporais e orais dos estudantes, promovendo, por meio da ação, a ressignificação do espaço de convívio escolar, refletindo em outros espaços dentro e fora da Unidade (Barbosa, 2020).

Ainda dialogando com o estudo proposto neste trabalho, o olhar se volta para as famílias no contexto da socioeducação. Bianca e Muller (2014) relatam sobre uma intervenção realizada com grupos multifamiliares no contexto da execução de medidas socioeducativas em meio aberto do CREAS Cariacica (ES), que conta com o auxílio de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, profissionais responsáveis por acompanhar os(as) adolescentes durante o cumprimento da medida. As autoras narram que, ao longo dos onze encontros, adolescentes que cumpriam medida socioeducativa e familiares, participaram voluntariamente deste espaço destinado a potencializar o papel da família como corresponsável no processo e parceira no trabalho com o adolescente (Bianca; Muller, 2014).

O cotejamento das pesquisas realizadas nos estudos selecionados com o caminho profissional trilhado por esta autora permite indicar contribuições significativas sobre práticas pedagógicas implementadas junto às crianças e adolescentes de todo o Brasil. Nesse

movimento, o destaque foi direcionado: ao estudo de Santos (2021), quando salientou a eficácia das práticas pedagógicas gamificadas no sistema socioeducativo do Estado da Bahia; à experiência teatral impulsionada por Barbosa (2020) reafirmando que essa ação reflete a pedagogia humanista, bem como a cultura de paz possível no âmbito do sistema socioeducativo do Distrito Federal; e à pesquisa empírica de Bianca e Muller (2014) que discorre sobre a experiência com grupos de famílias no contexto socioeducativo do Estado do Espírito Santo, demonstrando o efeito potencializador da tríade família, Estado e sociedade em busca da ressignificação de trajetórias jovens em conflito com a lei.

Apesar da integração entre as ideias propositivas dos estudos citados com a deste trabalho, é preciso salientar, com a devida vênia, que não foi encontrado nenhuma pesquisa que, assim como esta, tenha se voltado para as práticas implementadas em uma Unidade de Internação Feminina em Brasília, DF, atrelando a perspectiva reflexiva da ludicidade, por meio de jogos, que permitam pensar a educação, a profissionalização e a relação com o trabalho de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa. Nesse sentido, essa lacuna identificada permite aqui apontar a pertinência desta dissertação, além, é claro, de todo o diálogo com a área, com a documentação oficial e com a produção científica, que auxilia na demarcação da perspectiva socioeducativa. O desenvolvimento desta pesquisa analisou documentos oficiais da socioeducação com o indicativo de recursos didáticos e práticas lúdicas, mapeando também estudos científicos que consideraram diferentes recursos, jogos didáticos e práticas no atendimento de unidades de internação femininas. Com intuito de materializar as reflexões propostas, pretende-se construir um jogo de tabuleiro e cartas com base na tríade adotada como fundamento deste estudo.

Dessa forma, é pertinente aqui retomar que o percurso metodológico trilhado neste estudo teve por objetivo principal confeccionar um recurso lúdico-educativo (jogo de tabuleiro e cartas) destinado à difusão de conhecimentos em direitos sociais para adolescentes do sistema socioeducativo do DF. Esse instrumento lúdico trouxe conteúdos sobre direitos e deveres fundamentais e foi elaborado seguindo os elementos de ludificação, preconizados no capítulo terceiro deste trabalho. O jogo foi materializado e aplicado junto às adolescentes da Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG).

A avaliação desse recurso lúdico se deu por meio de entrevistas das participantes do jogo. Contudo, antes de elaborar o jogo e aplicá-lo, foi realizada uma pesquisa documental junto à SEJUS-DF, mais especificamente na UIFG, a fim de conhecer se já ocorrem atividades lúdicas naquela unidade, e caso haja, quais são essas atividades. Logo, nos parágrafos seguintes, será detalhado esse caminho metodológico que permeia esta pesquisa.

Em um primeiro momento foi realizada pesquisa documental, a qual teve o intento de se averiguar se há no âmbito da UIFG atividades que envolvam as adolescentes e que utilizam recursos didáticos e práticas lúdicas. Essa pesquisa tomou por base documentos institucionais, assim, foram utilizados: arquivos públicos, como o Projeto Político Pedagógico da UIFG; arquivos particulares, roteiros com planejamentos de ações internas da UIFG, mais especificamente, os documentos utilizados foram: os Murais Virtuais e as Jornadas Pedagógicas. Os Murais são publicações internas de todo o sistema socioeducativo lançadas mensalmente no Sistema Eletrônico de Informações (SEI/GDF) que destacam as ações de todas as unidades de atendimento; enquanto as Jornadas Pedagógicas são documentos internos da UIFG que trazem o cronograma das atividades semanais voltadas às adolescentes.

A abordagem documental nesta dissertação pode ser classificada como qualitativa, pois o objetivo é apreender, sistematizar e analisar o conteúdo dos documentos pesquisados. Essa classificação converge à Creswell (2010) e à Kripka, Scheller e Bonotto (2015), que definem que o trabalho na pesquisa documental se caracteriza primordialmente em compreender, apreender, sistematizar e analisar os conteúdos descritos nos documentos. Nessa pesquisa, optamos por trabalhar em três etapas, as mesmas definidas por Bardin (1979), quais sejam: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) análise dos dados coletados. Na fase da pré-análise, foi feita a busca dos documentos, selecionando aqueles que têm o potencial de responder às perguntas da pesquisa, ou seja, se na UIFG há atividades lúdicas educativas que envolvam as adolescentes. Foi realizada a leitura preliminar dos materiais, sendo selecionado, pela pertinência em relação ao tema, ou seja, a adequação dos registros em relação aos objetivos da pesquisa (Bardin, 1979).

Na etapa de exploração e organização do material, foi feita a catalogação dos documentos, ou seja, a separação dos documentos por categorias, de forma a facilitar a análise dos dados. Foram criadas, a priori, duas categorias: Projeto Político-Pedagógico (PPP), enquanto documento público; e documentos internos da UIFG (Murais Virtuais e Jornadas Pedagógicas) - com acesso restrito via SEI. O acesso aos documentos internos se deu após a anuência da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE) e da Escola Distrital de Socioeducação (EDS/SUBSIS). Ainda nesta etapa, foi realizada uma delimitação do material escolhido na etapa anterior a partir do aprofundamento na leitura. Assim, nesta segunda fase também foi possível a exploração do material, extraindo-se conteúdos desejados. Na terceira fase, houve a análise dos dados coletados, denominada também por “tratamento de dados” na óptica de Bardin (1979); nela, os documentos foram analisados de forma reflexiva e crítica, possibilitando assim as interpretações inferenciais. Na terceira etapa, as conclusões acerca do

conteúdo dos documentos foram apresentadas a partir de uma estruturação lógica na argumentação.

Concluída a etapa documental e de revisão bibliográfica, após a escolha dos diálogos metodológicos que serviram como base para as análises, partiu-se para a elaboração do recurso lúdico. O produto técnico desenvolvido neste mestrado profissional consiste num jogo de tabuleiro e cartas destinado a difusão de conhecimentos em direitos fundamentais, de forma mais específica os direitos sociais, para as adolescentes do sistema socioeducativo do DF. O jogo aborda assuntos que possibilitam às jogadoras o conhecimento de seus direitos sociais, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania. A ideia é instigar as adolescentes sobre seus direitos e deveres fundamentais como forma de empoderamento, atuação ativa, participação na sociedade e exercício pleno da cidadania. E, ainda, almeja-se incentivar ideais democráticos, por meio de respeito aos valores constitucionais, proporcionando uma compreensão efetiva dos direitos e deveres, assegurados pelo ordenamento jurídico para sua concretização, compõem o cerne desta pesquisa.

No que concerne à confecção do jogo, o primeiro procedimento foi a escolha do conteúdo a ser abordado em sua dinâmica. A priori, a proposta trabalha sobre os direitos sociais de qualquer cidadão, priorizando as adolescentes e suas relações com mercado de trabalho, rede de apoio, garantias constitucionais, direitos trabalhistas voltados às mulheres, incluindo as grávidas e lactantes, dentre outros. A constituição física do jogo conta com tabuleiro, cartas e dados, sendo um jogo com uma abordagem colaborativa, ou seja, considerando que a equipe da UIFG conta com poucas adolescentes, a intenção é que haja uma única equipe, para que todas possam dialogar e contribuir com as respostas até avançar no tabuleiro para concluir o jogo.

Nesse recurso lúdico as cartas trarão uma situação-problema sobre os direitos sociais, que deve ser resolvida pelas jogadoras com uso de estratégia colaborativa. Dito de outro modo, as situações-problema apresentadas nas cartas, bem como as perspectivas de solução, devem ser debatidas por todos os participantes. Além das jogadoras, a atividade deve contar com um juiz, o qual apreciará as respostas das jogadoras e, após a discussão e apresentação da melhor solução, decidirá se a jogadora avançará ou não no tabuleiro. Apenas uma casa deve ser percorrida por jogada. A jogadora só avança para a próxima casa se acertar a situação-problema. No fim do jogo, espera-se que as jogadoras (as adolescentes) tenham a oportunidade de acesso ao maior volume de situações-problema possível. Estima-se que o jogo tenha duração de 40 minutos. A confecção do jogo seguiu os pressupostos da ludificação, que corresponde às técnicas de elaboração de jogos. Maiores detalhes sobre o jogo foram especificados no terceiro capítulo deste trabalho.

Em relação à aplicação do jogo, ou seja, a realização do teste-piloto, o estudo pode ser classificado como interventivo e com abordagem qualitativa. A intenção foi aplicá-lo na Unidade Socioeducativa de Internação Feminina do Gama-DF. O critério de seleção das participantes pode ser feito mediante diálogo e convite às adolescentes que tiverem disponibilidade e interesse no jogo; assim, o número de participantes não será pré-definido. A coleta de dados foi pensada por meio de uma oficina norteada por três encontros, quais sejam: (i) no primeiro, as participantes expressaram as suas expectativas; (ii) no segundo, as participantes realizaram uma partida do jogo; (iii) no terceiro, elas indicaram as suas opiniões sobre o jogo, bem como as limitações e potencialidades de tal recurso. A coleta de dados realizada no terceiro encontro ocorreu mediante entrevistas e questionário. Ainda em relação à entrevista, o seu roteiro levou em consideração as percepções emocionais e motivacionais dos jogadores, como também a autoavaliação por parte dos jogadores, da aprendizagem possibilitada pelo recurso lúdico. Ela será conduzida com o auxílio de um questionário, o qual será exposto mais adiante. A técnica de entrevista é muito utilizada na área de educação e, segundo Lakatos e Marconi (2018), esta técnica permite à pesquisadora ou pesquisador a realização de uma conversação direta com o público-alvo e, por isso, oportuniza a coleta sistemática de informações imprescindíveis ao objetivo da pesquisa.

Neste estudo, foi escolhida a entrevista semiestruturada pelo fato desta modalidade oferecer mais flexibilidade ao entrevistador ou entrevistadora, pois permite que sejam reformuladas as perguntas (caso veja necessidade), que as questões sejam refeitas, bem como a certificação de que houve a compreensão daquilo que foi perguntado. Além disso, as entrevistas semiestruturadas permitem a condução do processo de forma que as respostas meramente protocolares (sim ou não) sejam evitadas²⁴.

Especificando o instrumento de coleta a ser utilizado como subsídio na entrevista, ambos destinados à avaliação do jogo, foi utilizado um questionário modificado a partir do modelo desenvolvido por Rocha, Bittencourt e Isotani (2015). Nesse caminho, tais autores apresentaram um questionário de avaliação da reação do aprendiz e de sua autoavaliação, que visa avaliar o jogo educativo desenvolvido de forma holística, ou seja, sob os aspectos da simulação, do jogo e de suas fases, e do treinamento realizado pelo aprendiz. O modelo

²⁴ Considerando o texto para a qualificação, é importante frisar que essas etapas ainda não foram efetivadas, mas aqui já foram escritas com o tempo verbal que considera a finalização desta dissertação e, portanto, a indicação do percurso já realizado. Existe a pretensão de que a entrevista seja gravada, para que seja realizado um histórico oral desses registros. Sobre a anuência para que essa gravação aconteça, já existe a documentação assinada, juntamente com o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após a qualificação e para a versão final, esta nota de rodapé será retirada.

desenvolvido pelos autores foi baseado em quatro momentos: 1. Simulação; 2. Aprendizado com o jogo; 3. Reação do usuário ao jogo; 4. Reação do usuário à aprendizagem durante as fases. No caso deste estudo, não foi contemplada a etapa de simulação, tampouco o jogo conteve fases. Nesse sentido, a adaptação feita conteve apenas as etapas de aprendizado com o jogo e a reação do usuário ao jogo²⁵.

²⁵ O questionário pode ser contemplado no Apêndice 2.

2. UMA REDE, UMA PROPOSIÇÃO LÚDICA E PROGRAMAS VOLTADOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS: O DF EM FOCO

Neste segundo capítulo, o olhar direciona-se à Brasília, na perspectiva de entrelaçar pesquisas que perpassam uma rede, uma proposição lúdica e programas voltados para materialização dos direitos sociais, com o Distrito Federal em foco. Sob o prisma da Rede de Significações (2003), descrita neste estudo, para o cotejamento desta pesquisa, foram considerados os documentos oficiais e a própria pesquisa de campo realizada na Unidade de Internação Feminina do Gama-DF (UIFG)²⁶. Essa unidade feminina é criada com a finalidade de desenvolver um trabalho direcionado às adolescentes, bem como resposta a uma exigência do SINASE²⁷.

Ao longo deste estudo, o Projeto Político Pedagógico desta Unidade foi detalhado, enfatizando que um dos objetivos dessa instituição é promover o acesso a oportunidades que favoreçam a atuação ativa das adolescentes e jovens para a construção de projetos de vida emancipatórios. O ideal de liberdade é almejado por adolescentes que vislumbram um espaço na sociedade, onde seja possível viver e conviver sem diferenças, no qual todos sejam tratados com igualdade e respeito. Essa aspiração parece utópica, mas “a educação, de um modo geral, e a escola, têm sido lembradas como uma das possibilidades de espaço civilizatório numa era de violência, medo e descrença” (Gohn, 2019, p. 255). Com base nos diálogos realizados durante a vida profissional desta pesquisadora, é possível apontar que esses sentimentos refletem a realidade vivenciada pela maioria das adolescentes da UIFG que se veem impotentes diante da ausência do Estado, da família e da sociedade.

A previsão de direitos infantojuvenis emana de uma legislação brasileira que compartilha a responsabilidade, entre sociedade, família e Estado, pela proteção integral direcionada à criança e ao adolescente. Para Moura (2005), esse público, em especial aqueles segmentos que integram o processo de desigualdade e vulnerabilização social, “não podem mais aguardar que a natureza das coisas ou o processo histórico venham intervir para a materialização daquilo que lhes foi prometido como direito fundamental” (Moura, 2005, p. 11).

²⁶ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume um papel central na definição da identidade e direcionamento de uma instituição. Trata-se de um documento que não apenas orienta as práticas pedagógicas, mas também reflete os valores, objetivos e compromissos de toda a instituição. Foi precisamente nesse propósito que o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Internação Feminina do Gama foi desenvolvido no presente documento (Brasília, 2023).

²⁷ A Lei nº 12.594/2012, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional (Brasília, 2012).

Essa promessa sugere a imaterialidade de leis que parecem estar distantes da realidade, de modo que os direitos encontram-se apenas em um plano abstrato, não palpável, sendo desafiador concretizá-los. Nesse sentido, Fontoura (2011) destaca que a dificuldade na efetivação dos direitos da criança e do adolescente decorre de três elementos: jurídico (pelo desconhecimento, em sentido material, dos direitos da criança e do adolescente, bem como dos meios de acesso à justiça para exigir a tutela desses direitos), político (pela falta de políticas públicas e recursos para a implementação desses direitos) e cultural (a sociedade ainda não visualiza a criança e o adolescente como sujeitos de direitos).

A ausência de um ou desses três elementos – jurídico, político e cultural – traz a percepção de que a dificuldade para colocar em prática os direitos infantojuvenis será ainda maior, seja pelo não conhecimento da existência de normativas ou pela escassez de políticas públicas direcionadas a esse público ou ainda por que a sociedade não enxerga a infância e juventude como detentores de direitos. Farinelli e Pierini (2016), corroboram tal assertiva ao dizer que o funcionamento da rede de atendimento à população infantojuvenil ainda é marcado por práticas preconceituosas e estigmatizadas, que vão na contramão dos direitos preconizados na legislação.

Esse estigma concede margem a não mobilização social para efetivação desses direitos. Oliveira (2011, p. 3-4) discorre que “não há uma reciprocidade entre as necessidades desse grupo social, as determinações econômicas e a vontade política dos gestores na solução de situações problema ou atendimento integral à criança e ao adolescente”. Ainda sob a ótica de uma responsabilidade compartilhada, Digiácomo (2014, p. 4) registra que o modelo da atual política de atendimento determina uma mudança de foco na atuação do poder público, não mais restrito às crianças e aos adolescentes, mas atingindo suas famílias, “seja qual for seu arranjo ou composição”.

Nesse movimento de responsabilidade compartilhada, a experiência laboral na socioeducação traz a impressão de que o trabalho tem mais efetividade quando a família se compromete a fazer parte desse processo. No planejamento das ações, há também o direcionamento de projetos voltados ao fortalecimento do potencial protetivo familiar, na perspectiva de que esse núcleo compreenda a importância da medida socioeducativa e mantenham-se comprometidos com a não violação de direitos no âmbito familiar.

Nesse sentido, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)²⁸ “objetiva preparar a sociedade como um todo para vivenciar a cidadania e, especificamente, discutir, contextualizar, em uma perspectiva crítica, a garantia desses direitos” (Baptista, 2012, p. 196). Nessa perspectiva de propiciar visibilidade aos direitos infantojuvenis, Farinelli e Pierini (2016) discorrem que a aprovação do ECA é fruto do esforço da sociedade, da articulação de entidades, da integração e da ampla mobilização de diferentes setores e grupos sociais identificados com a necessidade de romper com uma cultura violadora e geradora da exclusão social da população infantojuvenil, comprometida com a necessidade de promover a dignidade e a garantia de direitos a esse segmento.

Nessa toada, infere-se que essa corresponsabilização para assegurar a proteção integral desse público, sugere uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade, que devem atuar de forma coletiva em prol da efetivação da legislação infantojuvenil. Assim, conforme pontua Farinelli e Pierini (2016), é essencial a formação de uma rede de atendimento que integre o SGDCA, que se caracteriza pela relação de profissionais, instituições e saberes, alicerçado em três eixos que interagem e se retroalimentam com um objetivo comum: a garantia de direitos.

Esse propósito comum que visibiliza a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, participantes do processo de seu próprio desenvolvimento e considerados pessoas em situação peculiar de desenvolvimento considera, segundo Rezende (2016), que a atuação sistêmica é o melhor caminho para se atingir as finalidades preconizadas no ECA, ou seja, a garantia de direitos para todas as crianças e adolescentes, potencializando esforços e recursos humanos. Sob essa ótica, observa-se que a atuação dos profissionais que atuam no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal busca implementar holisticamente os direitos humanos das/dos adolescentes que fazem parte desse Sistema, buscando integrar a rede de proteção em prol dessa efetivação de direitos.

Dessa forma, tomando a rede nacional instituída na relação direta com a socioeducação, este estudo visa propiciar a aproximação das adolescentes com a tríade educação, profissionalização e trabalho, visando instigar a reflexão sobre o conhecimento emancipatório imprescindível para o exercício da cidadania. O caminho trilhado neste capítulo adota a

²⁸ O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), segundo a Resolução N° 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), constitui-se na articulação e integração dos governos e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente (CONANDA, 2006).

característica geral do atendimento a esses jovens no Brasil, mas se aprofunda na demonstração de como está organizado esse atendimento em Brasília.

Nessa direção, compromete-se aqui delinear sobre a profissionalização no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Para isso, a reflexão central abordará sobre a conexão da educação, da profissionalização e do trabalho como elementos indissociáveis, que trazem a possibilidade de serem materializados, nesse contexto, a partir de uma ação conjunta entre Estado, família e sociedade. Nesse sentido, a ideia é que essa união tripartite concretize a implementação de políticas públicas que permitam o efetivo exercício de cidadania para esses adolescentes.

Assim, serão elencadas propostas educacionais diversificadas destinadas aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Distrito Federal. O intuito da visita aos documentos que relatam aplicações de metodologias educacionais, lúdicas ou não, nas unidades de internação tem propósito duplo, quais sejam: no primeiro momento, a intenção é criar uma memória de casos bem sucedidos no que concerne às práticas de apoio ao ensino e capacitação dos adolescentes no ambiente de internação; na sequência, a pretensão é estabelecer um paralelo entre as práticas especificadas e a finalidade proposta nesta pesquisa.

Na segunda seção o olhar se volta para Brasília, mas, brevemente, um panorama sobre o perfil socioeconômico dos(das) adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Brasil será traçado, na intenção de demonstrar as desigualdades sociais que alcançam esse público em âmbito nacional e distrital. Ademais, o projeto político pedagógico da Unidade de Internação Feminina (UIFG) será analisado, bem como serão investigados os programas existentes, no âmbito do Sistema Socioeducativo do DF, que favorecem a materialização dos direitos sociais, a partir de uma proposição lúdica. Nesse caminho, os documentos oficiais e a própria pesquisa de campo serão consideradas, com intuito de compreender como as práticas implementadas na Unidade de Internação Feminina do Gama, Distrito Federal, promovem a reflexão sobre os direitos das adolescentes, considerando uma abordagem lúdica e a tríade educação, profissionalização e trabalho.

2.1 Adolescentes que cumprem medida socioeducativa: breve panorama do perfil socioeconômico

Antes de adentrar nas ações realizadas no âmbito do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, cumpre aqui destacar, brevemente, sobre o perfil social, étnico e econômico dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Brasil, pois essa compreensão é essencial

para dimensionar desigualdades estruturais, orientar políticas públicas e qualificar ações pedagógicas e protetivas. Nesse caminho, no panorama nacional mais recente disponível, o levantamento nacional do SINASE 2024 (Brasil, 2024) registrou 12.506 adolescentes em medidas de restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória, internação-sanção e semiliberdade). O perfil demográfico evidencia forte assimetria de gênero: 93,1% dos vinculados eram meninos cis (11.648), enquanto meninas cis correspondiam a 4,0% (501), com proporções residuais para adolescentes trans e não-binários. Em termos etários, predominam adolescentes entre 16 e 18 anos, com destaque para os de 17 anos (33,2%), seguidos por 16 anos (21,1%) e 18 anos (20,8%), confirmando que a maior concentração do atendimento ocorre no final da adolescência.

No que concerne ao componente étnico-racial, segundo o levantamento nacional (Brasil, 2024), temos um dos marcadores mais consistentes do sistema socioeducativo brasileiro. Entre os adolescentes em meio fechado e semiliberdade, a autodeclaração registrada indica predominância de pessoas pardas (54,8%) e pretas (23,8%), totalizando aproximadamente 78,6% de adolescentes negros (pretos ou pardos), frente a 18,1% de brancos, com percentuais menores para indígenas e amarelos. Esses dados dialogam com interpretações críticas sobre a produção social da punição juvenil, nas quais desigualdades territoriais, raciais e econômicas tornam determinados grupos mais expostos a abordagens policiais, judicialização e privação de liberdade, mesmo quando se trata majoritariamente de atos infracionais associados à dinâmica urbana e à vulnerabilidade social.

Em relação ao perfil socioeconômico (Brasil, 2024), embora afetado por lacunas informacionais, aponta igualmente para condições de vulnerabilidade. Na variável renda familiar, o levantamento registra 58,0% de casos sem informação, o que revela fragilidade de registro e limita inferências mais finas. Ainda assim, entre os casos com dado disponível, predomina a faixa de até 2 salários mínimos (somando “sem rendimentos”, “menos de 1 salário”, “1 salário” e “mais de 1 até 2 salários mínimos”), caracterizando um padrão compatível com famílias em situação de pobreza ou baixa renda. A dimensão educacional também expressa trajetórias de exclusão: embora 85,3% estivessem matriculados e frequentando a escola em 2024, o estudo identifica 52% com distorção idade-série, além de obstáculos formais como falta de documentação para matrícula e parcela relevante fora da escola por razões não especificadas.

Em termos de etapa escolar, observa-se concentração no Ensino Fundamental II (42,8%) e no Ensino Médio (34,8%), sugerindo percursos marcados por reprovações, interrupções e defasagens de aprendizagem. Assim, a escolarização aparece simultaneamente como direito violado e como eixo estratégico da política socioeducativa, exigindo ações que superem a lógica

meramente disciplinar e priorizem continuidade pedagógica, permanência e recomposição de vínculos.

Ainda nesse movimento de observar o perfil social, étnico e econômico de adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Brasil, um recorte no âmbito do Distrito Federal será delineado com base no estudo da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan, 2022) sobre a trajetória de adolescentes no sistema socioeducativo local, reforçando a centralidade dos marcadores de raça, renda e escolarização: 87% do público analisado é composto por meninos negros, com maior concentração entre 16 e 17 anos (52%), e presença significativa de famílias com renda média mensal entre 1 e 3 salários mínimos (38%). No eixo educacional, o levantamento aponta que 56% não frequentavam ou frequentaram pouco a escola antes do início da medida e que a distorção idade-série alcança patamares elevados, acompanhada de histórico de repetência associado ao excesso de faltas.

Do ponto de vista das condições sociais e econômicas, o estudo supracitado registra elevada incidência de experiências de trabalho (formal ou informal) e arranjos familiares marcados por monoparentalidade materna, aspectos que compõem um cenário de responsabilização juvenil atravessado por desigualdades persistentes. Ou seja, tanto no plano nacional, como na particularidade do Distrito Federal, o sistema socioeducativo é caracterizado pela sobrerrepresentação de adolescentes negros, do sexo masculino, com trajetórias escolares interrompidas, defasagem idade-série e condições socioeconômicas vulneráveis, revelando que o ato infracional não pode ser analisado isoladamente, mas como fenômeno inserido em circuitos sociais de desigualdade, proteção insuficiente e violação de direitos. A percepção é de que há interseccionalidade entre raça, renda e classe e, sucintamente, para explicar os dados já apresentados, cumpre destacar as palavras de Carla Akotirene (2019):

Identities sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades. Uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões (Akotirene, 2019, p. 73).

Ou seja, de acordo com a autora, o jovem negro e pobre, mesmo que esteja imerso numa realidade que não o permita perceber, faz parte de duas classes identitárias oprimidas. A população pobre não tem acesso sequer aos mínimos direitos básicos de cidadania e a população negra sofre o racismo estrutural imutável, características tais que, impossibilitam que o cidadão com essa dupla identidade oprimida tenha mobilidade social. Um paralelo da predominância de

adolescentes negros e oriundos de famílias de baixa renda dentre os jovens atendidos por medidas socioeducativas pode ser estabelecido a partir da seguinte citação:

(...) mulheres negras pobres pariram filhos com microcefalia, não por causa da pobreza. Todavia, porque são negras, vítimas do racismo, gerador de pauperização, atendimento público precário, ausência de saneamento, impedindo os mosquitos de picarem trabalhadoras brancas com mesma frequência. Epidemias como zika e microcefalia são, antes de tudo, dimensões do racismo institucionalizado (...) (Akotirene, 2019, p. 30)

Ou seja, assim como as mulheres negras pariram filhos com microcefalia, não devido a pobreza, mas por serem vítimas do racismo, gerador da pauperização, também adolescentes negros constituem um percentual maior dos atendidos pelo sistema socioeducativo não por serem pobres, mas por serem vítimas de um racismo estrutural, que os coloca na condição de pobreza e vulnerabilidade social. Diante disso, a observação é de que a responsabilização pelo cometimento de atos infracionais incide de forma preponderante sobre jovens negros e pobres, fato esse que evidencia as desigualdades estruturais e o racismo institucional presentes na sociedade brasileira.

2.2 Estratégias lúdicas no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal: algumas vivências

À luz da documentação nacional aqui operalizada –a saber: ECA (Brasil, 1990), Diretrizes Nacionais para o Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2006), Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2010), SINASE (Brasil, 2012), Diretrizes Nacionais de Fomento à Cultura na Socioeducação (Brasil, 2024), Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo (2025) – entende-se que as estratégias lúdicas são práticas educativas que utilizam do brincar, dos jogos, de expressões artísticas, da dramatização, da música, da contação de histórias, bem como de jogos cooperativos e recursos simbólicos como atividades ou materialidades possibilitadoras da promoção de aprendizagem, de expressão emocional, de sociabilidade, de atuação ativa e de reconstrução de vínculos.

Considerando a socioeducação, essas práticas educativas e lúdicas devem sempre se atentar para a responsabilização, a restauração e proteção dos direitos de adolescentes e jovens. Algumas dessas estratégias lúdicas com objetivos pedagógicos podem ser os espaços no qual o brincar se constitui, como os ambientes organizados com jogos para promover a simbolização, a socialização e as habilidades emocionais, bem como oficinas de jogos e de brincadeiras tradicionais, como jogos cooperativos, de tabuleiro, etc., que possam estimular regras,

negociação e cooperação, que servem, muitas vezes, como ferramenta restaurativa. Ainda que aqui se pudesse elencar outros tipos de estratégias lúdicas – como a dramatização, a música, oficinas midiáticas, ateliês, hortas, etc. – é para as experiências realizadas em projetos no sistema socioeducativo de Brasília que aqui o olhar se volta, demonstrando que o compromisso com a dimensão lúdica promove mudanças nos projetos de vida de adolescentes e jovens.

Os estudos apresentados no quadro a seguir são cruciais, não somente pela demonstração que permitem aqui realizar sobre as práticas na socioeducação em Brasília - que têm considerado o diálogo com a dimensão lúdica - como também pelas lacunas que permitem apontar. Por exemplo: quando se visualiza no quadro que são poucas as pesquisas localizadas que abarcam jogos de tabuleiro em unidades socioeducativas (fora o estudo de xadrez, que consta no referido quadro); ou quando a leitura de tais estudos permitem evidenciar a pouca evidência longitudinal, no sentido de acompanhar como a participação nos jogos, ao longo de meses, impacta na reincidência, na reinserção social, até mesmo em mudanças de comportamento fora da instituição, o que exige um movimento de pesquisa ainda maior a ser feito; e, ainda, a necessidade de ampliar uma avaliação mais sistemática de tipos de jogos ou atividades na relação com os diferentes perfis de adolescentes e jovens (idade, gênero, nível educacional, etc.); e, por fim, um maior detalhamento de como o socioeducador ou socioeducadora, bem como demais profissionais da unidade, facilitam ou realizam reflexão sobre o jogo com os adolescentes, aproveitando conflitos que possam ter surgido, mediando pedagogicamente e até mesmo psicossocialmente. São pontos que podem suscitar novas pesquisas a partir das que já existem e que já avançam na discussão da dimensão lúdica na Socioeducação em Brasília.

Quadro 2: Panorama Comparativo das Pesquisas e Projetos na Socioeducação do DF

Trabalho/ Autor(a)	Ano	Objetivo principal	Metodologia/Ações desenvolvidas	Principais resultados/Contribuições	Limitações/Observações
Educação Física na Socioeducação do DF: primeiras aproximações – Kênia Souza dos Santos	2021	Compreender a inserção da Educação Física escolar na medida socioeducativa de internação no DF	Pesquisa documental com foco em PPP, Diretrizes Pedagógicas e Currículo em Movimento	Destaca a importância da EF como prática pedagógica emancipadora; defende políticas locais para inclusão efetiva da EF na socioeducação	Análise ainda inicial, baseada majoritariamente em documentos oficiais
Oficina de Música – Edson Mendes da Silva	2021	Promover emancipação e conscientização de direitos humanos por meio da música	Oficina prática com introdução à música clássica e instrumentos (violino, etc.)	Evidências qualitativas de sucesso: melhora de comportamento, redução do ócio, fortalecimento do protagonismo, autoestima e socialização	Não coletou dados quantitativos; baixo número de participantes
O jogo do xadrez e a aprendizagem lúdica – Luiz Nolasco de Rezende Júnior	2015	Estimular produção de textos em adolescentes internados usando o xadrez como ferramenta lúdica	Treze encontros com jogos de xadrez e oficinas de redação; parceria com professores de Português da SEEDF	Redução da resistência à escrita; desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas; elaboração de projetos de vida	Aplicado apenas em Língua Portuguesa; poucas horas semanais; ausência de acompanhamento posterior dos jovens
Socioeducação e arte – Leticia Soares Viana	2024	Analisar o uso da arte-educação na semiliberdade feminina e sua contribuição para romper trajetórias infracionais	Pesquisa documental, bibliográfica, quali-quantitativa e observação participante na Unidade de Semiliberdade Feminina do Guará	Arte-educação contribui para ressocialização, fortalecimento emocional e reinserção social das jovens; promove transformação social	Déficit de profissionais capacitados e necessidade de inserção formal nos PPPs
Futebol das quebradas – Ane Caroline Lima	2019	Promover atividades socioeducativas qualificadas e inovadoras por meio do futebol na UAMA do Paranoá	Projeto social permanente em parceria com Administração Regional; observação participante e entrevistas semiestruturadas	Formação de vínculos de confiança e proteção; protagonismo juvenil; integração comunidade-socioeducandos	Dificuldades de transporte e distância até o local do projeto
Muitas cenas de uma história em movimento: o cineclube como mediação no trabalho com adolescentes – Juliana Duarte Arraes e Luara Pressoti	2016 - 2017	Oferecer momentos alternativos de cultura e lazer para adolescentes em medidas de LA e PSC, ampliando acesso crítico à arte e cultura	Projeto “Cine UAMA” na UAMA do Paranoá; encontros quinzenais; exibição de filmes diversos e rodas de debate; participação média de 15 adolescentes	Aumentou assiduidade dos socioeducandos; estimulou debates críticos; fortaleceu vínculos entre adolescentes, servidores e comunidade; promoveu protagonismo juvenil	Limitações materiais: escassez de datashow e computadores; lanche provido com recursos próprios/ doações; logística de transporte dos equipamentos
Câmera na mão e novas ideias na cabeça: oficina de cinema – Ana Clara Manhães Mendes	2016	Desenvolver habilidades cinematográficas (atuação, filmagem, direção, edição) em socioeducandos da UAMA do Paranoá	Oficina de cinema em duas edições; duração de 3 meses; dois encontros semanais de 2h; ministrada por Fauston da Silva; metodologia interacionista (Vygotsky)	Capacitou mais de 50 adolescentes; cada grupo produziu um curta-metragem; promoveu rica experiência cultural, vínculos afetivos e novas perspectivas de vida	Duração limitada a projetos pontuais; dependência de profissionais especializados externos

Fonte: Santos (2021), Silva (2021), Rezende Júnior (2015), Viana (2024), Lima (2019), Arraes; Pressoti (2016–2017) e Mendes (2016) – elaborado pela autora

Ao observar as vivências trazidas no quadro acima, cumpre destacar o supramundo dessas experiências como, por exemplo, a Oficina de Música desenvolvida na Unidade de Internação de São Sebastião (Silva, 2021) que teve o objetivo de desenvolver no adolescente em cumprimento de medida socioeducativa a emancipação por meio da sua conscientização sobre os direitos humanos. Do ponto de vista prático, no decorrer da oficina os adolescentes seriam introduzidos à música clássica e colocados em contato com algum instrumento musical e, a partir deste primeiro contato, haveria aperfeiçoamento enquanto o jovem estivesse na unidade ou mesmo posteriormente.

Silva (2021) destaca que, embora não tenha coletado estatísticas que mostrem numericamente o sucesso da oficina, há diversas evidências de que o projeto foi exitoso. Dentre os indícios de êxito, destacam-se a melhora no comportamento dos adolescentes, redução do tempo ocioso dos jovens internados, e socialização saudável. No que tange ao ócio dos adolescentes, o pesquisador se impressionou com o dado que mencionava que em cerca de 75%

do tempo os adolescentes ficavam trancados no quarto em contato com apenas com o outro adolescente com quem compartilhava o recinto. Ou seja, nesse ponto suscita o lado proveitoso da ocupação do tempo e da socialização. Além disso, o autor comenta que a oficina tinha o foco de desenvolver no interno o espírito de atuação ativa e empoderamento, tão importantes no processo de ressocialização. Nesse contexto, os dois profissionais da música que atuaram na oficina, bem como o pesquisador, trouxeram a descrição dos olhares da plateia presente nas apresentações quando visualizaram os socioeducandos tocando composições de Bach e Mozart usando instrumentos como o violino.

Aqueles olhares direcionados aos adolescentes durante os concertos são contrastantes com as abordagens, por parte da sociedade em geral, usualmente recebidas pelos jovens atendidos pelo sistema socioeducativo, pois nas apresentações desenvolvidas nas oficinas, eles eram vistos como inspirações, e isso certamente impactou positivamente no seu senso de pertencimento à sociedade, bem como no fortalecimento da autoconfiança. Silva (2021) finaliza a discussão considerando a limitação da pesquisa, tangenciando o baixo quantitativo de jovens atendidos pela oficina, mas enfatizando que a oficina musical transcende o conhecimento técnico em música, no sentido que possibilita ao adolescente o vislumbre de que a vida em sociedade pode ser diferente quando se tem consciência dos direitos fundamentais.

Nesse sentido, um aspecto que não seria esquecido dentre os projetos desenvolvidos no âmbito da socioeducação do Distrito Federal é o futebol. Por ser o esporte mais popular do país, o futebol é também bastante praticado entre os jovens, sobretudo nas periferias. O projeto social Futebol das Quebradas, liderado pela pesquisadora Lima (2019), que na época da pesquisa era discente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, frutificou no trabalho acadêmico intitulado “Futebol das quebradas: a promoção do desenvolvimento e a construção de práticas inovadoras de atendimento socioeducativo” (Lima, 2019). O recorte temporal do projeto narrado no trabalho de conclusão de curso visitado permeia os anos de 2018 e 2019, analisando a execução do projeto na Unidade de Internação em Meio Aberto (UAMA) da Região Administrativa do Paranoá, DF.²⁹

O Futebol das Quebradas é um projeto permanente da UAMA do Paranoá, consolidado em parceria com a Administração Regional do Paranoá. A UAMA é responsável pela

²⁹ Em conformidade com a Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 2011, as Regiões Administrativas (RAs) são unidades territoriais criadas pelo Governo do Distrito Federal com a finalidade de descentralizar a gestão pública e aproximar o poder público da população. Essas regiões substituem os municípios, já que, diferentemente dos demais estados brasileiros, o Distrito Federal não pode ser dividido em municípios, conforme determina o artigo 32 da Constituição Federal de 1988. Cada Região Administrativa é dirigida por um Administrador Regional, nomeado pelo Governador do Distrito Federal, e atua como representante do governo local, servindo de elo entre o Estado e a comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2011).

organização das atividades e disponibilização dos servidores públicos atuantes na ação, enquanto a administração da cidade é incumbida de fornecer acesso à quadra coberta da cidade nos dias e horários em que o projeto ocorre. A metodologia da coleta de dados do projeto incluía a observação dos participantes do projeto, socioeducandos e socioeducadores, durante as atividades e entrevistas narrativas semiestruturadas envolvendo esses mesmos atores. A análise dos dados coletados foi realizada usando como parâmetros nove núcleos de significação a fim de categorizar as respostas dos adolescentes.

De forma geral, a pesquisa teve como resultado que a atividade lúdica desenvolvida possibilitou a formação de vínculos de confiança, afeto e proteção entre a equipe socioeducativa condutora e os socioeducandos (Lima, 2019). Além disso, o projeto, no ponto de vista dos adolescentes, deu voz aos seus anseios e perspectivas, colocando-os como protagonistas no processo de ressocialização. Um limitante destacado no estudo foi a distância entre o local onde ocorria o projeto e as residências dos socioeducandos, bem como as limitações acerca dos transportes públicos. Por fim, a autora enfatiza a importância de se destacar as ações inovadoras desempenhadas no sistema socioeducativo do DF no que tange o cumprimento das medidas socioeducativas.

Outro projeto que merece destaque no âmbito do sistema socioeducativo do Distrito Federal é a oficina de teatro apresentada no artigo intitulado “Câmera na mão e novas ideias na cabeça: oficina de cinema na medida socioeducativa em meio aberto”, de autoria de Mendes (2016). O trabalho descreve uma oficina de cinema realizada no sistema socioeducativo do Distrito Federal em 2016. Essa oficina foi realizada por duas edições na UAMA do Paranoá, tendo capacitado mais de cinquenta socioeducandos oriundos de diferentes regiões do Distrito Federal. A oficina teve por objetivo desenvolver habilidades cinematográficas nos adolescentes, as quais variam desde o papel de ator, perpassando pela filmagem, emergindo até a direção do filme. A oficina é desenvolvida em três meses, contando com dois encontros semanais, cada um contendo duas horas de duração. O papel de professor responsável é do reconhecido cineasta Fáuston da Silva, que já fez trabalhos conhecidos do brasileiro, como por exemplo, o projeto “Picasso não pichava” (Mendes, 2016).

A metodologia da oficina, embasada na concepção interacionista de Vygotsky, foi dividida em aulas teóricas sobre todas as etapas que envolvem o processo de criação de um filme, elaboração do roteiro, organização do material, filmagem e edição do filme. No fim do projeto, cada grupo de adolescentes desenvolveu um curta-metragem. Mendes (2016) considera que as oficinas atingiram os seus objetivos, pois possibilitaram que os socioeducandos não apenas aprendessem sobre as técnicas de produção de filmes, mas também vivessem uma rica

experiência cultural, provavelmente inimaginável para a maior parte deles. Além disso, a abordagem interacionista utilizada na ação, possibilitou uma boa troca de experiências, o fortalecimento de vínculos afetivos e o redimensionamento de realidades possibilitado pela atmosfera lúdica das oficinas.

Nesse sentido, em uma análise comparativa entre os casos citados nos parágrafos anteriores, e destacados no quadro 2, percebe-se um intenso ponto convergente: o contentamento dos adolescentes ao ter o lúdico como metodologia dos trabalhos desenvolvidos. Os resultados dos estudos, ainda que preliminares, mostram que a fuga da lógica meramente punitivista leva os socioeducandos a fortalecerem a autoestima e o sentimento de pertencimento à comunidade, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de ressocialização, tais como melhora na convivência e aceitação das diferenças. Com isso, depreende-se que a justificativa da atividade lúdica proposta nesta pesquisa é corroborada pelos exemplos trazidos.

2.3 Ações Lúdicas na Unidade de Internação Feminina do Gama

Nesta seção, o olhar se volta para as estratégias lúdicas utilizadas na Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG). A escolha por este local se justifica por ser a unidade do sistema educativo no qual há a pretensão de aplicação do jogo “SuperAção: um desafio de outro mundo”, desenvolvido nesta pesquisa. O material proveniente desta análise é oriundo de reuniões e eventos internos das instituições que integram o sistema socioeducativo do Distrito Federal, bem como documentos específicos da UIFG. Por se tratar de um material que não é publicizado, apenas no âmbito do SEI, a sua obtenção foi permitida pelo fato do projeto de pesquisa que subsidia este trabalho ter autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE 87112124.8.0000.5540.

Basicamente, os documentos acessados são divididos em duas espécies: ornadas Pedagógicas e Mural Virtual. Os Murais possuem publicações mensais que apresentam o panorama das atividades desenvolvidas, e que merecem destaque, em todo o sistema socioeducativo do DF. As Jornadas Pedagógicas são planejamentos semanais específicos da UIFG. Aqui é possível acompanhar a análise dos Murais Virtuais dos meses de abril, maio, junho e julho de 2025, e das Jornadas Pedagógicas dos meses de agosto e setembro de 2025. Além desses documentos mais restritos, também foi consultado o projeto político-pedagógico da UIFG.

Em se tratando do Mural Virtual (abril de 2025), o boletim do mês de abril destaca duas atividades, quais sejam: “Som nas Teclas”, quando as vozes e as composições das adolescentes ganharam forma, ritmo e emoção na oficina de gravação musical realizada pelo projeto. A atividade marcou um momento potente de expressão e escuta, conduzida por um especialista em música, em parceria com um artista e um produtor musical. A fotografia a seguir permite visualizar um desses momentos:

Figura 4: Som nas Teclas (gravação musical)

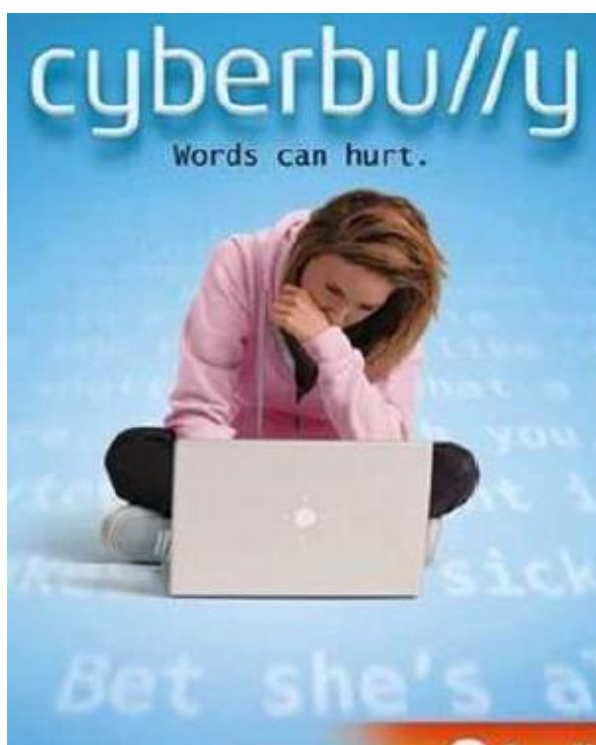


Fonte: Mural Virtual, abril/2025

A imagem apresenta uma adolescente em um momento de gravação musical na Unidade de Internação Feminina do Gama, em abril de 2025, juntamente com a artista, musicista e o produtor musical. A oficina reafirma o lugar da arte como ferramenta de transformação e construção de novas narrativas, valorizando as vozes das adolescentes promovendo o direito à cultura e à expressão (Distrito Federal, 2025). Essa ideia vai ao encontro desta dissertação que busca reconhecer e valorizar a fala das adolescentes, incentivando a reflexão sobre direitos que emanam o ideal de construção de novos projetos de vida

A segunda foi a atividade GESEG Cinema e Roda de Conversa. No âmbito do projeto Cinema além dos muros, foi realizada mais uma atividade de cinema e roda de conversa, promovida pela Gerência de Segurança (GESEG). A iniciativa proporcionou um espaço de reflexão a partir da exibição do filme *Cyberbullying*. A atividade teve como objetivo sensibilizar as adolescentes sobre os impactos do uso inadequado das redes sociais, fomentando debates sobre empatia, respeito e os perigos da exposição virtual. Após o filme, a roda de conversa permitiu que as participantes compartilhassem experiências, dúvidas e opiniões, promovendo um debate aberto e acolhedor. Uma imagem dessa ação pode ser visualizada na Figura 5.

Figura 5: Cinema e Roda de Conversa



Fonte: Mural Virtual, abril/2025.

Apesar da imagem trazer uma mulher branca, de cabelos lisos e claros – o que difere do perfil de adolescentes no sistema socioeducativo no DF³⁰, por exemplo – ela permite aqui refletir sobre as provocações, em outro idioma, que ela suscita. Ao trazer a frase em inglês “*words can hurt*”, não somente trabalha a conscientização de que “palavras podem machucar”,

³⁰ Uma reportagem do portal de notícias *Metrópoles*, de abril de 2024, destacou que 90% dos internos do sistema socioeducativo do DF são adolescentes negros, muitos deles vindos das periferias da cidade. Essa reportagem, citada pela organização ANDI – Comunicação e Direitos, aponta para a criminalização da pobreza e a desigualdade social (Rios, 2024, n.p.).

no seu significado traduzido, como também possibilita uma ampliação para os adolescentes de que isso tem acontecido em âmbitos mundiais e não somente no Brasil. É uma discussão, em inglês, que indica que devemos ter cuidado com o que dizemos, que as palavras não são inofensivas, que elas têm poder de causar dor emocional, de magoar, de deixar marcas psicológicas. Com adolescentes e jovens que, muitas vezes, estão naquele espaço unidos por agressões físicas que ali os levaram, essa discussão, a imagem e a frase em inglês ampliam o seu repertório e entendimento de que outros modos, além do físico, são danosos.

Sobre o Mural Virtual do mês de maio de 2025, o clube do livro merece destaque, pois enfatizou a participação das adolescentes em um encontro especial, realizado no formato de atendimento coletivo, conduzido com sensibilidade pela especialista em psicologia. A obra escolhida foi “Bisa Bia, Bisa Bel”, de Ana Maria Machado, que abriu caminhos para conversas potentes sobre ancestralidade, identidade e escolhas. Entre páginas e partilhas, as meninas puderam se ver, se ouvir e se reconhecer em novas possibilidades de futuro.

Acompanhando o Mural Virtual (maio de 2025) e ainda o projeto “Cinema além dos muros”, é possível identificar que ocorreu uma ampliação de repertório cultural, diálogo e reflexão por meio da linguagem cinematográfica para as adolescentes da UIFG. A imagem da figura 6 apresenta as adolescentes da unidade, que de forma livre e espontânea, juntamente com as profissionais que compõem a equipe, dialogaram sobre o filme assistido. Mais do que assistir a um filme, a atividade convidou à escuta, ao olhar crítico e à troca de percepções sobre temas relevantes à vida, à sociedade e ao próprio processo de reconstrução de trajetórias.

Figura 6: Cinema além dos muros



Fonte: Mural Virtual, maio/2025

Olhar para essa imagem não é tomá-la como uma realidade exata de um momento registrado. Dialogando com a perspectiva de Kossoy (2007; 2024), a fotografia não pode ser compreendida sem se atentar para a sua característica de documento que possui mediações, que possui intencionalidades, que está inserida em um contexto não só do que apresenta como daquilo que não diz. A fotografia pode congelar um tempo, um fato, mas não o explica, ou seja, ela nos oferece pistas que precisam ser contextualizadas e ampliadas a partir de outras informações. O que nos lembra Baudelaire (1996), quando ao denunciar o entusiasmo acrítico pela técnica fotográfica, alerta para o risco de se confundir o registro mecânico com verdade absoluta, apagando o caráter criativo, simbólico e seletivo de toda representação visual. No caso da imagem aqui apresentada, ela tem informações escritas do que foi esse momento no Mural Virtual. O que ela não traz escrito, mas que aqui é possível identificar pelas pistas de disposição dos corpos e faces das participantes, é que as adolescentes parecem bem à vontade, descalças, relaxadas, em posição de partilha, de escuta e não de defesa. Ter a oportunidade de momentos assim, seja Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG) ou em outra Unidade no Brasil, possibilita um outro tipo de desenvolvimento dessas adolescentes e jovens, que não pela existência de uma imposição de comportamento ou de mudança de vida, mas pela reflexão mais ampla que a arte e a cultura permitem para uma pessoa.

O quadro a seguir permite uma visualização das potencialidades das ações indicadas no Mural Virtual:

Quadro 3: O Olhar para o Mural Virtual

Descrição da ação	Imagem
Projeto “Som nas Teclas” que trouxe o encerramento das gravações das composições musicais criadas pelas adolescentes da UIFG.	 Mural Virtual, maio/2025
Oficina de Artesanato que destacou a criatividade e a atuação ativa das adolescentes com a produção de canetas bordadas, sob a supervisão de um especialista em artes. A atividade valorizou habilidades já existentes entre as jovens,	

sendo conduzida por uma delas, que compartilhou seu conhecimento em bordado com paciência e dedicação. A imagem registra as mãos das jovens bordando canetas utilizando barbante e cola. A oficina promoveu envolvimento coletivo, troca de saberes e fortalecimento da autoestima, indo além da técnica ao proporcionar experiências de escuta, pertencimento e colaboração.



Mural Virtual, junho/2025

Duas ações lúdicas que aconteceram na UIFG, sendo a primeira os “Caminhos Literários - Adolescência em Cena”, do CNJ, que valorizou a escuta e o à agência juvenil. A imagem registra as adolescentes atentas a fala da profissional do Conselho Nacional de Justiça que trouxe, de forma remota, a literatura da criação coletiva. As adolescentes puderam refletir sobre suas histórias e sonhos, encontrando na palavra um espaço de expressão e reconstrução, fortalecendo cultura, arte e direitos humanos no sistema socioeducativo.



Mural Virtual, julho/2025

A Oficina de Artesanato Bordado em Vagonite: linhas que entrelaçam paciência, foco e expressão. Na UIFG, um especialista em artes cênicas conduziu a oficina de artesanato, a imagem demonstra as mãos das jovens bordando, com atenção, cuidado e sob a supervisão do profissional. Essa prática uniu expressão artística, concentração e fortalecimento da autoestima. Entre linhas e padrões, as adolescentes aprenderam a bordar não só tecidos, mas também gestos de cuidado, criatividade e presença, vivenciando um momento delicado e transformador.



Mural Virtual, julho/2025

Fonte: Mural Virtual, 2025

O caminho até aqui indicado por meio de fotografias e descrição das atividades, permite demarcar que esses momentos direcionados e efetivados com as adolescentes e jovens podem e devem ser vistos como práticas socioeducativas culturais, que mobilizam, ao mesmo tempo, três planos: o da ludicidade como forma de produção de sentido; o da agência juvenil como participação situada e o da cultura como direito e também como estratégia pedagógica. Nessa

direção, as atividades lúdicas e culturais não são mero passatempo, elas são expressão, escuta e mediação, o que é possível observar no exemplo das atividades que registram música autoral (Som nas Teclas), que apresentam a prática do bordado (Oficinas de Artesanato) e que possibilita a fruição por meio da literatura (Caminhos Literários). Identifica-se a agência juvenil quando se atenta não somente para o participar ou o ser conduzido, como no criar, quando as adolescentes criam composições e finalizam gravações, em um movimento de autoria e experiência cultural. E essa agência é coletiva, se atentarmos para uma classificação de uma agência pedagógica entre pares, onde na oficina de bordado uma adolescente comparece como condutora de parte do processo, ensinando a bordar, o que a eleva como referência naquele conhecimento, mobilizando sua autoestima, seu reconhecimento, como também mobiliza as outras nesse lugar social de quem aprende e que, no futuro, transmuta seu papel ao ensinar outras pessoas, em momentos decorrentes diversos.

Em relação aos documentos denominados “Jornada Pedagógica”, a constatação foi a de que são constituídos basicamente por quadros que contêm as atividades que as adolescentes exerceram ao longo da semana, bem como o horário de cada tarefa. As atividades são: escola, visita familiar, visita religiosa, leituras, cursos técnicos (pizzaiolo, por exemplo), psicoterapia, assistência jurídica (realizada pela Defensoria Pública), audiência virtual, limpeza e organização dos alojamentos e do módulo, e o projeto “Som nas Teclas”. Os documentos acessados compreendem o mês de agosto (2025) inteiro e a primeira semana do mês de setembro (2025). No quadro 3, são elencados os dias e os horários das atividades lúdicas realizadas em cada semana.

Quadro 4: Informações sintetizadas da Jornada Pedagógica da UIFG

Jornada Pedagógica - Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG)				
Período	Atividade	Dia da semana	Horário	Local
4/8/2025 a 10/8/2025	Som nas Teclas	segunda-feira	17h às 18h	sala de música
11/8/2025 a 17/8/2025	Som nas Teclas	quarta-feira	17h às 18h	sala de música
18/8/2025 a 24/8/2025	Som nas Teclas	terça-feira	17h às 18h	sala de música
25/08/2025 a 31/08/2025	Som nas Teclas	terça-feira	17h às 18h	sala de música

1/9/2025 a 7/9/2025	Som nas Teclas	segunda-feira e terça-feira	17h às 18h	sala de música
------------------------	----------------	--------------------------------	------------	----------------

Fonte: Boletim da Jornada Pedagógica da UIFG (2025) – elaborado pela autora

Assim, foi observado que, durante o mês de agosto e a primeira semana de setembro, a única atividade lúdica que as adolescentes tiveram acesso foi o projeto “Som nas Teclas”, realizado por uma hora semanal no mês de agosto e por duas horas semanais na primeira semana do mês de setembro. Ainda nesse movimento, o olhar se volta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da UIFG no que tange a previsão das ações lúdicas. Não obstante, é importante salientar que a análise do PPP apresentada neste momento tem foco na percepção das ações pedagógicas com caráter lúdico. A ideia é localizar no documento menções a práticas pedagógicas diferenciadas do arcabouço usualmente empregado em instituições de Socioeducação. A última versão do PPP da UIFG foi publicada em 2023. O quadro 5 traz um resumo sucinto do documento mencionado. O foco na elaboração do quadro foi a compreensão das questões mais próximas do arcabouço pedagógico delineado no Projeto Político Pedagógico da Unidade de Internação Feminina do Gama.

Quadro 5: – Síntese do PPP da UIFG

Dimensão	Descrição	Vantagens / Contribuições	Limitações / Observações
Fundamentos	Inspirado no ECA, SINASE, Paulo Freire e pedagogia da presença. Educação libertadora e emancipadora	Dá base legal e teórica sólida; garante direitos e dignidade das socioeducandas	Exige constante formação dos profissionais para manter a coerência pedagógica
Objetivos Pedagógicos	Escolarização formal, formação profissional, atividades culturais, esportivas e de lazer; fortalecimento de vínculos familiares; redução da reincidência	Oferece oportunidades amplas de ressocialização; foco na integralidade	Recursos limitados e dependência de parcerias externas podem dificultar implementação plena
Princípios	Diálogo, reflexão crítica, contextualização, à agência juvenil, integração teoria-prática, respeito à diversidade, transformação social	Favorece participação ativa e engajamento das adolescentes; promove cidadania crítica	Requer mudança cultural constante entre servidores e gestores

Estrutura Pedagógica	Gerência Sociopsicopedagógica (GESP) coordena processos educativos; Núcleo Pedagógico planeja atividades; oficinas de arte, esporte, cultura e cursos profissionalizantes.	Integra diferentes áreas (psicologia, pedagogia, artes, esporte) em um projeto interdisciplinar.	Limitações de infraestrutura e número reduzido de profissionais especializados.
Avaliação	Monitoramento participativo e interdisciplinar; revisões anuais; relatórios ao Judiciário; envolvimento da família.	Garante acompanhamento contínuo e correções de rota; fortalece diálogo institucional.	Burocracia pode atrasar ajustes; depende de participação ativa das famílias.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da UIFG, 2023 – elaborado pela autora

Após essa breve análise do PPP, com recorte direcionado para as ações lúdicas, o olhar se direciona para os objetivos específicos desse documento que se entrelaçam com essas ações e com o jogo que é o produto técnico desta dissertação. O Projeto Político Pedagógico da UIFG ao mencionar sobre o direito às atividades esportivas, culturais, artísticas e de lazer, por meio da equipe de atendimento multidisciplinar, qualificando o tempo de permanência das socioeducandas no contexto educacional, traz uma conexão com a temática desta pesquisa, pois preconiza a ideia do lazer e do tempo de qualidade destinado às jovens durante as atividades. As ações lúdicas, além de proporcionar lazer, se associada ao desenvolvimento de alguma habilidade, também agrega conteúdo ao período de permanência na unidade.

Nesse aspecto, outro objetivo que merece destaque no Projeto Político Pedagógico da UIFG é a promoção de acesso a oportunidades que favorecem a atuação ativa das adolescentes e jovens para a construção de projetos de vida emancipatórios. Ao fazer um paralelo, com um dos objetivos deste trabalho que é a construção do jogo de tabuleiro e cartas, é possível inferir que essas atividades ludificadas compõem estratégias que podem oportunizar os adolescentes exercerem a atuação ativa, pois podem proporcionar reflexão e conhecimento para o exercício da cidadania.

Cabe destacar ainda que o PPP da UIFG menciona atividades que permeiam o lúdico consta na seção que apresenta a GESP (Gerência Sociopsicopedagógica). Essa gerência coordena, orienta e supervisiona o processo sociopsicopedagógico ao longo de toda a permanência da adolescente na UIFG, por meio de atendimentos individuais e coletivos, atendimentos familiares, visitas domiciliares, encaminhamentos ao sistema de garantia de direitos, entre outras abordagens, primando pela construção de um projeto de vida adequado às

normas sociais e pela observância e garantia de direitos das adolescentes enquanto cumprem a medida de internação. Em outro ponto consta que a GESP também atua no desenvolvimento de atividades de diversos eixos dos parâmetros socioeducativos do SINASE, elaborando projetos, eventos e atividades pedagógicas, artísticas, culturais, e acompanhando as atividades desenvolvidas pela escola e as relativas à profissionalização, de acordo com a proposta pedagógica da unidade (UIFG, 2023).

Observando tanto os objetivos específicos do PPP, quanto às atribuições da GESP, a percepção é de que a oferta de atividades pedagógicas diferentes das tradicionais estão presentes no documento que norteiam o trabalho na UIFG. Contudo, percebendo a estreita quantidade de projetos atualmente desenvolvidos, infere-se que ainda há muito o que ser feito na construção de propostas que possibilitem às adolescentes um aprendizado prazeroso, que as conduzam a atuação ativa. Dessa necessidade, a pesquisa apresentada nesta dissertação se sustenta, pois um jogo destinado ao público feminino juvenil, que lhe ensine sobre os seus direitos e questões da vida profissional, pode enriquecer o cotidiano na unidade e conduzi-las a emancipação para o exercício da cidadania.

3. SUPERAÇÃO: UMA MANEIRA LÚDICA PARA REFLETIR SOBRE OS DIREITOS SOCIAIS

Neste terceiro capítulo, o olhar é direcionado ao produto técnico desenvolvido durante esta pesquisa, o jogo de tabuleiro denominado “SuperAção: um desafio de outro mundo”. Nesse caminho, este capítulo dedica-se à apresentação do recurso lúdico, articulado com a proposição teórica desenvolvida ao longo da dissertação, que será o jogo pronto, as regras, os conteúdos abordados, os recursos gráficos adotados, os atributos relativos à jogabilidade e o que as adolescentes apontam como potencialidades e limitações. Ainda nesse movimento, para complementar as informações, uma breve digressão sobre o uso de jogos em contextos educacionais será realizada, bem como uma sucinta discussão sobre os conceitos relacionados à ludificação.

É pertinente demarcar que o jogo de tabuleiro “SuperAção” se trata de um recurso lúdico criado com o propósito de promover reflexões sobre direitos sociais entre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o processo de elaboração do jogo, descrevendo seus elementos constitutivos, regras, conteúdos abordados, recursos gráficos e aspectos de jogabilidade, bem como as potencialidades e limitações apontadas pelas próprias participantes.

Antes de adentrar na descrição do jogo, propõe-se um diálogo teórico que fundamenta o uso de estratégias lúdicas em contextos educacionais, em especial os jogos de tabuleiro, situando-os como instrumentos pedagógicos que articulam aprendizagem, interação social e ludicidade. Essa contextualização permitirá compreender de que modo o jogo “*SuperAção*” se insere na tradição dos jogos educativos e como ele busca inovar ao ser aplicado no sistema socioeducativo, um espaço historicamente marcado por desafios no que diz respeito à formação cidadã e à reintegração social.

A primeira seção, intitulada “*Jogos em contextos educacionais: história e elementos*”, revisita as principais referências sobre o uso dos jogos como instrumentos de ensino, discutindo conceitos, classificações e potencialidades. A segunda seção, “*Apresentando o jogo SuperAção: um desafio de outro mundo*”, detalha a concepção e a estrutura do jogo, explicitando como ele articula teoria e prática, ludicidade e aprendizagem, de forma a promover a atuação ativa das adolescentes participantes. Assim, o presente capítulo articula reflexão teórica, design pedagógico e inovação social, evidenciando o potencial do lúdico como estratégia formativa no contexto da socioeducação.

3.1 Jogos em Contextos Educacionais: história e elementos

Uma breve revisão de literatura sobre jogos em contextos educacionais será esboçada nesta seção, a fim de apresentar as principais características de um jogo com objetivo pedagógico. O olhar também se direciona para as vantagens e desvantagens da utilização desse recurso lúdico, pois, além de ser o produto técnico desta pesquisa, essa ferramenta também é um jogo voltado para o ensino. Nele serão abordados conteúdos voltados à cidadania, à profissionalização, à inserção no mercado de trabalho, bem como leis que amparam estagiários, menores aprendizes e gestantes. O jogo “SuperAção: um desafio de outro mundo” irá contemplar as técnicas de elaboração e construção inerentes ao universo da ludificação. Nesse movimento, a discussão inicial será travada, sucintamente, sobre a história dos jogos em contextos educacionais.

Antes de qualquer outro pormenor, importa salientar que é utilizada a denominação de jogos em contextos educacionais – que também podem ser denominados como jogos educativos formais, por serem pensados para um propósito formal de ensino – ao invés de outros nomes, como jogos pedagógicos ou jogos didáticos. Isso se deve ao fato de que a literatura aponta diferenças em tais denominações. Segundo Cleophas, Cavalcante e Soares (2018), os jogos pedagógicos e os jogos didáticos são subcategorias dos jogos educativos formais. Os jogos didáticos são definidos como aqueles adaptados a partir de jogos já existentes e são destinados a reforço de conteúdo ou realização de avaliação diagnóstica. Em contrapartida, os jogos pedagógicos são desenvolvidos com o objetivo estritamente educacional, voltados para abordar algum conteúdo específico e, por isso, traz algum ineditismo (Cleophas; Cavalcanti; Soares, 2018). Assim, neste trabalho, foi utilizada a terminologia jogos educativos ou jogos em contextos educacionais para designar tais ferramentas. Observada essa escolha terminológica, é possível iniciar a apresentação da historicidade dos jogos educativos.

Os primeiros indícios de utilização dos jogos em contextos educacionais datam do século XVI, quando Ignácio de Loyola, militar cofundador da Companhia de Jesus, considerou os jogos de exercício como importantes para a formação do indivíduo e incentiva a utilização de tais recursos para auxiliar no ensino (Soares, 2004). No renascimento, o jogo passa a ocupar um local relevante na educação, tendo em vista que esse recurso era visto como útil para atender as necessidades infantis, e assim, os pedagogos deveriam trocar a palmatória pelos recursos lúdicos (Kishimoto, 2011).

Com o advento da corrente positivista, no século XVIII, a metodologia de ensino com jogos avançou com o objetivo de ensinar alunos provenientes da nobreza e da aristocracia, e esse avanço ocorreu principalmente no ensino de matemática (Soares, 2004). Todavia, os jogos utilizados neste momento eram jogos desenvolvidos para servir a outros propósitos e sua utilização no ensino ainda se dava de forma muito incipiente. Nos anos seguintes, mais precisamente no século XIX, intelectuais como Piaget e Vygotsky atribuíram ao jogo um papel importante quando usado no processo ensino e aprendizagem; enquanto Piaget tinha o foco nos processos cognitivos, Vygotsky enfatizava a função interacionista que os jogos proporcionam aos sujeitos (Soares, 2004). No século passado, principalmente nos anos 1990, o uso de jogos educativos repercutiu bastante; contudo o uso de tal metodologia estava concentrado no âmbito da educação infantil.

Foi já no século atual que os jogos educativos atingiram o status de recurso pedagógico nos diferentes níveis de ensino, bem como em outras instâncias em que se precisava ensinar ou treinar alguém, como por exemplo em ambientes profissionais. Nesse contexto, a metodologia baseada nesse recurso lúdico iniciou a quebra de uma contradição de jogo educativo, preconizado por Brougère (1998), no qual este autor conflita a possibilidade de um objeto antes utilizado majoritariamente em atividade de lazer, ser então usado num contexto que supõe exigir seriedade, como é o caso do ambiente de aprendizagem. Como veremos na sequência do trabalho, este paradoxo foi vencido, pois os jogos têm demonstrado relativo sucesso quando desenvolvidos e aplicados adequadamente.

Na concepção de Vygotsky (1989), é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (Vygotsky, 1989). Enquanto isso, no pensamento de Piaget (Faria, 1995), os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas gerando, ainda, um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações (Faria, 1995). Na visão de Alves e Coutinho (2016), as práticas lúdicas como os jogos educativos formais, ao contrário das práticas educacionais convencionais, tiram os alunos da posição passiva no processo ensino e aprendizagem, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento; e por isso, transforma o aprendizado em um processo potencialmente significativo.

Ainda sob a visão de Alves e Coutinho (2016), a partir da década de 1990 em diante, os jogos educativos se tornaram mais presentes no ambiente de sala de aula e o aumento não foi apenas na quantidade de professores utilizando o recurso, mas também na modalidade do recurso. Jogos de tabuleiros, RPG's, jogos de memória etc., têm sido desenvolvidos

especificamente para fins educacionais; inclusive, atualmente há empresas dedicadas a fabricar e comercializar jogos com fins educacionais. Segundo Rizzo (1988), os jogos devem estar presentes todos os dias nas salas de aula. As palavras de Rizzo ganham reverberação nos dizeres de Fernandes (1995), quando este autor enfatiza os benefícios dos jogos educativos:

Os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos muito importante é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência (Fernandes, 1995, p. 37).

Para cumprirem o seu papel de forma plena, os jogos devem ser desenvolvidos com a metodologia preconizada no processo de ludificação, que é uma proposta que contempla o uso de elementos de *design* de *games* em contextos fora dos *games* para motivar, aumentar a atividade e reter a atenção do indivíduo (Fardo, 2013).

3.2 Apresentando o jogo “SuperAção: um desafio de outro mundo”

O jogo intitulado “SuperAção: um desafio de outro mundo” foi idealizado e desenvolvido durante o projeto de pesquisa que originou este trabalho. O público-alvo para o qual o jogo foi elaborado é constituído por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG) do Distrito Federal, que estão na faixa etária entre 14 e 21 anos. Embora o jogo tenha sido imaginado para este público específico, não há qualquer objeção ao seu uso para outros públicos, tais como adolescentes que estejam no cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, semiliberdade, bem como outro segmento juvenil para o qual a temática for relevante.

Nesse sentido, a proposta do jogo é apresentar às jogadoras conteúdos relacionados aos direitos sociais, de forma mais específica, assuntos inerentes ao mercado de trabalho, tais como leis trabalhistas, leis relativas aos menores aprendizes e estagiários. Por ser um jogo, inicialmente, voltado ao público feminino, também serão incluídos conteúdos sobre legislações específicas para mulheres, tais como as garantias de proteção às gestantes e lactantes, a lei Maria da Penha, e também aspectos relacionados à prevenção de violência contra as mulheres. Espera-se que, por meio desse recurso lúdico, as adolescentes realmente compreendam os conteúdos propostos, podendo assim exercer mais ativamente a cidadania, os direitos e deveres em sociedade.

Na fase de concepção do jogo, o foco direcionou-se para os referenciais teóricos da ludicidade, ou seja, foram consultados estudiosos que instruíram sobre como fazer um jogo. Nesse caminho, Werbach e Hunter (2012) apregoam que um jogo deve ter três princípios básicos, quais sejam: dinâmica, mecânica e componentes (ou estética). Nesse aspecto, a dinâmica, que está no primeiro nível abstrato do jogo, engloba os princípios conceituais do jogo, constituindo a sua estrutura implícita. As regras, por exemplo, fazem parte da dinâmica do jogo. Os autores, Werbach e Hunter, definem cinco principais tipos de dinâmicas, as quais estão colocadas no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Dinâmicas de um jogo

1. Restrições: por meio delas são oferecidas ao jogador escolhas mais significativas que estimulam o pensamento estratégico e impedem a solução do problema pelo caminho mais óbvio. São limitações forçadas, como por exemplo, impedir que um jogador continue jogando até que se resolva determinada tarefa.
2. Emoções: o jogo usualmente aflora no jogador uma diversidade de sentimentos; assim, o jogo com propósito educativo deve ser projetado de forma a não potencializar os sentimentos em detrimento do aprendizado. Ou seja, situações em que algum jogador sinta, por exemplo, frustração e alegria devem ser suavizadas para que o objetivo principal, que é o aprendizado, seja alcançado.
3. Narrativa: o jogo deve ter uma história, um enredo conectado, pois isso motiva os jogadores a perseverar até o fim. Ou melhor, no pano de fundo do jogo deve haver uma história, de forma a manter os jogadores fieis ao jogo, desejando descobrir o desenrolar da trama.
4. Progressão: o jogo deve proporcionar ao jogador a impressão de que está progredindo em relação ao aprendizado dos conceitos. Assim, é aconselhado que os conteúdos sejam apresentados a partir de situações mais simples e evolua gradativamente até situações mais complexas.
5. Relacionamento: o jogo deve possibilitar a interação entre os jogadores, seja por competição ou colaboração, e forma a mantê-los motivados. Jogos em que os participantes têm contato, competindo ou dialogando para resolverem alguma situação em conjunto, tendem a atrair mais a atenção desses indivíduos.

Fonte: Werbach; Hunter (2012) – elaborado pela autora

Na concepção do jogo Superação, houve a intenção de contemplar essas cinco dinâmicas, descritas no quadro 6, enfatizando primordialmente a narrativa da proposta.

Segundo Werbach e Hunter (2012), a mecânica do jogo é o processo que motiva a atividade e cria o engajamento dos participantes. Constitui o segundo nível abstrato do jogo. Uma dada mecânica é um dispositivo para que a dinâmica seja atingida. Na mecânica se localizam os elementos que promovem as ações do jogo. Há um destaque que deve ser conferido às principais mecânicas de um jogo, elencadas no Quadro 7 a seguir.

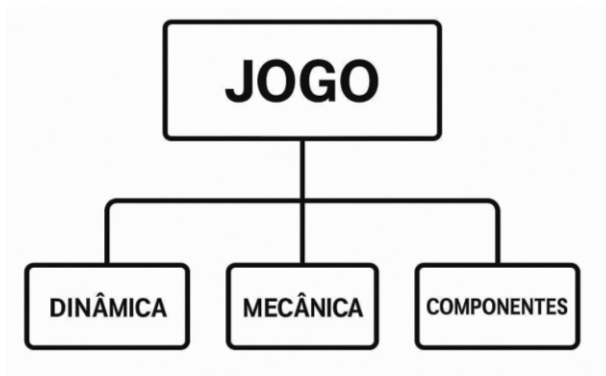
Quadro 7: As principais mecânicas de um jogo

Desafios: são tarefas que exigem esforço dos jogadores para serem resolvidas.
Chance ou sorte: são elementos de aleatoriedade presentes no sistema do jogo.
Competição: a competição pode ser entre jogadores, entre equipes, ou de equipes contra o próprio sistema do jogo. É uma técnica relevante para manter nos jogadores o desejo de interagir com outros.
<i>Feedback</i> : respostas dadas aos jogadores para que eles tenham noção da evolução dentro do jogo.
Aquisição de recursos: possibilita aos jogadores a obtenção de itens úteis no contexto do jogo.
Recompensas: são benefícios dados aos jogadores após o cumprimento de alguma ação ou tarefa.
Transações: possibilitam o intercâmbio de algum item entre os jogadores.
Turnos: existência de alternância entre as jogadas de um jogador e outro.
Estados de vitória: são os objetivos que tornam o jogador ou a equipe vitoriosa.

Fonte: Werbach; Hunter (2012) – elaborado pela autora

Essas nove mecânicas, descritas no quadro 6, estão presentes no jogo “SuperAção”, conforme poderá ser notado na sequência. Em harmonia com a dinâmica e a mecânica necessária a um jogo, aparecem os componentes, também denominados de estética da proposta. Segundo Werbach e Hunter (2012), assim como a mecânica se vincula a uma ou mais dinâmicas, um componente se vincula a um ou mais componentes de nível superior. Ou seja, um dado componente pode estar conectado a duas ou mais mecânicas, bem como a duas ou mais dinâmicas. São exemplos de componentes: avatares (representações visuais dos jogadores), chefões (desafio final do jogo ou de alguma fase), coleções (conjunto de itens para acumular), desbloqueio de conteúdo (itens disponíveis apenas quando os jogadores atingem determinado objetivo); níveis (etapas definidas na progressão dos jogadores ou equipes), dentre outros. A Figura 7 sumariza os princípios básicos de um jogo, eles foram colocados em ordem, da esquerda para a direita, hierárquica de prioridade.

Figura 7: Fluxograma dos princípios básicos de um jogo



Fonte: Werbach; Hunter (2012) – elaborado pela autora

Ao rememorar os elementos básicos de um jogo genérico, será possível identificá-los na descrição do produto técnico deste trabalho. O jogo “SuperAção” é constituído de tabuleiro, cartas, peões, muros e pontes. A proposta é que o jogo seja colaborativo, ou seja, os participantes façam parte de uma equipe e lutem para conquistar um objetivo comum. Nesse processo, o objetivo é que as jogadoras aprendam sobre temas relacionados à profissionalização, ética e direitos fundamentais direcionados à interseção entre os públicos feminino e juvenil. A perspectiva é que o aprendizado seja significativo e que, com a utilização desse recurso lúdico, as jogadoras possam associar os conteúdos abordados com a vida cotidiana e promover a resolução suas questões particulares em sociedade e no âmbito familiar.

Figura 8: Apresentação do Jogo SuperAção



Fonte: Jogo SuperAção (2025) – elaborado pela autora. Fotografia registrada pela gerente da UIFG (2025)³¹

³¹ Em diálogo com a gerente da Unidade de Internação Feminina do Gama, Fabíola Cavalcante, foi informado que há um celular institucional para que os registros fotográficos sejam concentrados nesse aparelho. Dessa forma, as fotografias foram realizadas pela gerente e encaminhadas para esta pesquisadora utilizar neste trabalho.

A Figura 8 apresenta o jogo SuperAção, trazendo uma representação de pessoas durante uma partida. Nesta figura, nota-se ver a disposição dos tabuleiros, da espaçonave (que representa o peão) e as cartas. Nesse movimento, já percorrendo os elementos constituintes do jogo, o olhar se volta para alguns aspectos relacionados à dinâmica do jogo SuperAção. Em relação à narrativa, a história do jogo se passa num exoplaneta chamado Górkí. Neste planeta, existem regras aplicadas aos seus habitantes, os quais são representados por extraterrestres. Os habitantes do planeta são as representações, no jogo, das adolescentes e mulheres do nosso mundo real.

As regras que os extraterrestres devem conhecer, e que as jogadoras aprendem no decorrer da diversão, correspondem às leis do mundo real voltadas ao universo do trabalho e direitos essenciais, sobretudo às voltadas especificamente ao público feminino, como leis aplicadas às gestantes e leis relacionadas à violência contra a mulher. Ou seja, as jogadoras estarão imersas nesse universo galáctico, com essa história como pano de fundo, correspondendo ao enredo preconizado na dinâmica do tipo narrativa.

Espera-se que haja entre duas e seis participantes. As jogadoras integrarão uma única equipe, que será representada por um único peão, representado pela espaçonave, que segue logo abaixo, na Figura 9. A escolha de uma espaçonave para representar o peão foi feita com a intenção de que a narrativa e os elementos do jogo sejam confluentes, ou seja, se a histórias se passa numa aventura galáctica, os participantes devem se movimentar através de um meio de transporte relacionado ao ambiente do pano de fundo da história.

Figura 9: Espaçonave que representa o “peão” do jogo SuperAção

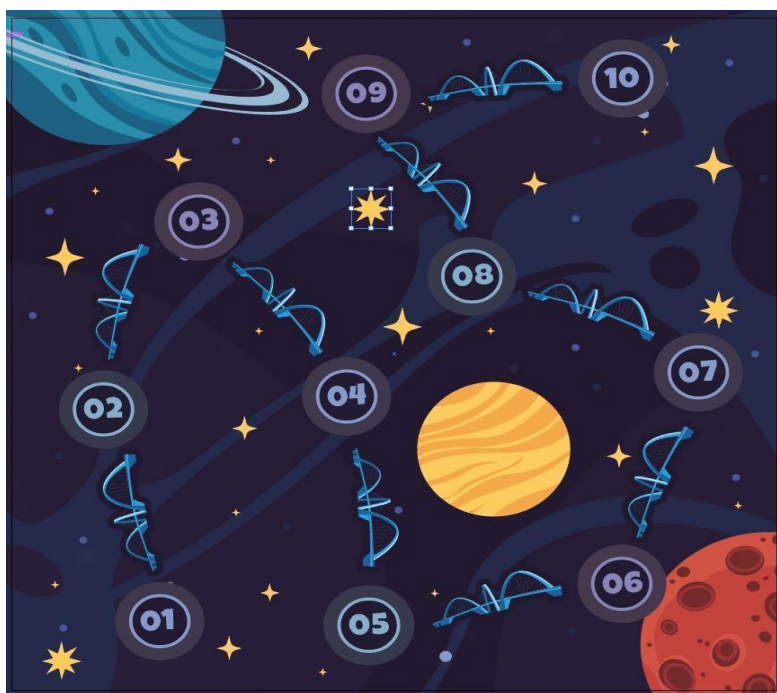


Fonte: Jogo SuperAção (2025) – elaborado pela autora

Nessa perspectiva, cada membro da equipe representará uma profissional que atua no sistema socioeducativo (pedagoga, psicóloga, assistente social, agente socioeducativo, profissional de artes etc.). A função da equipe é guiar a personagem principal do jogo ao longo de sua trajetória de vida, de forma que ela faça as melhores escolhas e tome as decisões acertadas, baseadas sempre em legislações e princípios éticos. Neste trecho, é possível observar mais duas instâncias da dinâmica do jogo: emoções e relacionamento. No que tange às emoções, o fato de as jogadoras enfrentarem situações corriqueiras do cotidiano de qualquer jovem/mulher, elas tenderão a sentir emoções relacionadas com essas situações, como, por exemplo, expectativa, ansiedade, pressa, angústia, raiva, dentre outras.

Além disso, as adolescentes tendem a manifestar emoções também no momento de superar o desafio e vencer o jogo. O jogo sendo colaborativo, haverá o relacionamento natural entre as jogadoras, criando a possibilidade de exercerem o trabalho em equipe para superarem os desafios. O tabuleiro contém dez casas, cada uma delas representando um desafio pelo qual a personagem enfrentará em sua vida, o qual deve ser solucionado pela equipe. Assim, o peão que representa a equipe deverá passar por cada uma das dez casas. O desafio de cada casa será decidido por meio do sorteio de uma carta que contém uma determinada situação-problema. Ou seja, em cada casa do tabuleiro a equipe sorteará uma carta de desafio.

Figura 10: Tabuleiro do Jogo SuperAção



Fonte: Jogo SuperAção (2025) – elaborado pela autora

Na Figura 10 o tabuleiro do jogo pode ser observado. Conforme retrata a figura, o tabuleiro faz menção ao universo, contendo assim planetas, estrelas, entre outras estruturas cosmológicas. Há dez casas, cada uma contendo um número de um a dez; entre uma casa e outra existe uma ponte. Assim, o tabuleiro foi elaborado de forma a convergir com a ideia trazida pela narrativa do jogo.

Figura 11: Logotipos representativos dos desafios



Fonte: Jogo SuperAção (2025) – elaborado pela autora

As cartas de desafio deverão ser separadas por níveis: nível fácil na cor verde (nível 1); nível médio na cor laranja (nível 2); nível difícil na cor vermelha (nível 3). A Figura 11 mostra os logotipos usados no verso das cartas de desafio.

Caso a equipe consiga responder o desafio, uma ponte conectará a atual casa que o peão da equipe ocupa à próxima casa. Conforme a equipe avança, o nível de dificuldade dos desafios vai aumentando, o que, conforme Werbach e Hunter (2012), confere mais dinâmica ao jogo. No caso da equipe não conseguir superar o desafio, o peão pode ocupar a próxima casa, mas ao invés de uma ponte, um muro será colocado na atual casa ocupada pelo peão. Esta última regra confere mais uma dinâmica ao jogo: a retenção.

Ainda nessa dinâmica de movimento e de interação, é possível identificar algumas mecânicas habilitadas no jogo SuperAção, as quais estão colocadas no Quadro 8.

Quadro 8: Mecânicas habilitadas no jogo SuperAção

Desafio - habilitado pela questão de desafio que as jogadoras devem responder a cada jogada.
Competição - a equipe competirá contra o sistema, com o objetivo central de conduzir o peão até a última casa e decifrar todos os desafios. Ou seja, as jogadoras colaborarão entre si com

o intuito de superar todos os desafios impostos nas cartas de desafio (as quais supostamente representam situações que são vivenciadas no dia a dia do público feminino).

Feedback - a cada jogada a equipe será informada pelo organizador do jogo se a resposta dada foi correta ou não. A árbitra avaliará as respostas dadas pela equipe a cada jogada, e decidirá pela progressão (ou não) da equipe.

Recompensa - no caso da equipe conseguir superar o desafio, ela poderá evoluir no tabuleiro sem a necessidade de retorno àquela situação-problema.

Fonte: Werbach; Hunter (2012) – elaborado pela autora

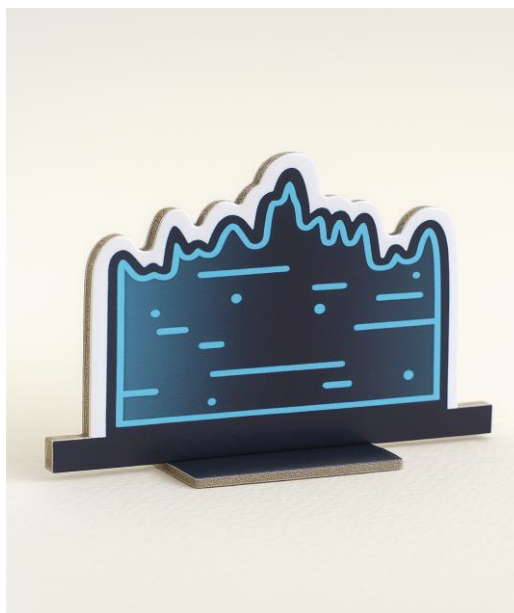
O jogo tem início com a leitura de um texto inicial, o qual narra a história de uma jovem extraterrestre à procura de inserção no mercado de trabalho lá no planeta Górkí. O texto proposto é o seguinte:

Prezadas participantes,
Vocês serão as profissionais da equipe multidisciplinar que atendem extraterrestres do planeta Górkí. A tarefa atribuída a vocês hoje é acompanhar uma jovem extraterrestre no seu percurso em busca da profissionalização. Essa pessoa será representada no jogo por um peão (uma nave espacial na qual há uma adolescente a bordo) e, assim, vocês a guiarão durante a trajetória estabelecida no tabuleiro, tomando como referência as regras estabelecidas no planeta Górkí. O desafio é grande, pois ao longo do caminho, além de ter o conhecimento apropriado para conduzi-la, vocês lutarão contra preconceitos, desinformações e violências. Desejamos sucesso à equipe. Fonte: Jogo SuperAção (2025) – elaborado pela autora

Observando o texto supracitado, é possível identificar a dinâmica denominada como enredo do jogo. Este enredo foi pensado de forma a deixar o objeto mais lúdico, passível de atrair ainda mais a atenção das adolescentes. Além das cartas de desafios, haverá também cartas de conceito. Dentre as cartas de conceito, haverá a distribuição de duas ou três a cada um dos participantes. Os participantes não poderão conhecer as cartas dos outros. Em cada casa, o participante pode depositar uma de suas cartas no monte contendo as cartas de conceito e pegar outra. Dessa forma, o participante terá acesso a mais conteúdos e assim aumenta a probabilidade de vencer os desafios.

Com base no conhecimento disposto nas cartas de conteúdo, as participantes tomarão a decisão em relação ao desafio da casa em que estão. Se essa decisão for coerente, uma ponte será colocada sobre a casa ligando-a à próxima casa. Caso contrário, um muro ficará sobre a casa. A equipe poderá ir para a próxima casa, mas naquela casa em que a missão não foi cumprida ficará um muro, e não uma ponte. Haverá dez pontes e cinco muros. O jogo termina se a equipe conseguir vencer os dez desafios ou se os cinco muros forem colocados no tabuleiro, ou seja, se cinco desafios não forem respondidos.

Figura 12: Logotipo do muro



Fonte: Jogo SuperAção (2025) – elaborado pela autora.

A Figura 13 representa o logotipo do muro usado para impedir que o jogador prossiga caso tenha esse obstáculo à frente. Os muros foram pensados como item de bloqueio no jogo para simular os obstáculos vivenciados pelas adolescentes no dia a dia. Mais ainda, em se tratando de jovens em cumprimento de medida de internação, a vitória sobre o muro é simbólica, pois pode representar a mudança de vida que elas podem ter ao ultrapassarem os muros da unidade de internação onde cumprem a medida. Nessa ideia, é possível observar mais alguns itens da mecânica do jogo. Conforme Werbach e Hunter (2012), pela transação é possível que haja um intercâmbio de itens entre as jogadoras, permitindo que seja possível que cada jogadora deposite uma carta no monte e pegue outra, mesmo que indiretamente, conhecendo outras cartas, incluindo a que estava com outra jogadora. Ainda segundo os autores mencionados, pela aquisição de recursos as jogadoras poderão adquirir cartas no início do jogo, as quais serão úteis para que elas respondam aos desafios e já pelo estado de vitória o sistema será vencido caso a equipe conclua os dez desafios.

A profissional responsável pela aplicação do jogo será a árbitra que definirá se a resposta foi satisfatória ou não. Importa destacar que, ao longo do jogo, as participantes terão contato com diversas cartas de conceito; assim, um conteúdo antes desconhecido pode ser descoberto, compreendido e assimilado por elas. Ainda nesse contexto de detalhamento sobre o jogo, uma casa já definida com um muro por ser revista, caso a resposta dada pela equipe esteja correta, o muro desta casa será substituído por uma ponte que ligará tal casa à casa seguinte. Caso a equipe

não consiga solucionar três desafios, o jogo será finalizado, e a equipe não cumpriu o objetivo, isto é, estará derrotada.

Dando continuidade à materialização da dinâmica e mecânica do jogo, a elaboração dos componentes (ou estética), em harmonia ao que preconiza Werbach e Hunter (2012) é um ponto de suma relevância. O primeiro desses componentes é o tabuleiro já apresentado, o qual faz alusão ao universo, contendo planetas, estrelas, meteoros etc. Isso foi feito para que se crie o ambiente que foi narrado na história introdutória contada no início da partida. A espaçonave que representa o peão é outro componente do jogo.

Nas cartas de desafio haverá a figura de um extraterrestre que fará o papel do personagem da situação-problema dada. Nas cartas de conteúdo haverá um extraterrestre representando algum profissional que atua no sistema socioeducativo. Esses extraterrestres fazem a função de avatares, os quais mais uma vez foram idealizados de acordo com o enredo do jogo. A seguir, um exemplo de uma carta de desafio:

No planeta Górkí, a extraterrestre adolescente chamada Valentina foi contratada pela empresa “X” como menor aprendiz. O empregador, sabendo que Valentina estuda pela manhã e atualmente está no nono ano do ensino fundamental, define que seu horário de trabalho terá início às 13h e fim às 18h de segunda-feira às sextas-feiras. Além disso, ela também deverá comparecer nos sábados das 8h às 12h. Valentina ficou em dúvida sobre a jornada estabelecida pelo empregador e pediu auxílio à equipe do sistema socioeducativo.

Logo abaixo tem-se um exemplo de uma carta de conteúdo:

Segundo as regras do planeta Górkí, o aprendiz terá jornada de trabalho de até seis horas diárias e um total de 30 horas semanais, mas, para os aprendizes que já tenham concluído o ensino fundamental, a jornada de trabalho poderá ser de até 8 horas diárias e um total de 40 horas semanais, desde que nela sejam computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica.

Figura 13: Exemplo de uma carta desafio juntamente com a sua respectiva carta conceito. Essa carta faz conexão com a jornada de trabalho de um aprendiz



Fonte: Jogo SuperAção (2025) – elaborado pela autora

Na Figura 13 é possível visualizar a imagem das situações destacadas anteriormente. Nota-se que na carta conceito há uma extraterrestre identificada como uma professora. Na sequência, temos o exemplo de outra carta desafio:

“A extraterrestre Xuxa atuava como menor aprendiz pela empresa SoftGórki. Contudo, Xuxa precisou rescindir o seu contrato, pois vai se mudar de moradia. Ela sairá do sul do planeta Górki, local onde só é possível visualizar um dos sóis, para o norte do planeta, onde é possível se visualizar os dois sóis que são orbitados por Górki. No momento da rescisão, os responsáveis pela empresa afirmaram que Xuxa não teria direito a verbas indenizatórias decorrentes da extinção do contrato por se tratar de um estágio. A empresa estaria correta em relação a essa informação? Ou Xuxa teria direito a alguma verba indenizatória?”

A carta conceito referente a esse desafio é:

“Segundo as leis vigentes no Planeta Górki, na extinção do contrato de trabalho da aprendizagem, o aprendiz terá direito ao saldo dos salários, décimo-terceiro salário integral e proporcional, férias e um terço de férias integrais e proporcionais. Já no estágio, após a rescisão do termo de compromisso, o estagiário não possui direito a verbas indenizatórias.”

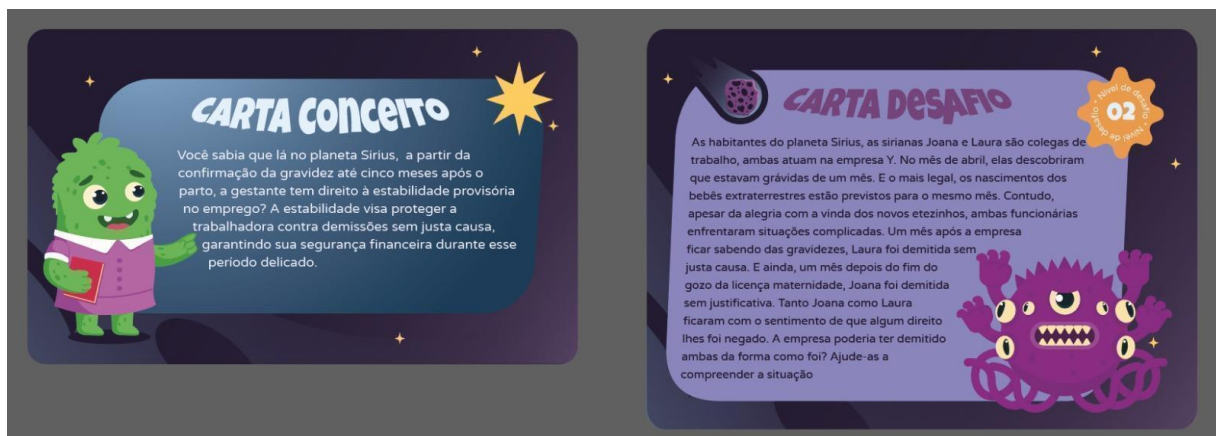
Tendo em vista que o público-alvo desta versão do jogo é estritamente feminino, os desafios também versarão sobre os direitos específicos das mulheres, incluindo as gestantes. Assim, outro exemplo de carta de desafio é apresentada abaixo:

“As habitantes do planeta Górki, as sirianas Joana e Laura são colegas de trabalho, ambas atuam na empresa Y. No mês de abril, elas descobriram que estavam grávidas de um mês. E o mais legal, os nascimentos dos bebês extraterrestres estão previstos para o mesmo mês. Contudo, apesar da alegria com a vinda dos novos etezinhos, ambas funcionárias enfrentaram situações complicadas. Um mês após a empresa ficar sabendo das gravidezes, Laura foi demitida sem justa causa. E ainda, um mês depois do fim do gozo da licença maternidade, Joana foi demitida sem justificativa. Tanto Joana como Laura ficaram com o sentimento de que algum direito lhes foi negado. A empresa poderia ter demitido ambas da forma como foi? Ajude-as a compreender a situação.”

A carta de conteúdo referente a esta situação problema é a seguinte:

“Você sabia que lá no planeta Górki, a partir da confirmação da gravidez até cinco meses após o parto, a gestante tem direito à estabilidade provisória no emprego? A estabilidade visa proteger a trabalhadora contra demissões sem justa causa, garantindo sua segurança financeira durante esse período delicado.”

Figura 14: Carta conceito e carta desafio referente aos direitos trabalhistas relativos às grávidas e lactantes



Fonte: Jogo SuperAção (2025) – elaborado pela autora

Exemplos das cartas de conceito e desafio podem ser vistas na Figura 14. As Figuras 13 e 14 mostram a materialização da questão desafio, bem como do conceito a ela associado. Perceba que além dos conteúdos, as cartas trazem monstros, que são avatares dos agentes que atuam na Socioeducação. A presença de avatares no jogo é muito importante, pois tais elementos são fundamentais na mecânica e dinâmica.

As cartas do jogo, desafio e conceito, serão dispostas em dois montes ao lado do tabuleiro. Espera-se que o jogo tenha a duração estimada entre trinta e quarenta minutos e que as participantes possam ter um momento de descontração e de compreensão dos conceitos envolvidos para além do jogo. Nesse movimento, é possível notar que a dinâmica do jogo precede as suas regras, estando entrelaçado com as ideias de sua concepção. Ou seja, no primeiro momento foi imaginado um jogo focado na compreensão dos conceitos mencionados e que fosse colaborativo, com desafios a serem superados em cada fase, etc. Só depois disso, as regras específicas foram imaginadas, bem como os outros elementos. Essa inferência conflui com as ideias de Werbach e Hunter (2012).

3.3 Educação, Profissionalização e Trabalho: direitos sociais conectados ao jogo “SuperAção”

Retomando aspectos apresentados na introdução deste estudo, que apresentam a perspectiva de entrelaçar educação, profissionalização e trabalho enquanto elementos imprescindíveis para a ressignificação da trajetória de adolescentes do sistema socioeducativo, esta pesquisa é atravessada pelo significado que o jogo de tabuleiro trouxe na vida desta pesquisadora enquanto instrumento de lazer, reflexão, interação, conhecimento e troca de experiências para convivências significativas. Dessa forma, pensar nesse recurso lúdico

intitulado “SuperAção: um desafio de outro mundo” é refletir sobre sua intrínseca relação com a tríade educação, profissionalização e trabalho.

Conforme será delineado a seguir, a ideia é que este jogo ultrapasse a fronteira de aplicação educacional, para ser ressignificado, aprimorado, alcançando espaços extramuros da Socioeducação, mas que este recurso lúdico seja significativo nesse espaço da Socioeducação, para que auxilie os participantes no desenvolvimento de habilidades que serão por eles utilizadas ao longo de suas vidas. Nesse movimento de pensar no jogo “SuperAção” enquanto recurso lúdico significativo, no eixo educação, o jogo traz à luz proposições ludificadas que criam situações em que o participante interpreta informações, toma decisões, argumenta e reflete sobre as ações a serem adotadas, aproximando o conteúdo da vida real. A aprendizagem, nesse caso, não se restringe à memorização de conceitos, mas a construção de sentido por meio de experiências. Com isso, o jogo favorece não apenas a memorização, mas a compreensão prática e contextualizada de temas sociais, como cidadania, responsabilidades e trajetórias possíveis de desenvolvimento.

No que tange o eixo profissionalização, o jogo trabalha conteúdos que aproximam o jovem do universo do trabalho formal, seus direitos e deveres, e suas regras básicas. Nesse caminho, o recurso lúdico vai além do ensino dos direitos elementares, tendo em vista que inclui conteúdos relacionados aos direitos sociais e assuntos inerentes ao mercado de trabalho, tais como leis trabalhistas, leis relativas aos menores aprendizes e estagiários.

No desenvolvimento do jogo, o pensamento foi o de que a profissionalização não significa apenas empregar-se, mas desenvolver competências, consciência crítica e orientação de trajetória, criando condições para que os participantes, mesmo diante dos desafios, atuem com autonomia e dignidade. O jogo, nesse sentido, contribui para a compreensão da sociedade, entendimento esse que pode auxiliar na redução de vulnerabilidades, como exploração, informalidade forçada ou desconhecimento de direitos. Dessa forma, o jogo se alinha ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que explicita a profissionalização como parte das prioridades sociais. O ECA estabelece o dever coletivo de garantir direitos essenciais, incluindo educação e profissionalização, ao afirmar que é dever assegurar “a efetivação dos direitos referentes à educação e à profissionalização” (Brasil, 1990, art. 4º). Desse modo, o jogo se conecta diretamente com um fundamento legal e social: aprender sobre trabalho e cidadania não é um elemento extra, mas constitui parte do direito à formação integral.

Em relação ao eixo trabalho, a concepção utilizada no planejamento do recurso lúdico enxerga o conceito de trabalho como cidadania, pertencimento e responsabilização, e por isso, o aspecto laboral não aparece no jogo apenas como destino econômico, mas como dimensão de

cidadania e reinserção social. O trabalho envolve rotina, compromisso, convivência, direitos, deveres e projeto de vida. Ao simular situações de escolha e consequência, o jogo permite aos participantes “ensaiar” tomadas de decisão que, na vida real, podem ter impactos profundos. Nesse cenário, o participante não aprende apenas regras: aprende a pensar sobre sua trajetória e sobre os caminhos possíveis dentro da vida social. Essa discussão se fortalece quando conectada ao SINASE, que organiza e regulamenta a execução das medidas socioeducativas no Brasil.

Em consonância, a lei do SINASE institui um sistema voltado à execução dessas medidas (Brasil, 2012), e documentos institucionais explicam que ele envolve um conjunto de princípios e critérios para garantir direitos durante o cumprimento dessas medidas (Brasil, 2012). Nesse sentido, um jogo como o “SuperAção” se torna uma metodologia altamente coerente com a Socioeducação, convergente assim com as ideias de Rezende (2024), que vê a profissionalização na Socioeducação deve ser uma ação emancipadora para a cidadania. Ou melhor, o jogo mobiliza conteúdos ligados a direitos sociais e cria reflexão sobre cidadania ativa, promovendo integração social por caminhos pedagógicos e não meramente disciplinares.

Nessa perspectiva, a presença da tríade educação, profissionalização e trabalho pode ser visualizada de forma concreta nas situações-problema simuladas no jogo “SuperAção”. Por exemplo, na Figura 18 vemos uma carta desafio na qual a personagem fictícia Valentina é contratada para ser menor aprendiz numa determinada empresa, e a jornada de trabalho que lhe é imposta é inadequada pois viola o limite estabelecido na legislação acerca dos aprendizes; assim, ao se confrontarem com essa carta, as jogadoras deverão identificar o problema e propor uma solução.

Outro exemplo de carta-desafio que converge aos pressupostos da tríade mencionada é a contida na Figura 14, na qual é mencionado que a personagem fictícia Joana foi demitida logo após retornar da licença maternidade; nesse caminho, ao se depararem com essa carta, as adolescentes deverão mais uma vez identificar o problema e apontar a solução. Ou seja, por meio desses dois exemplos, notamos de forma explícita como o jogo traz conceitos próprios da vida profissional e do mundo de trabalho por meio de uma metodologia lúdica de ensino, subsidiando as palavras de Gonçalves (2024), quando a autora destaca a importância de se implementar programas de educação profissional nas unidades socioeducativas.

Em síntese, “SuperAção: um desafio de outro mundo” se relaciona diretamente com a tríade profissionalização–educação–trabalho, porque transforma direitos e temas sociais em experiências formativas acessíveis, estimulando reflexão, aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências reais. Por meio da integração entre cidadania, legislação

básica e dilemas do mundo produtivo dentro de uma dinâmica lúdica e colaborativa, o jogo contribui para formar sujeitos mais conscientes e preparados para fazer escolhas com autonomia, além de fortalecer o entendimento de que educação e profissionalização são caminhos concretos de inclusão e dignidade social.

3.4 Aplicação do jogo: relatos, percepções e constatações

Nesta seção, a partir da perspectiva da Rede de Significações (RedSig), que direciona-se à compreensão do desenvolvimento humano por meio das relações travadas no dia a dia e por meio de um processo que acontece pelas interações e nos contextos de cultura e de sociedade, foram apresentados relatos e observações da aplicação do jogo “SuperAção: um desafio de outro mundo”. A discussão proveniente dessa fase da pesquisa, que consiste na entrada em campo, foi tecida pela apreensão da situação investigada, bem como pela interpretação das ações das adolescentes e jovens da Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG).

O caminho aqui trilhado considera, no primeiro momento, a descrição sobre como se deu o contato inicial desta pesquisadora com o ambiente em que o jogo foi aplicado, permeando desde a investigação preliminar da estrutura física do local no qual o estudo foi conduzido até o diálogo com os profissionais que atuam na equipe que atende as adolescentes e jovens, e também uma conversa introdutória com todas que participaram da aplicação do jogo. No segundo momento, apresenta-se como se deu a aplicação do jogo, seguindo a ótica qualitativa, na qual foram pontuadas as reações das adolescentes à metodologia lúdica empregada; na sequência, foram apresentados os dados coletados a partir das entrevistas que sucederam o uso do recurso lúdico; e, por fim, à luz do referencial teórico, uma breve discussão foi travada acerca das observações deste estudo³².

3.4.1 Mergulho inicial: profissionais e socioeducandas da UIFG

Trazendo a perspectiva da Rede de Significações (RedSig), Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2003) preconizam a necessidade do mergulho do pesquisador em seu objeto de estudo, proporcionando uma visão holística e um primeiro delineamento da situação investigada.

³² Todo esse percurso considera a Resolução N°466/2012 do Conselho Nacional de Saúde-CNS, estudo esse aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) com o parecer de número 87112124.8.0000.5540.

Segundo as autoras mencionadas, o pesquisador deve atuar como um estudioso que descreve e interpreta grupos humanos, culturas, práticas sociais, geralmente por meio da observação direta e da convivência com o grupo pesquisado. Nesse sentido, buscando direcionar as ações para essa vivência, foi feita a primeira entrada em campo na Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG), em outubro de 2025, e o contato inicial com a gerência sociopsicopedagógica da unidade, representada por Fabíola, para apresentar a pesquisa proposta por esta dissertação.

Nessa etapa, além de apresentar e explicar a pesquisa, foi realizado um diálogo com a equipe de profissionais, sobretudo com Fabíola, a gerente da unidade, com intuito de compreender quais ações foram propostas com as adolescentes e jovens da UIFG, considerando a tríade educação, profissionalização e trabalho. A gerente respondeu que no âmbito da unidade diversas ações têm sido planejadas e realizadas, sendo algumas mais direcionadas para o público atendido na unidade de internação feminina. Por exemplo, documentos que tramitam via SEI, a exemplo da Jornada Pedagógica e do Mural Virtual - materiais apresentados em capítulos anteriores deste trabalho, trazem o planejamento de oficinas e cursos realizados nas unidades de internação e que esse planejamento macro é realizado no cerne da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. No espaço da UIFG há um planejamento interno para a realização de atividades diárias com a finalidade de fazer com que as adolescentes tenham seu tempo preenchido ao longo do dia.

A primeira visita à UIFG, na condição de pesquisadora, foi significativa, pois o diálogo presencial com a gerência sociopsicopedagógica da unidade foi marcado por trocas significativas, com a apresentação desta pesquisa em andamento, o compartilhamento de informações sobre a dinâmica da unidade e as informações sobre as atividades realizadas de forma pontual com as adolescentes e jovens das unidades (descritas neste estudo).

A segunda entrada em campo na UIFG, em dezembro de 2025, teve como objetivo estreitar laços com as adolescentes. Nesse movimento, foi realizada a apresentação desta pesquisadora e do estudo em andamento. Também foi possível fortalecer a integração por meio da participação de um projeto chamado “Intervenções de Circo Social³³”, formado por uma equipe de educadoras que utiliza o circo como ferramenta para o desenvolvimento humano e social.

³³ Em diálogo com a responsável por esse projeto, Juliana contou que essa ideia nasceu na cidade do Rio de Janeiro e ganhou asas, percorrendo 12 países e atingindo cerca de 6.700 educandos. Depois de ganhar o mundo, o projeto alcançou Brasília, atuando no Paranoá, Gama e Planaltina, contando com o Fundo de Apoio à Cultura da Secretaria de Cultura do DF e do Instituto Federal de Educação do Gama. <https://pt-br.facebook.com/IntervencoesDeCircoSocial>

Durante a participação nesse projeto, foi notória a participação de oito adolescentes, mas, durante a ação, algumas demonstraram desinteresse ao mencionar que estavam cansadas, em outro momento disseram que haviam poucas bolinhas para fazer os malabares e que algumas estavam rasgadas. Ainda sobre esse projeto, apesar de alguns questionamentos e demonstração de desânimo, todas as participantes fizeram os malabares, brincaram de corda (uma das adolescentes estava com um grande corte no pé que estava cicatrizando, mas mesmo assim fez questão de participar da brincadeira de pular corda). A figura 15 ilustra as adolescentes e jovens no momento de interação no projeto do circo.

Figura 15: Fotos das adolescentes participando do projeto “Intervenções de Circo Social”



Fonte: fotografado pela gerente da UIFG (2025)

Ainda que o foco deste estudo não seja a participação em outros projetos, as duas fotos das adolescentes na quadra, juntamente com esta pesquisadora, devido ao projeto “Intervenções de Circo Social” evidenciam, de forma sensível e concreta, a potência de iniciativas que colocam o lúdico no centro da ação socioeducativa. Os corpos em movimento, as expressões de concentração, cooperação e desafio revelam que a atividade circense ultrapassa o entretenimento: ela se configura como um espaço de jogo estruturado, no qual regras, papéis,

risco calculado e criação coletiva, enquanto elementos fundamentais, articulam-se para a constituição do jogo enquanto experiência formativa.

No contexto deste capítulo, que discute a construção do jogo “SuperAção: um desafio de outro mundo” e a ludicidade, as imagens dialogam diretamente com a ideia de que o brincar, especialmente em sua dimensão corporal e simbólica, favorece a agência juvenil, a construção de vínculos e a ressignificação das trajetórias das adolescentes. O circo social, ao mobilizar equilíbrio, confiança mútua, coordenação e improvisação, cria um ambiente no qual as participantes podem experimentar outras formas de estar no mundo, deslocando-se de identidades marcadas pela privação para posições ativas, criativas e cooperativas. Essas fotografias também reforçam a importância de projetos dessa natureza no âmbito socioeducativo, pois demonstram que o lúdico não é acessório, mas estratégia pedagógica central. Assim como o jogo de tabuleiro analisado no capítulo, as intervenções de circo social operam como dispositivos de mediação educativa: promovem aprendizagem significativa, ampliam repertórios culturais e fortalecem dimensões afetivas e sociais essenciais para processos de desenvolvimento integral. Desse modo, as imagens não apenas ilustram a prática, mas sustentam teoricamente a defesa de que atividades lúdicas estruturadas são fundamentais para uma Socioeducação comprometida com a dignidade, a participação e a emancipação das adolescentes.

Após o primeiro momento da oficina, as adolescentes quiseram lancha para depois retornar para a atividade. As profissionais e responsáveis por esse projeto agradeceram e fizeram questão de chamar as adolescentes para brincar de torre humana, deixando nas entrelinhas a importância do trabalho em equipe e cooperação, a necessidade de equilíbrio, de comunicação e da confiança no planejamento coletivo e respeito aos limites. Com a finalidade de ter mais proximidade com as participantes da oficina, esta pesquisadora participou de todas as dinâmicas das “Intervenções de Circo Social” inclusive da torre humana, fazendo questão de estar com as adolescentes da UIFG, interagir e conhecer um pouco sobre elas.

Assim, a percepção foi de que essas visitas foram primordiais para a exitosa aplicação do jogo, pois por meio delas, a pesquisadora pode conhecer a realidade espacial e sociocultural da UIFG, o que possibilitou uma imersão inicial na unidade, no conhecimento das ações desenvolvidas para as unidades socioeducativas do Distrito Federal e na vivência da realidade local da unidade feminina. Essa experiência empírica inicial foi imprescindível para o êxito na articulação de formas para dialogar com as meninas e sistematizar a aplicação do jogo.

3.4.2. Diálogos, trocas e aprendizado coletivo: aplicação do recurso lúdico

Na perspectiva da interação, o mergulho inicial no contexto socioeducativo foi essencial para conhecer melhor as adolescentes, as atividades do sistema e a unidade feminina, esta pesquisadora, trazendo a esperança de Freire (1992) como ferramenta de mudança, de ressignificação, de autonomia, de aprendizado e de integração entre teoria e prática na construção de pequenas grandes mudanças, entrou novamente em campo para aplicar o jogo na Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG). Assim, nesta terceira entrada, em 17 de dezembro de 2025, no turno vespertino, o reencontro com as adolescentes foi destinado ao diálogo, trocas significativas e ao aprendizado coletivo pelo jogo.

Nesse movimento, esta pesquisadora adentrou o espaço socioeducativo e foi recebida pela gerente Fabíola. Inicialmente, foi consultado se o espaço da biblioteca estava livre e foi acomodada nesse ambiente que tinha um grande tapete, almofadas coloridas e uma estante com livros. As adolescentes Ana, Bia, Carol e Drica³⁴ saíram dos módulos e foram conduzidas até à biblioteca e, ao chegar, Drica prontamente disse: “estava ansiosa pra chegar esse dia” externalizando ansiedade para que o jogo tivesse início. Fizemos uma roda, elas pegaram as almofadas coloridas e também ofereceram no intuito de proporcionar conforto durante a partida do jogo.

Com intuito de proporcionar liberdade àquelas que quisessem participar, todas as oito adolescentes foram convidadas, sendo que quatro quiseram participar do jogo (com Ana, Bia, Carol e Drica participando ativamente do processo de aplicação do jogo). Assim, inicialmente, foi feita uma dinâmica para as meninas se apresentarem, falando o nome e fazendo um gesto e, após isso, o grupo imitava o gesto e falava o nome em voz alta, repetindo a expressão da colega. Após essa dinâmica de ambientação, de alongamento e movimento, foram distribuídos papéis coloridos com uma fita adesiva e caneta para que cada uma escrevesse o nome.

Depois de identificar o nome de cada adolescente, foi explicado sobre o jogo SuperAção, enquanto trabalho de pesquisa de mestrado, e foram distribuídos impressos de Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que elas fizessem a leitura, juntamente com esta mediadora/pesquisadora, assinando e demonstrando concordância com a

³⁴ Nomes fictícios utilizados devido o sigilo de crianças e adolescentes que cometem atos infracionais, com fulcro no Estatuto da Criança e do Adolescente que proíbe a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a quem se atribua ato infracional, sendo proibido a divulgação de nome, imagem, apelido, endereço ou qualquer outro dado que permita a identificação (Art. 143, ECA).

proposta deste estudo. Na sequência, foi feita pela mediadora/pesquisadora a leitura da narrativa do jogo que segue³⁵:

Nosso jogo se chama “SuperAção: um desafio de outro mundo”. E de outro mundo por quê? Porque vamos imaginar que estamos em um outro planeta. Esse planeta se chama Górkí (em homenagem a um profissional chamado Anton Makarenko que fez um trabalho massa em uma colônia lá na Rússia). Então, nesse universo galáctico somos todas extraterrestres e nesse espaço sideral existem regras aplicadas aos habitantes. Bem, nós extraterrestres e jogadoras vamos compor uma equipe que será representada por essa espaçonave. Cada membro da equipe vai representar uma profissional que atua aqui no sistema e nós equipe vamos ajudar a Gorkiana a enfrentar alguns desafios até conquistar seu objetivo. Para isso, vamos precisar decifrar os enigmas das cartas: nós vamos ter a carta desafio com uma pergunta e temos também a carta conteúdo com uma resposta. O conteúdo dessas cartas é sobre temas que fazem parte de nosso dia a dia: educação, estágio, profissionalização, trabalho, cidadania (de forma geral sobre direitos e deveres). Pois bem, a gente tem um tabuleiro (com pontes, muros, espaçonave, cartas e tabuleiro). O tabuleiro contém 10 casas, cada casa representando um desafio que nossa Gorkiana vai enfrentar e que nós enquanto profissionais vamos ajudar ela a enfrentar. O desafio de cada carta será decidido por meio do sorteio de uma carta desafio... o jogo termina se vocês equipe (eu serei a extraterrestre árbitra) conseguirmos vencer os 10 desafios ou se 5 muros forem colocados no tabuleiro. Ou seja, para que o jogo tenha mais desafio, após 5 rodadas de respostas sem solução, os muros irão permanecer e será dado game over. Então galera, a proposta é que o jogo seja colaborativo, ou seja, vocês vão lutar para conquistar um objetivo comum que é conhecer nossos direitos pra gente exercer aqui, na comunidade, na família e também para auxiliar outras pessoas com esse conhecimento.

Então, simhora? Vou colocar as cartas desafio (separadas por nível: nível 1, nível 2, nível 3) que correspondem ao nível de dificuldade pra dar mais emoção. Vocês são as profissionais e cada uma tira uma carta desafio (faz a leitura) e puxa uma carta conteúdo pra ver se é a resposta. Se não for a resposta, a gente coloca um muro na casa e se for a resposta correspondente deu bom e a gente coloca uma ponte. Então, 10 pontes é sucesso e 5 muros game over.

(Krisley, 17/12/25 – acervo da pesquisa).

Após a narrativa, o jogo teve início com a leitura da primeira carta: “Clara, de 15 anos, foi convidada para ser aprendiz numa empresa. Ela ficou animada, mas ouviu dizer que só poderia começar mais tarde. À luz das leis do planeta Gorki, o que você diria à adolescente?”. Sem delongas, Bia respondeu: “começa com 14 (quatorze)”. A mediadora/pesquisadora elogiou a assertividade e rapidez da resposta e disse que, para conferir mais dinâmica ao jogo, após a leitura da carta desafio, se elas souberem a resposta (sem ter que retirar a carta de resposta) a ponte (que representa o peão) será inserida e a resposta espontânea será considerada.

Na sequência, Carol retirou a carta de desafio e fez a leitura: “Mariana iniciou estágio em Gorki sem que sua escola assinasse termo de compromisso. Ela desconfiou da validade do contrato. À luz das leis do planeta Gorki, o que você diria à adolescente?” Sem demora, Drica

³⁵ A narrativa se encontra com uma linguagem simples para facilitar a compreensão das participantes.

respondeu "se não tiver frequência na escola, a gente é demitido". A proatividade e o conhecimento sobre os assuntos abordados nas cartas chamaram a atenção, mesmo sabendo que as cartas conteúdo tinham as respostas, elas não esperaram e optaram por trazer as respostas prontamente, inserindo as pontes (que representam peões) pelas respostas satisfatórias.

Ana, Bia, Carol e Drica compreenderam que os muros poderiam ser colocados diante de uma pergunta sem resposta, todavia, a leitura realizada em relação a inserção dos muros foi a de que as adolescentes preferiam as pontes aos muros, tanto que Bia verbalizou: "nós estamos acertando e não precisamos mais de muros, porque já temos muitos muros aqui na unidade" agindo com rapidez para retirar as paredes do jogo. Outra percepção foi a de que elas tiveram interesse pelos assuntos abordados nas cartas, perguntando e refletindo sobre o conteúdo das cartas que lhes chamavam mais atenção.

Entre as cartas de conceito e de conteúdo, as falas destaques foram as relacionadas aos direitos da mulher enquanto grávida, sendo mãe e com filhos. Bia havia dado a luz a um filho há pouco tempo, fato esse que a fez lembrar dessa fase, refletindo sobre seus direitos e ao mesmo tempo demonstrando saudades por não poder estar ao lado de seu filho por um tempo. Quando Drica verbalizou "Bia já é mãe, ela disse: que saudade! Ana e Carol, sem hesitar, disseram: só não pode chorar viu, porque tem gente aqui que quando começa a chorar não pára mais".

Ainda nesse movimento do jogo, outra resposta que mereceu destaque desenvolveu-se a partir da pergunta: "Marta, estagiária em Gorki, estuda de manhã. O empregador quis marcar seu estágio no mesmo horário das aulas. Ela se sentiu injustiçada. À luz das leis do planeta Gorki, o que você diria à adolescente?" Sem hesitação, Ana respondeu: "não pode no mesmo horário, porque a prioridade é o estudo"

Ainda sobre os direitos das mulheres, surgiu o tema sobre menstruação, pois uma delas havia menstruado há pouco tempo, fato esse que a fez indagar sobre as mudanças no corpo e sobre as dores associadas a essa nova fase da mulher. A figura seguinte mostra as adolescentes e a pesquisadora no momento inicial da aplicação do jogo, quando as regras estavam sendo apresentadas.

Figura 16: Fotografia das jogadoras e pesquisadora no momento introdutório da aplicação do jogo



Fonte: fotografado pela gerente da UIFG (2025)

Juntamente com a gerente da unidade, o diálogo fluiu sobre a importância de se falar abertamente sobre a dignidade menstrual para que as meninas refletissem e compreendessem que a menstruação não deve ser motivo de constrangimento, vergonha, exclusão social ou estigmatização, mas que essa fase deve ser vista com leveza e para isso é necessário falar abertamente, sem preconceitos, e obter informações que esclareçam sobre o direito das mulheres de terem acesso à produtos de higiene (absorventes e coletores) banheiros limpos (com água, sabonete e privacidade), conhecimento sobre o ciclo menstrual, assim como a educação sexual e reprodutiva de forma adequada à idade, compreendendo também que a dignidade menstrual se conecta com o direito à educação, à saúde, à dignidade da pessoa humana e ao princípio da igualdade e da não discriminação.

Outro tema que fez Ana, Bia, Carol e Drica participarem ativamente foi sobre os temas nas cartas inerentes à política de jovem aprendiz, pois abarca a idade aproximada em que a maioria delas se encontram e por que elas expressaram o desejo de ter, em um futuro não distante, de uma fonte de renda. O diálogo foi fluindo, sendo enfatizado que, a partir dos 14 anos, já é possível estar no mercado de trabalho por meio de um contrato especial que combina atividades práticas na empresa e formação teórica em uma instituição qualificadora, tendo como regra principal estar matriculado e frequentando a escola, caso não tenha concluído o ensino médio.

Ainda sobre esse tema, entre deveres e direitos discutidos, o que chamou atenção de Ana, Bia, Carol e Drica foram os direitos trabalhistas que são assegurados a elas enquanto

futuras jovens aprendizes como, por exemplo, carteira de trabalho assinada, salário mínimo, jornada reduzida, FGTS, férias coincidentes com as férias escolares, vale transporte, INSS, entre outros. Outro tema trazido à baila foi o feminicídio e o direito das mulheres. A partir desse tema suscitado foi pontuado que o feminicídio é uma das mais graves violações dos direitos humanos das mulheres e expressa a forma extrema da violência de gênero, resultado de desigualdades históricas, relações de poder e discriminação.

Na Figura 17 vê-se as jogadoras e a pesquisadora no momento do jogo em que aparecem os desafios e os muros. Neste momento, conforme já narrado, foi marcado pela troca de análises sobre o simbolismo dos muros no jogo quando, por exemplo, Bia pontuou “não quero mais muros, porque já tenho demais, quero pontes”. Em um gesto simbólico, ela deixou os muros que estavam em sua mão virados para baixo, deixando subentender que os muros podem representar para ela barreiras emocionais, isolamento, regulação de comportamento e outros entraves limitadores para viver bem.

Figura 17: Foto das jogadoras e pesquisadora durante a partida



Fonte: fotografado pela gerente da UIFG (2025)

Nessa temática, a partir da leitura e reflexão sobre as cartas que versavam sobre esse tema, foi ressaltado a importância de acionar uma rede de proteção, bem como leis que protejam as mulheres. A exemplo de leis que asseguram essa proteção, foi destacada a Lei do Feminicídio, a Lei Maria da Penha e a própria Constituição Federal que traz a dignidade da pessoa humana e a igualdade de gênero. Ademais, foi destacado que as mulheres têm direito a

proteção do Estado, a requerer medidas protetivas de urgência, atendimento humanizado, ao acesso à justiça sem revitimização, a políticas públicas de prevenção, cabendo a todas/os discutir sobre esse e tantos outros temas transversais a esse para que de fato as ações sejam realizadas. A seguir, a figura 18 apresenta a pesquisadora e as jogadoras conhecendo os elementos do jogo e conversando sobre elementos que poderiam integrar o jogo.

Figura 18: As jogadoras estão identificando os elementos do jogo



Fonte: fotografado pela gerente da UIFG (2025)

Apesar de não ter esgotado todos os temas contidos nas cartas, devido ao tempo limitado para aplicação do jogo, as discussões foram satisfatórias, combinadas com risos, sentimento de saudade e esperança de um futuro melhor. A gerente agradeceu e salientou que deseja uma nova visita após a conclusão deste estudo para um diálogo sobre os direitos fundamentais de crianças

e adolescentes. Após a finalização da partida do jogo SuperAção, a mediadora/pesquisadora registrou o sentimento de gratidão pela participação de cada uma das meninas, enfatizando sobre a importância de cada uma ter participado e que suas vozes foram indispensáveis para o aprimoramento do jogo. Para registrar sugestões e/ou críticas, foi-lhes explicado sobre o questionário de avaliação a autoavaliação da reação do/da aprendiz. Após a leitura e explicação, os papéis foram distribuídos, tendo Ana, Bia, Carol e Drica participado, respondendo as perguntas objetivas e subjetivas. Apenas Drica não respondeu às perguntas abertas do questionário.

3.4.3 O que as entrevistas nos disseram: momentos de partilha e reflexão

Neste espaço, foram apresentadas as percepções obtidas a partir da aplicação do questionário disponível no Apêndice 2 deste trabalho. Conforme já apontado na metodologia, o questionário foi dividido em três blocos: o primeiro bloco, constituído por onze questões, foi destinado à averiguação da reação das adolescentes à aprendizagem com o jogo; o segundo bloco, composto por dezessete questões, teve por finalidade perceber a reação do usuário ao jogo; a terceira parte do questionário consistia de quatro perguntas subjetivas que foram aplicadas segundo a metodologia de uma abordagem semiestruturada para proporcionar mais flexibilidade durante a conversa.

Neste primeiro momento, o olhar se volta para a apresentação dos resultados das duas primeiras partes do questionário. As perguntas estão organizadas em dimensões que cobrem (i) aprendizagem/percepção de utilidade do conteúdo e (ii) reação ao jogo (atenção, relevância, facilidade, satisfação, imersão e desafio/progresso). O quadro 8, a seguir, sumariza o conteúdo do questionário.

Quadro 9: Dimensões do jogo na percepção do(a) jogador(a)

Dimensão	Itens (questões)
Parte 1 – Aprendizagem e prática do conteúdo	1.1; 1.2; 1.3; 1.4
Parte 1 – Aprendizagem experiencial	1.5; 1.6; 1.7; 1.8
Parte 1 – Competências praticadas (conhecimentos, habilidades e atitudes)	1.9; 1.10; 1.11
Parte 2 – Atenção estimulada	2.1; 2.2
Parte 2 – Relevância do conteúdo	2.3; 2.4
Parte 2 – Facilidade e confiança em usar o jogo	2.5; 2.6; 2.7
Parte 2 – Satisfação	2.8; 2.9; 2.10
Parte 2 – Imersão	2.11; 2.12; 2.13
Parte 2 – Desafio e progresso	2.14; 2.15; 2.16; 2.17

Fonte: Questionário da pesquisa - sobre as dimensões do jogo na percepção do(a) jogador(a) – elaborado pela autora (2026)

Nas partes 1 e 2 do questionário, as respostas deveriam ser dadas de acordo com a escala *Likert* de três níveis, quais sejam: 1. Concordo; 2. Não concordo nem discordo (neutro); 3. Discordo. As respostas dadas pelas respondentes aos itens do questionário se enquadraram, quase na totalidade, na opção 1, isto é, elas concordaram com a afirmação apresentada no item. Destaca-se o fato de que não houve nenhuma resposta com a opção 3. O quadro 9 apresenta, de forma global, um resumo das respostas às partes 1 e 2.

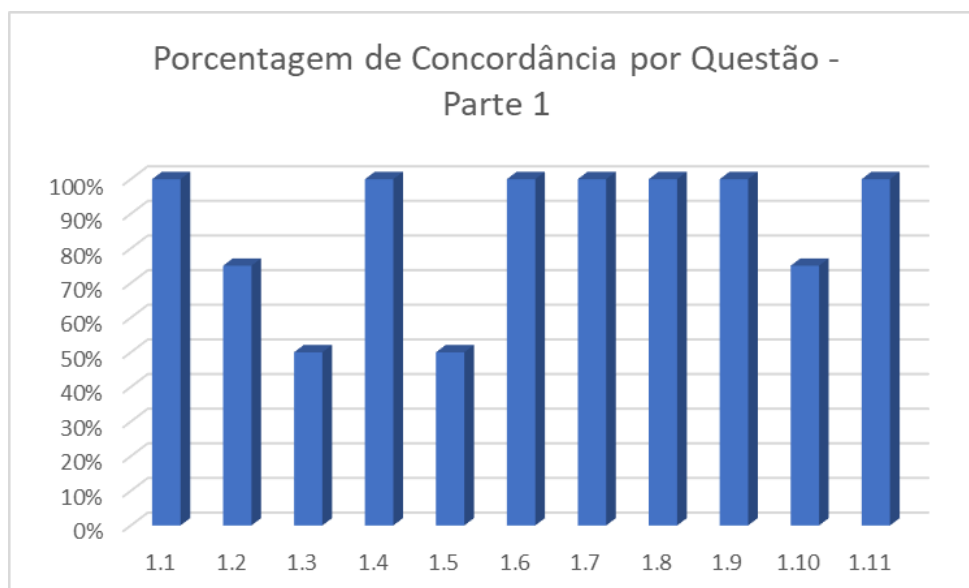
Quadro 10: Resumo das respostas das partes 1 e 2 do questionário

Parte	Itens	Total de respostas	Concordo	Neutro	Discordo	Concordância
Parte 1	11	44	38	6	0	86.36%
Parte 2	17	68	65	3	0	95.59%
Total	28	112	103	9	0	91.96%

Fonte: Questionário de avaliação a autoavaliação da reação do aprendiz – elaborado pela autora (2026)

A percepção, a partir da visualização do quadro 10, é a de que há um entrelaçamento entre o que já foi escrito, pois não houve nenhuma resposta discordante da afirmação do item. 86,36% dos itens da parte 1 foram concordantes, enquanto que na parte 2, 95,59% dos itens apresentaram respostas concordantes com a afirmação. Em geral, 91,96% das 112 respostas apresentadas concordaram com a afirmação dada no item. Para uma melhor visualização, a figura 20 traz o percentual de concordância em cada item da parte 1. Com o auxílio do gráfico mostrado nesta figura, é possível perceber que os únicos itens que não tiveram unanimidade com respeito à concordância foram os seguintes 1.2, 1.3, 1.5 e 1.11, com os respectivos percentuais de concordância 75%, 50%, 50% e 75%. As demais respostas a estes itens foram neutras.

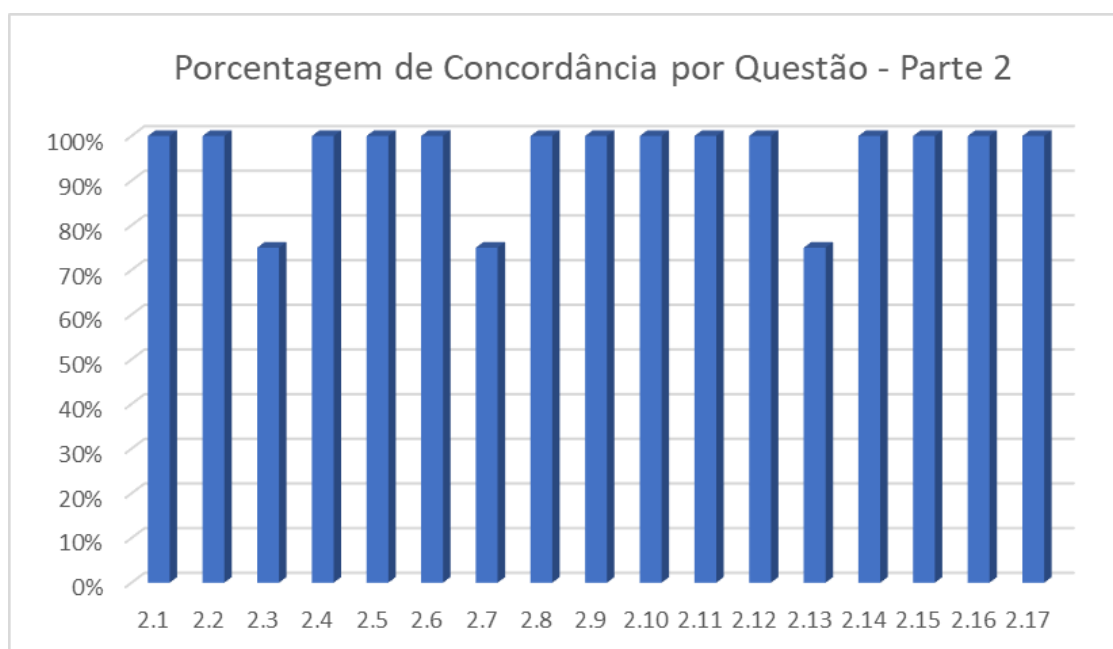
Figura 19. Percentual de 'Concordo' por item (Parte 1)



Fonte: Questionário de avaliação a autoavaliação da reação do aprendiz – elaborado pela autora (2026)

Já a figura 21 apresenta o percentual de concordância em cada item da parte 2. É notório que os únicos itens que não tiveram unanimidade em relação à concordância foram 2.3, 2.7 e 2.13, todos eles com percentuais de 75% de concordância. As demais respostas a estes itens foram neutras.

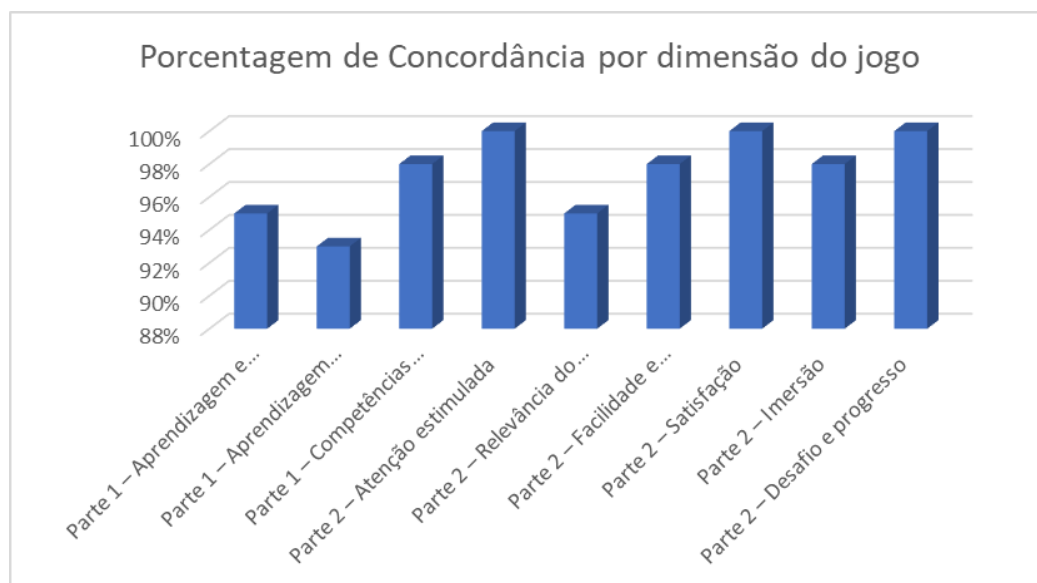
Figura 20. Porcentagem de Concordância por Questão (Parte 2)



Fonte: Questionário de avaliação a autoavaliação da reação do aprendiz – elaborado pela autora (2026)

Na figura 22 é possível visualizar o percentual de concordância à afirmação do item por dimensão do jogo.

Figura 22. Percentual de Concordância por dimensão do jogo



Fonte: Questionário de avaliação a autoavaliação da reação do aprendiz – elaborado pela autora (2026)

A sequência dos três gráficos possibilita a compreensão, pela leitura articulada e análise contrastiva, como a experiência lúdica por meio do jogo, bem como a sua reflexão, pode se transformar em engajamento, participação ativa e produção de sentidos por parte das adolescentes. Isso porque os gráficos evidenciam um movimento convergente, pois as adolescentes não apenas aderem à proposta lúdica, como também demonstram envolvimento cognitivo, afetivo e relacional com a atividade. O primeiro gráfico indica a aceitação e o interesse pela dinâmica do jogo, sugerindo que o recurso lúdico rompe com a lógica de atividades meramente prescritivas e se aproxima de uma experiência voluntária, condição central para que o jogo se constitua, conforme apontado por Huizinga (1996) e Kishimoto (1995; 2011). Esse dado reforça a ideia de que o lúdico, quando respeita regras claras e possibilita escolha, cria um ambiente de confiança e abertura à participação.

O segundo gráfico aprofunda essa leitura ao revelar que o jogo favoreceu a interação entre as adolescentes e o diálogo mediado, aspecto amplamente defendido neste estudo, quando aqui se articula ludicidade, socioeducação e aprendizagem significativa. A participação ativa observada não se limita ao cumprimento das etapas do jogo, mas se expressa na troca de experiências, na escuta do outro e na construção coletiva de respostas, elementos que dialogam diretamente com a perspectiva da Rede de Significações mobilizada na dissertação. Nesse

sentido, o gráfico confirma empiricamente que o jogo atua como mediador das relações sociais, permitindo que novos sentidos sejam produzidos no interior do espaço socioeducativo.

O terceiro gráfico, por sua vez, sintetiza os efeitos pedagógicos da proposta ao apontar que as adolescentes identificaram o jogo como uma estratégia que contribui para a compreensão de direitos sociais, educação, trabalho e profissionalização. Esse resultado é particularmente relevante porque evidencia a articulação entre forma e conteúdo defendida neste capítulo, no sentido de que o jogo não aparece apenas como recurso motivacional, mas como dispositivo capaz de sustentar processos reflexivos, alinhados à intencionalidade educativa da Socioeducação. Assim, o dado gráfico corrobora a argumentação de que práticas lúdicas podem ampliar o repertório interpretativo das adolescentes e favorecer a construção de projetos de vida, mesmo em um contexto marcado pela privação de liberdade.

A leitura construída a partir da observação durante o jogo, bem como pela análise dos questionários, permite interpretar a aceitação, por parte das jogadoras/adolescentes, do recurso lúdico aplicado. Em síntese, os três gráficos, analisados de maneira integrada e cotejados com conceitos e discussões documentais e bibliográficas até aqui apresentados, permitem uma aproximação com a ideia defendida ao longo deste estudo de que o jogo, enquanto prática lúdica estruturada, constitui-se como uma potente mediação socioeducativa, capaz de promover participação, aprendizagem e ressignificação de trajetórias. Eles não apenas ilustram os achados empíricos, mas funcionam como evidências que sustentam a defesa, feita ao longo do texto, da ludicidade como eixo pedagógico legítimo e necessário no Sistema Socioeducativo.

3.4.4 Impressões iniciais

O roteiro de análise dos dados coletados foi realizado com o auxílio do *software* ATLAS ti 23. Para uso do *software* citado, num primeiro momento foram estabelecidos códigos, os quais tiveram como base os questionários respondidos pelas adolescentes e a observação da pesquisadora no momento de aplicação do jogo. O agrupamento de códigos foi estruturado em três eixos para dialogar com o instrumento, quais sejam: engajamento (perguntas/desafios, participação, cooperação), mecânicas do jogo (pontes, muros) e conteúdo/relevância (direitos sociais, direitos da mulher, dignidade menstrual, jovem aprendiz). Também foram mantidos códigos de “experiência do usuário” (satisfação; ausência de críticas) e “aprendizagem” (aprendizagem experiencial e contextualizada; transferência para a realidade). O quadro 11 apresenta os grupos de códigos, com seus respectivos códigos, e também a definição operacional de cada código.

Quadro 11: Grupos de Códigos

Grupo de códigos	Código (palavras que aparecem com frequência)	Definição operacional (parâmetro para definição dos códigos)
Engajamento	Perguntas e desafios	Valorização do formato de perguntas e desafios; motivação para responder e superar tarefas.
Engajamento	Proatividade e participação	Iniciativa para responder e participação ativa na dinâmica do jogo.
Engajamento	Cooperação / construção coletiva	Ações colaborativas e co-construção de avanço (ex.: pontes; diálogo).
Mecânicas e metáforas do jogo	Pontes (progresso/sucesso)	Uso/preferência pelas pontes como sinal de avanço e acerto.
Mecânicas e metáforas do jogo	Muros (obstáculo/limite) e ressignificação contextual	Muros como obstáculo e como elemento simbólico no contexto institucional.
Conteúdo e relevância	Direitos sociais (conteúdo)	Menções a direitos sociais e interesse pelo tema.
Conteúdo e relevância	Direitos da mulher (gestação/maternidade)	Discussões sobre gravidez, maternidade, filhos e direitos associados.
Conteúdo e relevância	Dignidade menstrual	Discussão sobre menstruação e direitos associados (saúde, educação, dignidade).
Conteúdo e relevância	Jovem aprendiz e direitos trabalhistas	Discussões sobre inserção no trabalho e direitos do aprendiz (CTPS, FGTS, INSS etc.).
Experiência do usuário	Satisfação geral	Avaliação positiva global do jogo e da experiência.
Experiência do usuário	Ausência de críticas / sem sugestões	Não identificação de pontos negativos e ausência de sugestões.
Aprendizagem	Aprendizagem experiencial e contextualizada	Indícios de aprendizagem via vivência, cenário e reflexão contextual.
Aprendizagem	Transferência para a realidade	Conexões entre jogo e vida cotidiana/prática de exercer direitos.

Fonte: Quadro de grupo de códigos (2026) – elaborado pela autora com auxílio do ATLAS ti 23

Este quadro 11 foi elaborado com o intuito de definir os códigos que foram colocados no Atlas ti. A terceira coluna do quadro, intitulada definição operacional foi colocada para se delinear a lógica analítica e os significados de cada código, ou seja, teve o objetivo de parametrizar a classificação dos códigos. Na primeira coluna, organizamos os códigos em categorias maiores - famílias -, às quais denominamos grupos, para facilitar a posterior análise. Nessa perspectiva, o quadro 12 apresenta a listagem dos códigos utilizados para compreender os dados e também a magnitude de cada um deles.

Quadro 12: Categorias utilizadas para análise no ATLAS ti 23

Código	Magnitude
Aprendizagem experiencial e contextualizada	7
Ausência de críticas / sem sugestões	6
Direitos sociais (conteúdo)	6
Perguntas e desafios	5
Cooperação / construção coletiva	4
Satisfação geral	3
Jovem aprendiz e direitos trabalhistas	3
Pontes (progresso/sucesso)	2
Proatividade e participação	2
Muros (obstáculo/limite) e ressignificação contextual	2
Direitos da mulher (gestação/maternidade)	2
Dignidade menstrual	2
Transferência para a realidade	1

Fonte: Quadro de códigos e magnitude (2026) – elaborado pela autora com auxílio do ATLAS ti 23

No Quadro 12, obtido mediante o Atlas ti, aparece a magnitude de cada código, que traduz a frequência. É mister lembrar que a frequência não necessariamente implica importância do código no bojo da análise. Outra forma de realizar uma leitura ampla dos dados obtidos é através da nuvem de palavras criada com o auxílio do *software* ATLAS ti 23. Esse recurso gráfico enfatiza as palavras citadas com maior frequência no decorrer das etapas de coleta de dados, ou seja, é outra forma de se caracterizar a magnitude de códigos. Assim, a nuvem de palavras, representada na figura 23, possibilita uma análise dos temas envolvidos, tendo como destaque as palavras “direitos”, “perguntas”, “muros”, “cartas”, dentre outras que se pode observar.

Figura 22 – Nuvem com as palavras mais citadas na pesquisa

compartilhadas. Assim, o jogo se revela potente ao criar um ambiente simbólico que favorece a escuta, a troca e a construção coletiva de significados.

Outro aspecto relevante é que a recorrência de palavras vinculadas à vida, ao futuro, às escolhas e às responsabilidades indica que o jogo SuperAção pode provocar deslocamentos reflexivos em direção aos projetos de vida das adolescentes. Esse achado dialoga diretamente com a intencionalidade do produto técnico, concebido para conectar educação, profissionalização e trabalho, mostrando que o jogo conseguiu acionar reflexões sobre a vida em sociedade e o exercício da cidadania. A proposta, assim como outros projetos que foram apresentados ao longo das análises aqui realizadas, pode ser um catalisador de aprendizagens e de interações. Quando jogam, as adolescentes não ficam em silêncio, elas dialogam sobre as cartas, sobre fatos que vivenciaram ou que foram experienciados por outras adolescentes e jovens do seu círculo de convivência, portanto, o jogo permite acessar trocas sem receio de estarem sendo julgadas, sem que se faça em uma dinâmica expressamente construída para escuta e participação, como, por exemplo, em uma Roda de Conversa.

Com o uso do software ATLAS ti, foi possível usufruir do recurso da coocorrência entre os códigos, por meio do qual almeja-se observar como os conceitos estão diretamente relacionados, ou seja, de que forma uma palavra está diretamente relacionada à outra. O quadro 13, que traz a informação de coocorrência, ajuda a identificar ‘nós’ do significado: quando dois códigos aparecem no mesmo trecho, isso sugere que, na narrativa empírica, eles estão articulados, ou seja, indica entrelaçamento entre os códigos. Contudo a autêntica relação causal entre os códigos será analisada pela pesquisadora.

Quadro 13: Identifica a coocorrência

Código A	Código B	Coocorrência
Aprendizagem experiencial e contextualizada	Cooperação / construção coletiva	4
Aprendizagem experiencial e contextualizada	Direitos sociais (conteúdo)	4
Aprendizagem experiencial e contextualizada	Direitos da mulher (gestação/maternidade)	2
Cooperação / construção coletiva	Direitos sociais (conteúdo)	2
Dignidade menstrual	Direitos sociais (conteúdo)	2

Aprendizagem experiencial e contextualizada	Muros (obstáculo/limite) e ressignificação contextual	2
Perguntas e desafios	Pontes (progresso/sucesso)	2
Aprendizagem experiencial e contextualizada	Pontes (progresso/sucesso)	2
Aprendizagem experiencial e contextualizada	Perguntas e desafios	2
Direitos da mulher (gestação/maternidade)	Direitos sociais (conteúdo)	2
Jovem aprendiz e direitos trabalhistas	Proatividade e participação	1
Direitos sociais (conteúdo)	Muros (obstáculo/limite) e ressignificação contextual	1

Fonte: Quadro de coocorrência (2026) – elaborado pela autora com auxílio do ATLAS ti 23

Nesse percurso, mediante observação do Quadro 13, nota-se as principais articulações temáticas observadas nas coocorrências: (1) Aprendizagem experiencial e contextualizada relacionando-se com cooperação / construção coletiva sugere que a aprendizagem descrita no relato observacional aparece fortemente mediada por interação e/ou ação coletiva; (2) aprendizagem experiencial e contextualizada relacionando-se com direitos sociais (conteúdo) evidencia que a aprendizagem experiencial foi construída a partir do próprio conteúdo (direitos sociais) em situação; (3) a coocorrência com direitos da mulher e dignidade menstrual indica que o jogo funcionou como gatilho para tematizar recortes de direitos altamente conectados à vida das adolescentes, favorecendo sentido e participação. Com isso, em termos pedagógicos, os resultados do ATLAS.ti indicam um ciclo de aprendizagem com três componentes: (i) engajamento por desafios/perguntas; (ii) mediação social e cooperação (participação, diálogo, construção coletiva); (iii) produção de sentido a partir de temas de direitos com alta relevância para o grupo (direitos da mulher, dignidade menstrual, jovem aprendiz). Com isso, é possível interpretar que a metáfora das ‘pontes’ operou como *feedback* simbólico de progresso, enquanto os ‘muros’ foram ressignificados no contexto institucional — um achado importante para a condução da atividade. É relevante destacar que o software apenas nos informa as coocorrências e nós entre os códigos, ou seja, as inferências foram elaboradas por meio de interpretação conduzida pela pesquisadora.

Finalizando esta seção, é pertinente lembrar que as métricas de magnitude e de coocorrência dos códigos foram utilizadas como instrumentos auxiliares à análise qualitativa,

não como indicadores de relevância teórica ou inferência causal. A interpretação dos dados é subsidiada pela pesquisadora a partir da fundamentação obtida com referencial teórico adotado. Assim, outras suposições serão colocadas em seções posteriores deste capítulo à medida que a comparação entre dados e referencial teórico for realizada.

3.4.5 Leitura dos achados à luz do referencial teórico

A partir dos relatos obtidos e das observações realizadas, os achados provenientes da aplicação do jogo “SuperAção: um desafio de outro mundo” foram correlacionados nesta seção com o referencial teórico sobre o uso de jogos em contextos educacionais. Os resultados que foram comparados contemplaram tanto os dados do questionário, quanto os relatos de experiência desta pesquisadora. A partir da vivência empírica narrada neste estudo, a constatação delineada trouxe uma experiência positiva por parte das jogadoras, que demonstraram interação e ajuda mútua durante o jogo, elementos esses coerentes com a perspectiva da Rede de Significações (RedSig) que apresenta a dinâmica relacional enquanto ferramenta para o desenvolvimento humano. Sampson (1993) preleciona que o ser humano é relação, que se constrói na relação com o outro e com o mundo.

Outro aspecto observado foi o contentamento durante a partida, pois as participantes expressaram o desejo de conhecer a proposta, demonstrando interesse em participar, mesmo em alguns momentos entre erros e acertos e variações de sentimentos (risos, frustração, esperança, ansiedade). Kishimoto (2011) ressalta que, embora o prazer predomine, há situações em que o desprazer pode caracterizar o jogo. Vygotsky (1984) também indica que nem sempre o jogo se associa à satisfação imediata, pois pode envolver esforço na busca do objetivo. Assim, no presente estudo, a dimensão de comprometimento aparece pela própria estrutura de perguntas e desafios (valorizada nas respostas abertas) e pela lógica de superação (pontes/muros) registrada no relato de campo. Ao mesmo tempo, a ausência de avaliações negativas nas questões abertas e o predomínio de concordância em satisfação e engajamento sugerem que o esforço foi vivido como desafio significativo e não como desprazer impeditivo.

A voluntariedade, discutida por Huizinga (1996) ao postular a natureza livre do jogo, também encontra eco na observação da sessão: as adolescentes demonstraram iniciativa para responder às perguntas e decidiram ativamente como lidar com os elementos do jogo (pontes e muros). O episódio, por exemplo, em que Bia verbaliza a preferência pelas pontes e retira as paredes do jogo explicita agência e autonomia. Essa participação ativa é central para que a

atividade seja percebida como jogo e não como tarefa imposta, preservando o caráter voluntário explicado antes do início do jogo.

Em diálogo com Caillois (1967) e Kishimoto (2011), foi observado que elementos clássicos do jogo aparecem com nitidez na proposta: liberdade de ação do jogador, delimitação de espaço e tempo, incerteza, regras. A delimitação temporal é corroborada pela dimensão de imersão investigada na segunda parte, especialmente no item que indaga se o participante percebeu o tempo passar enquanto jogava, o que se articula com a ideia de separação do jogo em um tempo próprio. A incerteza, por sua vez, é produzida pelo caráter problematizador das perguntas e pelo risco de não avançar quando não há resposta, o que se traduz em uma dinâmica concreta de progressão no tabuleiro.

Kishimoto (2011) também argumenta ser difícil definir o jogo, pois há variações relacionadas ao contexto social, às estruturas de regras e ao objeto e materialidade. No caso analisado, o contexto social atravessa a significação dos elementos: a fala de Bia (2025) - (“já temos muitos muros aqui na unidade”) -, mostra como o componente material “muros” não é neutro; ele aciona experiências e sentidos do ambiente institucional e, possivelmente, para além extramuros da unidade. Essa evidência reforça a importância de considerar o contexto como parte constitutiva da ação de jogar. Além disso, a estrutura sequencial de regras (responder perguntas, usar cartas, construir pontes, lidar com muros) configura uma trajetória com objetivos claros, alinhada à definição de jogar como “brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido” (Macedo et al., 2007, p. 14). Em síntese, a observação realizada nesse sentido é de que as metáforas do jogo foram entrelaçadas ao cotidiano das adolescentes.

Nessa perspectiva, Laumann (2022) destaca que o emprego de jogos pode variar entre finalidades educacionais e de socialização, além de estimular o relacionamento em grupo. Essa dimensão relacional é especialmente relevante quando se considera que, para jogar, “necessita-se de outro, e um espaço de confiança” (Fernandez, 1991, p. 98). No presente caso, o relato de campo descreve participação, diálogo e colaboração na construção de pontes, indicando que o jogo funcionou como um dispositivo de interação e cooperação. A participação ativa do grupo e a circulação de falas sobre temas sensíveis (dignidade menstrual, maternidade, direitos trabalhistas) sugerem que se constituiu um espaço de fala e escuta, mediado por regras e objetivos do jogo. Ou seja, o jogo foi concebido para ter o caráter colaborativo e os resultados consolidaram que esse objetivo foi alcançado.

Desse modo, a literatura aponta que jogos não devem ser reduzidos a mero entretenimento. Moura (2011) enfatiza que o jogo favorece dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais e morais, e que a motivação para “jogar bem” mobiliza esforços para superar

obstáculos cognitivos e emocionais. A experiência observada dialoga com essa perspectiva: as adolescentes responderam com proatividade, refletiram sobre o conteúdo das cartas e trouxeram vivências pessoais para a discussão, o que indica mobilização afetiva e cognitiva. O jogo operou como gatilho para tematizar direitos sociais em situações concretas (por exemplo, direitos da mulher no contexto de gestação e maternidade, dignidade menstrual e inserção como jovem aprendiz), favorecendo a construção de sentido e a articulação com a realidade.

[...] um jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. [...] As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. (Moura, 2011, p. 106-107).

Essa mobilização também foi manifestada nas constatações trazidas pelo questionário: a parte 1 buscou capturar a percepção de aprendizagem, prática do conteúdo, aprendizagem experiencial e competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). O predomínio de concordância nesses itens é coerente com a narrativa de que o jogo contribuiu para reforçar conhecimentos e suscitar reflexão. Na parte 2, as dimensões de atenção, relevância, facilidade e confiança, satisfação, imersão, o desafio e progresso também apresentaram predomínio de concordância, sugerindo que o desenho da atividade reuniu condições para sustentar engajamento e permanência na tarefa - aspectos frequentemente associados à aprendizagem ativa em abordagens lúdicas.

No campo da didática, Bortolo, Campos e Felício (2003) defendem jogos com objetivos pedagógicos como alternativa viável para enfrentar lacunas do modelo transmissivo, uma vez que o ambiente de jogo favorece interação e compartilhamento de conhecimentos prévios, permitindo construir conjuntamente novos conhecimentos. O relato observacional reforça esse ponto ao descrever perguntas, dúvidas e reflexões surgidas a partir das cartas, com participação do grupo e mediação de adultos. Nesse sentido, o jogo funcionou como uma situação-problema que organiza a discussão e cria oportunidades de negociação de significados, sobretudo quando temas como dignidade menstrual e direitos do jovem aprendiz emergem e são explorados coletivamente. As respostas abertas corroboram essa leitura: o aspecto mais apreciado foi justamente o núcleo problematizador do jogo - as perguntas e os desafios - e uma das pessoas destacou as perguntas e os direitos. Tais achados dialogam com a ideia de que jogos educacionais não dependem apenas da estética lúdica, mas do desenho de regras e tarefas que organizam a investigação e sustentam a motivação para compreender e aplicar conceitos.

Nesse movimento de explorar os relatos e as observações durante a imersão no campo para vincular com o referencial deste estudo, constatou-se que os questionários reafirmaram as vozes das participantes ao trazer indícios de que o jogo “SuperAção” foi um recurso pedagógico dotado de significação para refletir coletivamente sobre direitos de maneira interativa, espontânea e divertida. Apesar do número reduzido de adolescentes durante o jogo, que se deu pelo baixo quantitativo disponível no *locus* onde a pesquisa foi conduzida, houve engajamento expressivo de quem se fez presente.

Conforme mencionado ao longo deste estudo, este jogo foi idealizado nesta configuração, mas há expectativa para que esse recurso lúdico seja aprimorado, ressignificado, alcançando espaços intra e extramuros do sistema socioeducativo. Ademais, a percepção é de que o núcleo central dessa ferramenta (perguntas e desafios) pode ser preservado, pois sustentou a motivação e a imersão das participantes. Já a experiência com a materialidade dos muros pode sinalizar que os elementos simbólicos podem ganhar sentidos específicos no contexto institucional, afetando a recepção do jogo. Nesse sentido, uma possível estratégia, alinhada a uma perspectiva sensível do brincar, seja explicitar o papel pedagógico de elementos como o obstáculo, a pausa para consulta e a cooperação, além de oferecer alternativas de regras que reforcem autonomia e colaboração, preservando a voluntariedade do jogar (Huizinga, 1996; Caillois, 1967).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa foi atravessada pela esperança utópica de Freire (1992), que nos convida à reflexão sobre uma esperança comprometida com a transformação social. Ao tocar o solo do sistema socioeducativo é possível compreender a complexa realidade de adolescentes e jovens marcados por um contexto de exclusão, pobreza, violência e de não acesso a direitos básicos como educação, saúde, profissionalização, cultura. Esse cenário, marcado por diversas tensões e associado ao preconceito inerente ao ato infracional, dificulta o retorno desse público à sociedade, o acesso ao trabalho e a participação em outros espaços sociais.

Além desse contexto, observa-se que tanto no âmbito nacional quanto no Distrito Federal, o sistema socioeducativo é caracterizado pela predominância de adolescentes negros, com trajetórias escolares interrompidas, defasagem idade-série e condições socioeconômicas vulneráveis, revelando que a infração não deve ser vista isoladamente, mas como fenômeno inserido em uma conjuntura de desigualdade, proteção insuficiente e violação de direitos. Essa realidade apresenta pessoas que, ao ingressarem no sistema, necessitam de apoio nos mais diversos níveis, desde a oferta de escolarização, alimentação digna, acesso ao sistema de saúde e encaminhamento à profissionalização.

Ao mergulhar na realidade do sistema socioeducativo, compreendemos que esse sistema não consegue resolver as múltiplas e complexas demandas, pois existem lacunas que exigem a cooperação de políticas públicas que se complementam em prol da materialização de direitos. Pensando nessa interlocução, foi enfatizado neste estudo o princípio da incompletude institucional, que denota a necessidade de articulação em rede (família, escola, órgãos públicos, centros de saúde, entre outros) e de que a práxis socioeducativa precisa estar conectada às instituições que se complementam, na perspectiva de que os direitos básicos sejam efetivados para que adolescentes e jovens tenham a possibilidade de trilhar por novos caminhos.

O movimento de pensar em práticas que auxiliem adolescentes a traçar novas rotas, seja no Sistema Socioeducativo ou para além dele, foi pela utilização de ações lúdicas enquanto recurso pedagógico de reflexão e aprendizado. Nesse delineamento, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa endossou que faz parte da natureza humana o ato de brincar, enquanto ação propulsora de desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto. Ainda sobre esse processo de desenvolvimento, este estudo trouxe a perspectiva, sob à ótica da RedSig, que esse caminho de maturação também acontece pelas relações travadas no dia a dia, bem como nos contextos culturais e sociais em que as pessoas vivem.

Com base na fundamentação analítica e no arcabouço teórico apresentado, a proposta do lúdico foi descrita como um espaço de criação cultural por excelência e que o ser humano é dado ao brincar, sendo observado que a devolutiva de adolescentes e jovens é mais efetiva quando há ações que integralizam e expandem os seus saberes, promovendo a troca entre pares, familiares e profissionais. Assim, retomando o objetivo central deste estudo, que foi compreender como as práticas implementadas na Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG), promovem os direitos das adolescentes, um itinerário foi construído ao longo dos três capítulos no intuito de responder aos objetivos propostos desta pesquisa, entrelaçando fundamentos teóricos e bibliográficos, análise documental, pesquisa de campo e inferências delineadas a partir da experiência laboral no sistema socioeducativo do Distrito Federal.

O primeiro capítulo apresentou reflexões sobre a socioeducação como prática pedagógica, ancorada na mediação, na interação social e na compreensão integral do adolescente. À luz da RedSig, foi delineado que o desenvolvimento humano é resultante das relações e interações sociais que atravessam a trajetória juvenil. Ademais, este estudo buscou articular sistema socioeducativo e educação social, evidenciando que, apesar das mazelas desse sistema, o ideal, que pode parecer utópico, é superar a lógica punitivista, enxergando esse espaço como facilitador para promover autonomia, cidadania e emancipação pela educação, profissionalização e trabalho.

Essa tríade acima foi mencionada como eixos estruturantes das práticas socioeducativas, com destaque aos recursos lúdicos, que são instrumentos facilitadores para a aprendizagem significativa, para o fortalecimento de vínculos e para a ressignificação de trajetórias de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Outrossim, este primeiro capítulo realizou um levantamento das práticas pedagógicas, ações didáticas e lúdicas no sistema socioeducativo do Brasil, apontando a educação como eixo central para o exercício de direitos intra e extramuros, bem como para a estruturação de um projeto de vida mais robusto. Com base no arcabouço legislativo, em referências teóricas e bibliográficas, foi evidenciado o potencial das ferramentas lúdicas — em especial os jogos — como facilitadores do processo socioeducativo.

Em uma proposta dialógica, o segundo capítulo também direcionou-se ao sistema socioeducativo do Distrito Federal por meio de um breve apanhado de vivências, com pesquisas e projetos, que foram pensados com a finalidade precípua de fortalecer a autoestima dos adolescentes, reduzir o ócio, estimular debates críticos, promover experiências culturais e a integração comunidade-socioeducandos. Desvelando esse levantamento, a inferência que foi traçada é a de que, apesar dessas ações serem ainda insuficientes, a tentativa de contribuição foi

válida pela intenção de implementar práticas que se utilizam do brincar, dos jogos, de expressões artísticas, da música, entre outros, para ressignificar a trajetória de adolescentes que cumprem medida socioeducativa; revelando ainda que essa mudança de rota será possível quando família, sociedade e Estado estiverem conscientes da corresponsabilidade para com esse público.

Em consonância com a proposta deste estudo, o segundo capítulo também propôs a relevante discussão, a partir de dados distritais e nacionais, que adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa são, majoritariamente, negros, pobres e com trajetórias escolares interrompidas, demonstrando a interseccionalidade entre classe, raça e renda e a perpetuação de desigualdades estruturais e racismo institucional. Além disso, o olhar se voltou para ações que movimentam a Unidade de Internação Feminina do Gama, sendo sintetizadas informações provenientes de documentos oficiais e norteadores da socioeducação, a exemplo do Projeto Político Pedagógico dessa unidade que tem como destaque, em consonância com este estudo, proporcionar reflexão, trocas significativas e conhecimento para o exercício da cidadania. Por fim, foi destacado o potencial das práticas lúdicas e educativas como recurso facilitador para a materialização de direitos e a construção de projetos de vida emancipatórios.

Por fim, o terceiro capítulo teve por objetivo a apresentação do produto técnico construído ao longo deste estudo, um jogo de tabuleiro e cartas intitulado: “SuperAção: um desafio de outro mundo”. Nesse percurso, o foco foi direcionado para a apresentação desse recurso lúdico, entrelaçado ao objetivo geral desta pesquisa. Assim, uma breve digressão histórica sobre jogos em contextos educacionais foi delineada, com atenção à sumarização dos princípios básicos de um jogo em sua dinâmica, mecânica e componentes, bem como os desdobramentos desses elementos que perpassam o desafio, a competição, o feedback, a recompensa.

Dessa forma, almejando o ideal de contribuição com o desenvolvimento das adolescentes através da compreensão de seus direitos e deveres, bem como enquanto objetivo específico deste estudo, confeccionamos esse recurso lúdico com intuito de proporcionar lazer, interação, conhecimento, reflexão e trocas de experiências para convivências afetivas e sociais harmônicas que possibilitasse uma mudança de rota para o retorno à sociedade. Antes disso, com o intuito de compreender sobre as práticas implementadas na unidade de internação feminina do Gama, bem como visando elaborar o recurso lúdico mais eficiente possível, documentos oficiais e norteadores da socioeducação foram analisados, imergimos nos conceitos de atividades lúdicas e recursos didáticos e mapeamos o uso desses elementos no espaço das

unidades de interação, sobretudo as femininas, perfazendo assim o segundo e o quinto objetivos específicos.

Nessa trajetória, como o jogo elaborado tem o caráter formativo no campo de direitos e vida profissional, imergimos no universo da tríade educação, profissionalização e trabalho na relação com os direitos sociais, culminando assim o quarto objetivo específico. Apesar desse recurso lúdico assemelhar-se a uma gota no oceano diante das múltiplas necessidades observadas, o objetivo foi ajudá-las a trilhar por novos caminhos, conhecendo direitos que podem ser úteis para a vida pessoal, profissional e em comunidade. Assim, uma das proposições desta pesquisa foi a construção de uma ferramenta lúdica (um jogo de tabuleiro cartas), utilizada colaborativamente, e que trouxesse à tela o aprendizado sobre direitos, de forma pontual, sobre os direitos sociais.

Nesse sentido, a metodologia de elaboração do jogo seguiu todos os preceitos previstos na literatura que trata da confecção de jogos em contextos educacionais. A mecânica, a dinâmica e os elementos do jogo foram planejados de forma a possibilitar que as adolescentes aprendessem de forma leve, prazerosa, mas sem perder a finalidade de um instrumento educacional. Nessa perspectiva, nosso jogo “SuperAção” transportava as jogadoras para outro planeta, no qual situações-problema envolvendo direitos sociais e temas do mundo do trabalho eram apresentadas e deveriam ser solucionadas de forma colaborativa.

Por meio do estreitamento de laços com as adolescentes e jovens em experiências de apresentação, diálogo, lazer e valiosas trocas, tivemos o momento de aplicação do jogo, precedido de um momento de interação, dinâmica e conhecimento inicial das adolescentes e da equipe. Enquanto elas jogavam, havia participação ativa no processo, com comentários entusiasmados e diversas reações de felicidade, angústia, alívio, mas sempre permeados de aprendizagem. Nesse percurso, temas transversais aos temas das cartas foram surgindo de forma espontânea, tornando nosso encontro ainda mais leve e significativo.

A partir disso, foi possível presenciar, por meio das reações e respostas dadas às entrevistas, a materialização dos pressupostos teóricos sobre o uso de jogos educacionais, quais sejam: aprendizagem significativa; imersão em realidades diversificadas; satisfação em participar de atividades educacionais. Nesse movimento, o resultado das entrevistas e dos questionários convergiram à tal satisfação, pois as entrevistadas foram unânimes na afirmação de que o jogo cumpriu os requisitos propostos, apresentando retornos efetivos, ou seja: o recurso possibilitou o engajamento por meio perguntas e desafios, e assim as participantes demonstraram proatividade e participação; a mecânica e metáforas do jogo foram consideradas relevantes, tendo as pontes e os muros representado progressos e limites, trazendo

ressignificação contextual; os conteúdos foram considerados relevantes; o quesito experiência do usuário trouxe satisfação geral; a aprendizagem foi experiencial e contextualizada, possibilitando transferência para a realidade.

Apesar da aceitação, elencamos algumas limitações do estudo, sendo a principal delas a necessidade de se aplicar o jogo mais vezes. Observamos e compreendemos as restrições necessárias para acesso às adolescentes em uma unidade de meio fechado, mas entendemos que uma maior quantidade de participantes poderia conduzir um nível de confiança ampliado na leitura dos resultados. Outra limitação reside na parte subjetiva do questionário: pretendemos refinar as questões ou incluir outras que suscitem nos entrevistados a percepção de que eles podem se aprofundar mais nas suas respostas.

A aplicação do recurso lúdico trouxe a potencialidade da discussão sobre direitos e deveres fundamentais, sobre temas transversais e consolidou o atendimento aos objetivos desta pesquisa e, com isso, totalizam o cerne precípua deste trabalho: a criação de um jogo de tabuleiro e cartas voltado à difusão de conhecimentos sobre direitos sociais para adolescentes do sistema socioeducativo do Distrito Federal. Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo atingiu o objetivo proposto; todavia, a ideia é que esta pesquisa sirva como base para que nosso olhar seja ampliado, aprimorado, ressignificado e que possa alcançar outros espaços educacionais e quem sabe estar consolidado em um artigo, uma tese e em estudos que contribuam com políticas públicas direcionadas à infância e juventude.

Ademais, além da versão física do produto técnico de nosso estudo, também há a pretensão de potencializar a versão digital. Por fim, planejamos o aprofundamento no universo da ludicidade e das práticas pedagógicas significativas que favoreçam os processos de reflexão, de conhecimento de direitos e de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; FIGUEIREDO, E.; SILVA, A. P. Juventudes, vivências e resistências. In: ABRAMOVAY, M. et al. (org.). **Juventudes, educação e violências: articulações e controvérsias**. 1. ed. Brasília, DF: FLACSO, 2021. p. 9–29.
- ADIMARI, M. F. Teoria e prática do projeto político-pedagógico: algumas reflexões sobre a formação continuada de socioeducadores. In: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. P. (org.). **Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 189–196.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALBORNOZ, S. G. Jogo e trabalho: do Homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 75–92, 2009.
- ALMEIDA, B. B.; MÜLLER, A. Jardim de flores: uma experiência com grupos de famílias no contexto da socioeducação. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 23, n. 49, p. 73–87, 2014.
- ALVES, R. P. Educação, escolarização e liberdade no sistema socioeducativo. **Teoria e Cultura**, v. 16, n. 2, 2021.
- ANABUKI, E. T. **Eficácia escolar das escolas da rede federal de educação profissional: análise dos fatores intra e extraescolares associados ao desempenho dos estudantes e ao fluxo escolar**. 2021. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- ANDRADE, A. F. D.; BOAS, C. C. V. Ressignificar a experiência da medida socioeducativa numa perspectiva não punitivista: a experiência do Projeto de Extensão Laços/PUC Minas. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 3, n. 5, p. 41–57, 2019.
- AQUINO, I. **Vínculos Familiares e Sociedade**. São Paulo: [s.n.], 2022.
- ARRAES, J. D.; PRESOTTI, L. Muitas cenas de uma história em movimento: o cineclube como mediação do trabalho com adolescentes. In: BISINOTO, C.; RODRIGUES, D. S. **Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes**. Curitiba: CRV, 2018. p. 107–119.
- AVILAR, W. O. Do sancionatório ao sociopedagógico: relato de experiência do Centro Socioeducativo Aquiry. In: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. P. (org.). **Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 147–158.
- BALDEZ, E. **Educação e Vivência Social**. Brasília: [s.n.], 2024.
- BARBOSA, M. C. S. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, p. 35–50, ago. 1997.
- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. A importância da brincadeira para a criança de acordo com Jean Chateau. In: **ANAIS CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIA DO ESPORTE**, 4.; **CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIA DO ESPORTE**, 1., Brasília, 2010. p. 196–204.

BARBOSA, S. D. P. A educação profissional de meninas adolescentes em medida socioeducativa de internação no estado de Minas Gerais. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 3, p. 289–291, 2018.

BARBOSA, V. R. **Contribuições do Teatro do Oprimido na construção de uma cultura de paz na Escola da UNIRE**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, T. **Menores e loucos em direito criminal**. Edição fac-similar. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

BAUDELAIRE, C. O público moderno e a fotografia. In: BAUDELAIRE, C. **Salões**. Tradução de Aurélio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BEZERRA, D. S.; MACIEL, C. E. A importância do grupo focal nas pesquisas sobre medidas socioeducativas. In: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. P. (org.). **Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 159–166.

BISINOTO, C. Formação docente e socioeducação: uma relação invisibilizada. **Em Aberto**, v. 35, n. 115, 2022.

BISINOTO, C. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575–585, 2015.

BORTOLO, M. A.; CAMPOS, M. L.; FELÍCIO, R. O jogo como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Educação**, v. 10, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Censo nacional de práticas de leitura no sistema socioeducativo**. Brasília: CNJ, 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo**. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional do SINASE – 2024**. Brasília, 2025.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Diretrizes Nacionais para o Atendimento Socioeducativo**. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAFFAGNI, L. G. L. **Técnicas pedagógicas do sistema socioeducativo proposto pelo ECA: uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CALEGARE, F. P. P. **Condições de desenvolvimento de meninas em cumprimento de internação socioeducativa**. 2024. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

CAMPOS, J. V. B. **A concepção de jogo na perspectiva de Vygotsky: uma revisão bibliográfica**. 2022. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

CARNEIRO, S. et al. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serviço Social em Revista**, v. 14, n. 2, p. 96–118, 2012.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, M. H. **SINASE: uma análise crítica da socioeducação**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Trabalho) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CASANOVA, J. **O jogo e a educação infantil**. Lisboa: Editorial Estampa, 2006.

CAVALCANTE, S. **Práticas Pedagógicas e Dignidade Humana**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2020.

CESAR, L. B. Adolescentes em medida socioeducativa: limites e possibilidades da socionomia. In: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. P. (org.). **Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 167–176.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CLEOPHAS, M. G.; CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de Química/Ciências? Colocando os pingos nos “is”. In: CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M. H. F. B. (org.). **Didatização lúdica no ensino de Química/Ciências: teorias de aprendizagem e outras interfaces**. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 33–43.

COALIZÃO BRASILEIRA PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES et al. **Monitoramento de estratégias pelo fim da violência contra crianças e adolescentes**: adaptação dos indicadores INSPIRE para o Brasil. São Paulo: Vital Strategies, 2025.

CODEPLAN. **Trajetória dos adolescentes egressos do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal**. Brasília, DF: Codeplan, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Plano Decenal Nacional de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF: SDH, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Relatório de Diagnóstico do Sistema Socioeducativo**. Brasília, DF: CNJ, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Relatório do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e das Medidas Socioeducativas**. Brasília, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução nº 543 de 05/02/2024**. Institui a Diretriz Nacional de Fomento à Cultura no âmbito do Sistema Socioeducativo. Brasília, DF: CNJ, 2024.

CORRÊA, A. B. A. V.; SEIXAS, C. P. Medidas socioeducativas e seus aspectos pedagógicos no estado de Sergipe: uma revisão sistemática das publicações de 2018 a 2023. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 10, n. 3, p. 320–341, 2024.

COSTA, A. G. P. **O direito à educação nos centros socioeducativos de internação do Estado do Ceará**: um direito condicionado? 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

COSTA, D. L. P. C. O. **A fina tessitura da seda**: diálogos feministas com adolescentes acautelados(as) em unidades socioeducativas de internação. 2024. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. O que é socioeducação? Uma proposta de delimitação conceitual. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n. 17, p. 71–81, 2018.

D'ÁVILA, C. A ludicidade como princípio formativo. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 15, n. 25, 2006.

DE BARROS, W. V.; CATÃO, F. F. A implementação da profissionalização na socioeducação: uma revisão de estudos de teses e dissertações. **Revista Foco**, v. 17, n. 8, 2024.

DE JESUS, D. R.; GUEDES, T. C. S. M. A educação libertadora em uma unidade socioeducativa de Mato Grosso. **Revista Alembra**, v. 3, n. 6, p. 88–101, 2021.

DE MELO, T. A.; DE SOUZA, E. M. A socioeducação como dispositivo de poder disciplinar: histórias vividas. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 18, n. 3, p. 349–370, 2019.

DE QUADROS ALTIERI, A. L. **A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos**. 2012. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DE SANTANA, C. A. **A capoeira na promoção da educação em direitos humanos de adolescentes privados de liberdade**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIAS, M. S. A. **Para estes meninos e meninas, qual docência?** Escolas de sistemas socioeducativos – Brasil e Colômbia. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DINIZ, D. **Meninas fora da lei: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal**. Brasília: LetrasLivres, 2017.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 43.483, de 27 de junho de 2022. Dispõe sobre a criação da Escola Distrital de Socioeducação. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 28 jun. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. **Jornada pedagógica da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal**. Brasília, 2025.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6–7, jun. 2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FABIANOVICZ, R. **Convivência Escolar e Socioeducação**. Curitiba: Appris, 2020.

FALEIROS, V. P. Criminalidade, desigualdade social e penalização de adolescentes e jovens. **Revista Direito, Estado e Sociedade**, n. 61, p. 240–266, 2022.

FARIA, A. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FEIGEL, G. L. R. O Poema Pedagógico de Anton Makarenko. **Revista de Ciências Humanas**, v. 49, n. 1, p. 110–120, 2015.

FEITOSA, J. B. A preparação do desligamento e a inclusão social do adolescente em cumprimento da internação socioeducativa: um relato de experiência. In: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. P. (org.). **Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 197–208.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Ediciones Nueva Visión, 1991.

FRANÇA, H. M. **Profissionalização e socioeducação: o trabalho como critério de encerramento da medida socioeducativa em meio aberto**. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIAS, G. L. B. **Aspectos sociais dos atos infracionais de adolescentes no território da Baía da Ilha Grande**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas) – UFRRJ, Seropédica, 2018.

FUNCK, L.; OLIVEIRA, R. H. D.; SCLICHTING, T. F. O trabalho interdisciplinar na socioeducação. In: SILVA, A. S. et al. (org.). **Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação**. Curitiba, PR: SEJUF, 2018.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2012. **Anais...** 2012.

GARCIA, J.; LIMA, R. Estatuto da Criança e do Adolescente: 30 anos de proteção? In: PEREIRA, P. et al. (org.). **30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: CEDECA-RJ, 2020. p. 25–93.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOI, S. P. **Adolescente em conflito com a lei e inserção no mercado de trabalho: construindo parcerias**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOHN, M. G. Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28–43, 2009.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006.

GONÇALVES, F. M. S. Educação progressista e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Revista Inter-Ação**, v. 42, n. 3, p. 796–811, 2017.

GONÇALVES, L. **Desenvolvimento e implementação de programas de educação profissional nas unidades socioeducativas: uma solução promissora**. 2024. Dissertação (Mestrado) – FGV, São Paulo, 2024.

GONÇALVES, M. S. P. **Marcas de colonialidades: Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/Acre**. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2022.

GONÇALVES, M. S. P. et al. Vozes de mulheres negras: práticas decoloniais no ensino-aprendizagem de literatura com adolescentes no contexto da socioeducação. **Caminhos de Linguística Aplicada**, v. 31, n. 2, p. 262–288, 2025.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

IPEDF CODEPLAN. **Conheça a trajetória dos socioeducandos do Distrito Federal (2022)**. Brasília, 2022.

JUNGES, M.; MACHADO, R. Jacques Le Goff e a reinvenção da história. **IHU On-Line**, ed. 442, São Leopoldo, RS, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 6, n. 2, p. 46–63, 1995.

KOERICH, M.; DOMINGUES, C. A linguagem oral e escrita: entre normativas curriculares e concepções de professoras da educação infantil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, 2023.

KOSSOY, B. **Fotografia & história**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigação Qualitativa**, 2015.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1–4, p. 395–415, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LAUMANN, E. O jogo como estratégia para melhor convivência entre crianças e adolescentes acolhidos. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, p. 473–481, 2022.

LEAL, L. A. B. Resenha do livro Jogo e educação, de Gilles Brougère. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 177–183, 2014.

LEAL, M. L.; CARMO, M. F. Adolescência e direitos humanos: algumas interfaces. In: OLIVEIRA, C. B. E.; MOREIRA, P. C. B. P. **Docência na socioeducação**. Brasília: UnB, 2014. p. 177–205.

LEITE, M.; FERREIRA, J.; PINEL, H. Escola, Família e Comunidade na Socioeducação. **Revista Educação e Realidade**, 2024.

LESSA, H. S. O que é o direito à educação no sistema socioeducativo? **Revista Ensaios**, v. 15, p. 84–106, 2019.

LIMA, A. C. **Futebol das quebradas: a promoção do desenvolvimento e a construção de práticas inovadoras**. 2019. TCC (Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LOPES, E. R. C. O adolescente em conflito com a lei: saúde mental e a intersetorialidade. In: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. P. (org.). **Socioeducação e intersetorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 209–220.

LOPES, H. C.; HENN, L. G. A prática pedagógica: protagonista, inovadora e transformadora. **Paidéia**, v. 16, n. 26, p. 9–23, 2021.

LOPES, H. C.; HENN, L. G. As metodologias ativas no processo pedagógico socioeducativo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, 2022.

LOPES, P.; HENN, C.; GHISLENE, M. Jogos Lúdicos no CASE Santa Maria. In: **Anais do [Evento]**, 2022.

LOUZADA, E. B. (org.). **Entre direitos, proteção integral e prioridade absoluta: a criança e o adolescente como foco da teia protetiva**. Brasília, DF: Efeito Sete; UnB, 2022.

LUCHETTI, A. J. et al. Educação em saúde: uma experiência com teatro de fantoches no ensino nutricional de escolares. **CuidArte em Enfermagem**, v. 5, n. 2, p. 97–103, 2011.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas. **Revista Entreideias**, Salvador, 2000.

MACEDO, L. et al. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, É. R. **Fundamentos da pedagogia social**. Guarapuava: Unicentro, 2015.

MACIEL, C. E.; ADIMARI, M. F. Projeto pedagógico e socioeducação: a educação como possibilidade de superação. In: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. P. (org.). **Socioeducação e intersetorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 47–54.

MARCILIO, F. C. P. et al. A agência juvenil no contexto da medida socioeducativa: um relato de experiência. **Revista SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, p. 69–81, 2019.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELLO, M. M. P. (coord.) et al. **Dos espaços aos direitos: a realidade da ressocialização na aplicação das medidas socioeducativas**. Brasília: CNJ, 2015.

MÉLO, F. M. S. B. **Entre práticas e representações do papel do socioeducador: os vestígios do vínculo instituído (Brasília, 2017–2022)**. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2023.

MENDES, A. C. M. Câmera na mão e novas ideias na cabeça: oficina de cinema na medida socioeducativa em meio aberto. In: BISINOTO, C.; RODRIGUES, D. S. **Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes**. Curitiba: CRV, 2018. p. 29–41.

MENDES, A. C. M. Promoção do acesso à escolarização: ideias e ações. In: OLIVEIRA, C. B. E.; MOREIRA, P. C. B. P. **Docência na socioeducação**. Brasília: UnB, 2014. p. 289–335.

MENDONÇA, T. C. A. A importância do lúdico durante o tratamento fisioterapêutico em pacientes idosos com déficit cognitivo. **Revista Eletrônica Saúde CESUC**, v. 1, n. 1, p. 1–11, 2010.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

MOTTI, A. A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas. In: PAES, P. C. D.; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. P. (org.). **Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 17–24.

MOURA, M. T. **O Jogo e o Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Atlas, 2011.

MOURA, R. V. B. **A importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem na Educação Infantil**. 2022. TCC (Educação Física) – UEPB, Campina Grande, 2022.

NEVES, L. D.; SANTOS BAHIA, E. M. O arquivista no sistema penitenciário e socioeducativo: novos cenários de atuação. **BIBLOS**, v. 36, n. 2, 2022.

NOGUEIRA, T. S. **A relação entre esporte, cultura, lazer e a medida socioeducativa de internação**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado) – UFPA, Belém, 2016.

OLIVEIRA, A. E. L.; ALMEIDA, R. S. **A formação profissional e a ressocialização de jovens infratores: uma análise das experiências do CECAL**. 2012. Monografia – UFC, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, A. L. et al. Desenvolvimento de um jogo socioeducativo sobre drogas psicotrópicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 16., 2017. **Anais...** Curitiba: SBGames, 2017. p. 1136–1139.

OLIVEIRA, D. F. J. **Adolescente em privação de liberdade e capacitação para o trabalho: desafios para a inserção laboral**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, M. A. C. A necessidade do ensino de direito constitucional nas escolas de ensino fundamental e médio brasileiras para a construção da cidadania. **JUS**, 2016.

OLIVEIRA, M. C.; ZAMORA, M. H.; YOKOY, T. Raciality, intersubjectivity and transgression in the Brazilian system of socio-educational services. **International Journal of Social Pedagogy**, v. 13, n. 1, p. 1–13, 2024.

OLIVEIRA, S. C.; GOMES, C. F. Os jogos e brincadeiras de adolescentes privados de liberdade: uma possibilidade na prática educativa. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 9, n. 1, p. 115–128, 2008.

OLIVEIRA, S. S. F. **Grupo de mães e familiares que têm filhos/as no sistema socioeducativo de Fortaleza**. 2020. Dissertação (Mestrado) – UECE, Fortaleza, 2020.

OLIVEIRA, U. P. et al. Esporte e lazer no plano individual de atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. **Movimento**, v. 26, 2020.

ONU. **Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riade)**. Adotadas pela Assembleia Geral em 14 de dezembro de 1990.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Juventude e trabalho informal no Brasil**. Brasília: OIT; IPEA, 2015.

PADOVANI, A. S. **Futuros (im)possíveis**: trajetórias construídas por adolescentes e jovens autores de ato infracional. 2017. Tese (Doutorado) – UFBA, Salvador, 2017.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, A. R. **A Família no Sistema Socioeducativo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: aprender a aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226–235, 2010.

PINTO, W. V. **Pedagogia social e a socioeducação**: concepções e significados das ações socioeducativas em meio aberto. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Uninove, São Paulo, 2019.

PRACIANO, M. G. **O direito dos adolescentes e jovens autores de atos infracionais à educação no sistema socioeducativo do Ceará**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado) – UFC, Fortaleza, 2018.

REIS, M. A. U. D. Os desequilíbrios entre as conquistas e os desafios para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente. In: PEREIRA, P. et al. (org.). **30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: CEDECA-RJ, 2020. p. 16–24.

REYES, Â. J. F. **Da barraca ao escritório**: perspectivas pedagógicas da feira livre do sul de Tunja (Colômbia). 2018.

REZENDE JÚNIOR, L. N.; SÁ, A. V. M. O jogo do xadrez e a aprendizagem lúdica para adolescentes em ambiente socioeducativo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, p. 221–229, 2016.

REZENDE, E. A. **Profissionalização na socioeducação**: pode ser uma ação emancipadora para a cidadania? 2024. 187 f. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2024.

RIBEIRO, F.; RAMALHO, L. Garantia de Direitos Sociais e Integração Familiar. **Revista de Políticas Públicas**, 2024.

RIOS, A. Pesquisa: no DF, 90% dos adolescentes do socioeducativo são negros. **Metrópoles**, Brasília, DF, 14 abr. 2024.

RIZZINI, I.; COUTO, R. M. B. População infantil e adolescente nas ruas: principais temas de pesquisa no Brasil. **Civitas**, v. 19, n. 1, p. 105–122, 2019.

RIZZINI, I.; NEUMANN, M.; CISNEROS, A. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. **O Social em Questão**, n. 21, p. 1–13, 2009.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Celestino, 2004.

RODRIGUES, V. V. Especialização geográfica das relações sociais ligadas à educação e à profissionalização no sistema socioeducativo brasileiro. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, v. 8, n. 1, p. 263–279, 2024.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (org.). **A rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, G. **Gamificação na Socioeducação: O caso de Salvador**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SANTOS, H. A. **Rede de atendimento socioeducativo**: possibilidades e limites da garantia de direitos. 2013. Dissertação (Mestrado) – UFRN, Natal, 2013.

SANTOS, K. S. **Educação Física na socioeducação do Distrito Federal**: primeiras aproximações. 2021. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2021.

SANTOS, M. C. B. Intersetorialidade entre socioeducação e educação escolar: uma das condicionantes para a efetivação do SINASE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 1216–1238, 2021.

SANTOS, M. M. C. **Currículo e socioeducação**: prática pedagógica gamificada com privados de liberdade na escola regular. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado) – UNEB, Salvador, 2021.

SANTOS, W. L. A. Estigma: um desafio para a socioeducação no trabalho com adolescentes em privação de liberdade. In: PEIXOTO, R. B. (org.). **Socioeducação**: conceitos, práticas e produção de sentido. Curitiba: SECJ, 2010.

SARAIVA, I. C. **Sistema socioeducativo de meio fechado e a profissionalização**. 2024. 161 f. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2024.

SILVA, A. P. S.; FERREIRA, M. C. R.; CARVALHO, A. M. A. O desenvolvimento humano na perspectiva da Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 129-145.

SILVA, A. S. et al. O estudo de caso contextualizado nas medidas socioeducativas: o caso de Três Lagoas – MS. In: PAES, P. C. D. et al. (orgs.). **Socioeducação e intersetorialidade**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. p. 177–188.

SILVA, J. G. et al. O lúdico no processo de ensino/aprendizagem. In: CONGRESSO NORDESTINO DE BIÓLOGOS, 6., 2016. **Anais...** 2016.

SILVA, J. P. **Tempo da tranca, tempo da sala**: a educação escolar de adolescentes em um centro de internação de Pernambuco. 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado) – UFRPE, Recife, 2018.

SILVA, K. C. **A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. 2019. Tese (Doutorado) – UFPE, Recife, 2019.

SILVA, R. F. et al. A convivência entre jovens infratores e funcionários de uma unidade de tratamento. **Revista SPAGESP**, v. 1, p. 77–91, jun. 2020.

SILVA, W. S. **Os modos pedagógicos e a aprendizagem musical humanizadora de sete jovens na Unidade de Internação do Recanto das Emas**. 2024. 90 f. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2024.

SILVEIRA, J. A.; SANTIAGO, S. B.; RODRIGUES, B. S. F. Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica. **HOLOS**, v. 3, p. 1–16, 2020.

SILVEIRA, P. F. K. Ressocialização de menores infratores: uma análise multidisciplinar da aplicação das medidas socioeducativas. **Revista Perspectivas Sociais**, v. 6, n. 1, p. 1–22, 2020.

SOARES, M. H. F. B. **O lúdico em Química**: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química. 2004. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2004.

SOUZA, C. R. F. Adolescente, professor e escola: potencializando essa relação. In: OLIVEIRA, C. B. E.; MOREIRA, P. C. B. P. (orgs.). **Docência na socioeducação**. Brasília: UnB, 2014. p. 225–275.

SOUZA, G.; PERES, E. T. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar. In: CASTRO, C. A. (org.). **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos. São Luís: EDUFMA, 2011. p. 43–68.

SOUZA, J. N. **Narrativas e teatralidades de jovens em conflito com a lei**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2020.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., 2007. **Anais...** 2007.

SOUZA, T. Y.; GRATÃO, P. G. Vulnerabilidades sociais e trajetórias institucionais das adolescentes em uma unidade de semiliberdade feminina. **Revista do CEAM**, v. 6, n. 2, p. 60–83, 2020.

TRIVELATO, S. L. F.; OLIVEIRA, O. B. Práticas docentes: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação. In: ENDIPE, 13., 2006. **Anais...** Rio de Janeiro, 2006.

UNIDADE DE INTERNAÇÃO FEMININA DO GAMA (UIFG). **Projeto Político-Pedagógico da UIFG**. Brasília: UIFG, 2023.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, v. 7, n. 1, 2011.

VIANA, L. S. **Socioeducação e arte**: uma análise sobre o uso da arte-educação na semiliberdade feminina do DF. 2024. TCC (Serviço Social) – UnB, Brasília, 2024.

VIVIAN, C. F. **A contribuição do jogo no desenvolvimento da criança**. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **Para a vitória**: como o pensamento do jogo pode revolucionar o seu negócio. Filadélfia: Wharton Digital Press, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YOKOY, T.; AFONSO, L. A. O atendimento socioeducativo e a responsabilização de adolescentes que praticaram ofensa sexual. In: MIRANDA, K. A. S. N. et al. **Diálogos sobre socioeducação e juventudes**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2023. p. 147–165.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO³⁶

Título	Autor(a)	Ano	Plataforma
Currículo e Socioeducação: prática pedagógica gamificada com privados de liberdade na escola regular	Maria Margarete Cerqueira dos Santos	2021	BDTD
Narrativas e teatralidades de jovens em conflito com a Lei	Márcia Helena de Carvalho	2015	BDTD
Os modos pedagógicos e a aprendizagem musical humanizadora de sete jovens na Unidade de Internação do Recanto das Emas - Distrito Federal	Walter de Sousa Silva	2024	BTDT
Contribuições do teatro do oprimido na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE (Unidade de internação do Recanto das Emas)	Visleine Reis Barbosa	2020	BDTD
Adolescente em conflito com a lei e inserção no mercado de trabalho: construindo parcerias	Sandra Pereira de Godoi	2014	BDTD
Profissionalização e Socioeducação: o trabalho como critério de encerramento da medida socioeducativa em meio aberto	Helder Medeiros Franca	2022	BDTD
Adolescente em privação de liberdade, capacitação para o trabalho: desafios para a inserção laboral	Débora Fernanda Joselino de Oliveira	2015	BDTD
Desenvolvimento e implementação de programas de educação profissional nas unidades socioeducativas: uma solução promissora	Leomagno Gonçalves	2024	BTDT

³⁶ Sobre a seleção dos estudos, especificados acima, foram utilizadas cinco expressões de busca: Educação e Sistema Socioeducativo, Profissionalização e Sistema Socioeducativo, Sistema Socioeducativo e Mercado de Trabalho, Pedagogia e Sistema Socioeducativo e Jogos Educativos e Socioeducação, nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES. Considerando a finalidade deste estudo, foram selecionados 41 estudos no total das duas plataformas.

Futuros (im)possíveis. Trajetórias construídas por adolescentes e jovens autores de ato infracional	Andréa Sandoval Padovani	2017	BDTD
O direito à educação nos centros socioeducativos de internação do Estado do Ceará: um direito condicionado?	Anna Gabriella Pinto da Costa	2021	BDTD
Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco	Jamires Pereira da Silva	2018	BDTD
A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação	Karla Cristian da Silva	2019	BDTD
Para estes meninos e meninas, qual docência? (escolas de sistemas socioeducativos – Brasil e Colômbia)	Marília Souza Andrade Dias	2019	BDTD
O direito dos adolescentes e dos jovens autores de atos infracionais à educação no sistema socioeducativo do Estado do Ceará: desafios e possibilidades para o exercício de uma cidadania fortalecida	Marwil Gomes Praciano	2018	BDTD
Rede de atendimento socioeducativo: possibilidades e limites da garantia de direitos	Helisama Andreza dos Santos	2013	BDTD
Grupo de mães e familiares que têm filhos/as no sistema socioeducativo de Fortaleza: tecendo resistências e (re)existências interseccionais	Franciane da Silva Santos Oliveira	2020	BDTD
Meninas encarceradas: a educação escolar das adolescentes do centro de atendimento socioeducativo (CASE/ Goiânia)	Heloanny Araujo de Moraes Nunes	2018	BDTD

A capoeira na promoção da educação em Direitos Humanos de adolescentes privados de liberdade	Camila Antero de Santana	2019	BDTD
A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos	Antonio Luís de Quadros Altieri	2012	BDTD
Profissionalização e Socioeducação: o trabalho como critério de encerramento da medida socioeducativa em meio aberto	Helder Medeiros	2022	BDTD
Profissionalização de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação na Paraíba : implementação no contexto da Fundac-2012/2022	Waldir Victor de Barros	2024	BDTD
Profissionalização na Socioeducação: pode ser uma ação emancipadora para a cidadania?	Érica Aparecida de Rezende	2024	BDTD
A educação profissional de meninas adolescentes em medida socioeducativa de internação no estado de Minas Gerais	Sílvia Danizete Pereira Barbosa	2018	BDTD
Adolescente em conflito com a lei e inserção no mercado de trabalho: construindo parcerias entre empresas do segmento da moda e instituições do sistema socioeducativo	Sandra Pereira de Godoi	2014	BDTD
A procura por novos caminhos: a interseccionalidade e o trabalho das mulheres negras egressas do sistema socioeducativo pernambucano	Paula Cristina Moraes da Silva	2024	BDTD
Adolescente em privação de liberdade, capacitação para o trabalho: desafios para a inserção laboral	Debora Fernanda Joselino de Oliveira	2015	BDTD
Desenvolvimento e implementação de programas de educação profissional nas unidades socioeducativas: uma solução promissora	Leomagno Gonçalves	2024	BDTD

Sistema socioeducativo de meio fechado e a profissionalização: um olhar sobre o curso de vida dos adolescentes em conflito com a lei	Isadora Costa Saraiva	2024	BDTD
As práticas pedagógicas no contexto socioeducativo	Leonardo Guedes Henn	2022	BDTD
Da barraca ao escritório: perspectivas pedagógicas da feira livre do sul de Tunja (Colômbia)	Ángela Jasmin Fonseca Reyes	2018	BDTD
Técnicas pedagógicas do sistema socioeducativo proposto pelo ECA: uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault	Lou Guimarães Leão Caffagni	2012	BDTD
Condições de desenvolvimento de meninas em cumprimento de internação socioeducativa	Fernanda Priscilla Pereira Calegare	2024	BDTD
A fina tessitura da seda : diálogos feministas com adolescentes acautelados(as) em unidades socioeducativas de internação	Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira Costa	2024	BDTD
Gênero, sexualidades e corporeidade: problematizações do corpo dentro do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro	Aline da Fonseca Barros	2020	BDTD
Aspectos sociais dos atos infracionais de adolescentes no Território da Baía da Ilha Grande	Grazielle Lenar Benedito de Frias	2018	BDTD
Educação, Escolarização e Liberdade no Sistema Socioeducativo	Rogério Pacheco Alves	2021	CAPES
O que é o direito à educação no sistema socioeducativo?	Hemilim Da Silva Lessa	2020	CAPES
A Educação Libertadora em uma Unidade Socioeducativa de Mato Grosso	Dagoberto Rosa de Jesus e Tayza Codina de Souza Medeiros Guedes	2021	CAPES

Intersetorialidade entre Socioeducação e Educação Escolar: uma das Condicionantes para a Efetivação do Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo	Maria Cristina Borges dos Santos	2021	CAPES
A implementação da profissionalização na Socioeducação: uma revisão de estudos de teses e dissertações	Waldir Victor de Barros, Maria de Fátima Fernandes Martins Catão	2024	CAPES
Espacialização Geográfica das Relações Sociais ligadas à Educação e das Profissionalização de Adolescentes e Jovens no Sistema Socioeducativo Brasileiro	Vanderson Viana Rodrigues	2024	CAPES
à agência juvenil no contexto da medida socioeducativa: um relato de experiência	Fabiane Cristina Pereira Marcilio, Scharlise Thoman, Vinicius Coscioni, Sílvia Helena Koller	2019	CAPES
Arquivista no sistema penitenciário e socioeducativo	Larissa Duarte Neves, Eliana Maria dos Santos Bahia	2022	CAPES
Medidas Socioeducativas e seus aspectos Pedagógicos no Estado De Sergipe: uma revisão sistemática das publicações de 2018 A 2023	Ana Bárbara Assunção Vazquez Correa, Catharine Prata Seixas,	2024	CAPES
Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade	Silmara Carneiro e Silva	2012	CAPES
A educação profissional como política de inclusão na Socioeducação do ES: um estudo sobre os egressos dos cursos de qualificação profissional	Édna Maria Rodrigues Moura Barros	2024	CAPES
As metodologias ativas no processo pedagógico socioeducativo	Henrique Corrêa Lopes, Leonardo Guedes Henn	2022	CAPES

à agência juvenil no contexto da medida socioeducativa: um relato de experiência	Fabiane Cristina Pereira Marcilio, Scharlise Thoman, Vinicius Coscioni, Silvia Helena Koller	2019	CAPES
A Socioeducação como Dispositivo de Poder Disciplinar: Histórias Vividas	Tatiane Alves e Eloísio Moulin	2018	CAPES

Fonte: BDTD e CAPES, 2012 a 2024 – elaborado pela autora

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO A AUTOAVALIAÇÃO DA REAÇÃO DO APRENDIZ – JOGO “SUPERAÇÃO UM DESAFIO DE OUTRO MUNDO”

1. Reação do usuário à aprendizagem com o jogo

- Aprendizagem e prática do conteúdo

1.1 Eu acredito que este jogo contribuiu muito para reforçar meu conhecimento sobre os direitos sociais.

1.2 Eu acredito que este jogo foi eficiente na aprendizagem e prática do conteúdo.

1.3 Eu consigo relacionar o que aprendi com a realidade.

1.4 Eu acredito que a experiência adquirida no jogo irá contribuir para um melhor desempenho na prática de cobrar e exercer os direitos sociais.

- Aprendizagem experiencial

1.5 O jogo possibilitou-me identificar e aplicar alguns principais direitos sociais.

1.6 O jogo possibilitou-me observar o cenário e a aplicação dos direitos sociais.

1.7 O jogo possibilitou-me criar conceitos teóricos e lógicos referentes aos direitos sociais

1.8 O jogo possibilitou-me experimentar o cenário do treinamento proposto. - Competências praticadas: conhecimentos, habilidades e atitudes

1.9 Eu adquiri mais conhecimentos sobre direitos sociais durante o jogo.

1.10 Eu desenvolvi habilidades técnicas conceituais em usar corretamente os direitos sociais

1.11 Eu consolidei atitudes corretas sobre conhecer, usufruir, fiscalizar e cobrar os direitos sociais por meio das situações vivenciadas durante o jogo.

2. Reação do usuário ao jogo

- Atenção estimulada durante o jogo

2.1 O jogo conseguiu estimular minha atenção.

2.2 A variação da forma, conteúdo e atividades ajudou-me a manter a atenção e motivação no jogo.

- Relevância do conteúdo do jogo

2.3 O conteúdo do jogo é relevante para a minha vida cotidiana.

2.4 O conteúdo do jogo potencializou os conhecimentos que eu já possuía.

- Facilidade e confiança em usar o jogo

2.5 Foi fácil entender o jogo.

2.6 Foi fácil usar o jogo como material de aprendizagem.

2.7 Eu estou confiante com o aprendizado e a prática que obtive no jogo.

- Satisfação

2.8 Eu estou satisfeito com a oportunidade de jogar.

2.9 Eu estou satisfeito com as respostas de feedback que me possibilitaram reforços positivos durante e depois do jogo.

2.10 Eu estou satisfeito com o meu treinamento no jogo.

- Imersão

2.11 Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava.

2.12 Foi estimulante jogar e aprender com o jogo e esforcei-me em ter bons resultados.

2.13 Eu gostei do jogo e não me senti ansioso ou entediado por causa dele.

- Desafio e progresso

2.14 Este jogo é adequadamente desafiador para mim e as tarefas são equilibradas.

2.15 Houve progresso durante o jogo.

2.16 Meu interesse aumentou com a superação dos desafios.

2.17 Eu esforcei-me em ter bons resultados

As 28 questões colocadas acima deverão ser respondidas usando uma escala Likert e, para facilitar a compreensão e aplicação com as adolescentes, serão usados os níveis: 1. Concordo; 2. Não concordo nem discordo e 3. Discordo.

Além dessas questões objetivas, ao final foram apresentadas as seguintes questões abertas:

1. O que você mais gostou ou apreciou no jogo?
2. O que você não gostou ou apreciou no jogo?
3. Você tem sugestões para melhorar o jogo?
4. Você tem algum outro comentário?

A análise das perguntas abertas será realizada com base na técnica de análise conteúdo, a qual, segundo Mayring (2010, p. 602), trata-se de uma análise interpretativa de textos por meio de decomposição do discurso e reconstrução racional de uma ideia central com a aplicação de regras lógicas a respeito da origem dessas mensagens com a finalidade de criar categorias. No questionário não há uma seção arguindo as participantes sobre seus dados pessoais ou socioeconômicos, pois já há anuência emitida e em mãos desta pesquisadora.

Assim, as informações obtidas por meio dos questionários serão cruzadas com a narrativa das observações realizadas durante a aplicação do jogo. Esse processo será importante para o aprimoramento do jogo, bem como avaliar a aceitação do recurso lúdico por parte das aprendizes.

Por se tratar de um estudo realizado com seres humanos, serão atendidas as exigências contidas na Resolução 466 do CNS, ou seja, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas, bem como ao setor de Pesquisas da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. A autorização consta no processo SEI.

APÊNDICE C – TEXTOS DA CARTA DESAFIO E DA CARTA CONTEÚDO

JOGO SUPERAÇÃO “UM DESAFIO DE OUTRO MUNDO”

Carta 1 – Fácil

Carta Desafio:

No planeta Górkí, a adolescente Aline recebeu a notícia de que estava grávida. Foi uma grande alegria, mas logo veio a preocupação: será que perderia o emprego na empresa em que trabalhava como assistente? À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

Segundo a Constituição Federal, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT, art. 10, II, b), a trabalhadora gestante tem direito à estabilidade no emprego desde a confirmação da gravidez até cinco meses após o parto, não podendo ser demitida sem justa causa.

Carta 2 – Médio

Carta Desafio:

Sofia, grávida de 7 meses no planeta Górkí, trabalhava numa fábrica. Com a gestação avançada, foi transferida para um setor que exigia carregar peso. Ela ficou aflita, temendo pelo bebê. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

De acordo com a CLT, art. 394-A, a gestante tem direito a ser afastada de atividades insalubres ou prejudiciais à saúde, devendo ser realocada em outra função sem prejuízo de seu salário.

Carta 3 – Difícil

Carta Desafio:

Talita, jovem aprendiz em Górkí, descobriu que estava grávida. Embora feliz com a notícia, ficou insegura: teria direito à licença-maternidade, mesmo sendo aprendiz? À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

Sim. Segundo a Constituição Federal (art. 7º, XVIII) e a CLT, toda gestante, inclusive menor aprendiz, tem direito à licença-maternidade de 120 dias, recebendo o salário-maternidade.

Carta 4 – Médio

 Carta Desafio:

Renata, grávida de 5 meses em Górkí, precisava se ausentar do trabalho para consultas de pré-natal. Ela temia que seu salário fosse descontado por isso. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

Segundo a CLT, art. 392, §4º, a gestante tem direito a dispensa remunerada para, no mínimo, seis consultas médicas e exames complementares durante a gestação, sem prejuízo do salário.

Carta 5 – Difícil

 Carta Desafio:

Joana, após retornar da licença-maternidade em Górkí, foi demitida um mês depois. Ela se perguntou se ainda teria algum direito de estabilidade. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

Sim. Conforme a Constituição Federal (ADCT, art. 10, II, b), a estabilidade da gestante vai até cinco meses após o parto. Se a demissão ocorrer nesse período, a trabalhadora tem direito à reintegração ou indenização.

Carta 6 – Fácil

 Carta Desafio:

No planeta Górkí, a jovem Ana começou a sofrer agressões de seu namorado. Ela ficou confusa e triste, sem saber a quem recorrer. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) protege a mulher contra a violência doméstica e familiar em suas várias formas: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

Carta 7 – Médio

 Carta Desafio:

Carla, adolescente de Górkki, foi perseguida e ameaçada pelo ex-namorado. Ela começou a sentir medo constante. À luz das leis do planeta Górkki, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

A Lei Maria da Penha considera violência doméstica não apenas a agressão física, mas também a violência psicológica, a ameaça e a perseguição (Lei 11.340/2006, art. 7º).

Carta 8 – Difícil

 Carta Desafio:

Juliana sofria violência dentro de casa e queria denunciar. Ela achava que só poderia fazer isso pessoalmente. À luz das leis do planeta Górkki, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

Qualquer pessoa pode denunciar casos de violência doméstica, não apenas a vítima. A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006, art. 12) permite que terceiros comuniquem às autoridades.

Carta 9 – Médio

 Carta Desafio:

Bianca foi agredida em Górkki e pediu ao juiz que o agressor fosse afastado do lar. Ela temia pela própria vida. À luz das leis do planeta Górkki, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

A Lei Maria da Penha permite ao juiz determinar medidas protetivas, como o afastamento do agressor da casa e a proibição de contato com a vítima (Lei 11.340/2006, art. 22).

Carta 10 – Difícil

Carta Desafio:

Em Górkí, uma jovem de 16 anos sofreu violência do padrasto. Ela se questionava se a lei Maria da Penha também poderia protegê-la por ser menor. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

Sim. A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) protege todas as mulheres, independentemente da idade.

Carta 11 – Fácil

Carta Desafio:

Clara, adolescente de 15 anos em Górkí, foi convidada para ser aprendiz numa empresa. Ela ficou animada, mas ouviu dizer que só poderia começar mais tarde. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

A CLT, art. 428, estabelece que a idade mínima para ser aprendiz é de 14 anos completos e a máxima de 24 anos, salvo para pessoas com deficiência. Portanto, Clara pode começar aos 15 anos.

Carta 12 – Médio

Carta Desafio:

Lúcia, aprendiz em Górkí, recebeu a notícia de que precisaria fazer hora extra. Ela ficou na dúvida se isso era permitido. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

Não é permitido exigir hora extra do aprendiz. A jornada deve respeitar os limites previstos na CLT, art. 432.

Carta 13 – Difícil

Carta Desafio:

Marta, estagiária em Górkí, estuda de manhã. O empregador quis marcar seu estágio no mesmo horário das aulas. Ela se sentiu injustiçada. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

O estágio não pode coincidir com o horário escolar. A Lei 11.788/2008, art. 10, determina que a compatibilidade entre o horário do estágio e o da escola é obrigatória.

Carta 14 – Médio

Carta Desafio:

Paula, aprendiz de 16 anos em Górkí, assinou contrato de dois anos. Ela ficou em dúvida se isso seria legal. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

Sim. O contrato de aprendizagem pode durar até dois anos, conforme a CLT, art. 428, §3º.

Carta 15 – Fácil

Carta Desafio:

Camila, estagiária em Górkí, percebeu que sua empresa não lhe concedeu férias. Ela achou estranho. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

O estagiário tem direito a recesso de 30 dias, se o estágio tiver duração igual ou superior a um ano, preferencialmente no período das férias escolares (Lei 11.788/2008, art. 13).

Carta 16 – Difícil

Carta Desafio:

Uma aprendiz de 17 anos em Górkí recebeu proposta para trabalhar em um setor insalubre. Ela ficou preocupada com sua saúde. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

Aprendizes menores de 18 anos não podem exercer atividades insalubres, perigosas ou noturnas, conforme CLT e Estatuto da Criança e do Adolescente.

Carta 17 – Médio

Carta Desafio:

Laura, estagiária em Górkí, descobriu que não teria professor ou supervisor acompanhando seu estágio. Ela ficou insegura. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

Todo estágio deve ter acompanhamento de um professor da instituição de ensino e de um supervisor da parte concedente (Lei 11.788/2008, art. 9º).

Carta 18 – Fácil

Carta Desafio:

Em Górkí, Valentina ainda não concluiu o ensino fundamental e foi contratada como aprendiz. Ela queria saber quantas horas poderia trabalhar por dia. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

Carta Conteúdo:

O aprendiz que não concluiu o ensino fundamental pode trabalhar até 6 horas diárias e 30 horas semanais (CLT, art. 432).

Carta 19 – Médio

 Carta Desafio:

Mariana iniciou estágio em Górkí sem que sua escola assinasse termo de compromisso. Ela desconfiou da validade do contrato. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

O estágio só é válido quando há termo de compromisso assinado pela empresa, escola e estudante (Lei 11.788/2008, art. 3º).

Carta 20 – Difícil

 Carta Desafio:

Pedro, aprendiz em Górkí, faltou à escola por dois dias e foi dispensado do contrato. Ele achou injusto. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

A CLT, art. 433, permite a rescisão do contrato de aprendizagem quando o aprendiz perde a frequência escolar ou o rendimento.

Carta 21 – Fácil

 Carta Desafio:

Em Górkí, a jovem Isabela completou 16 anos e sonha em participar das decisões políticas. Ela se perguntou se já poderia votar. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

 Carta Conteúdo:

A Constituição Federal (art. 14) garante o voto facultativo a partir dos 16 anos e obrigatório a partir dos 18 anos.

Carta 22 – Médio

 Carta Desafio:

O governo de Górkí tentou censurar jornais estudantis que criticavam decisões políticas. Os adolescentes ficaram indignados. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria a eles?

✓ Carta Conteúdo:

A Constituição Federal (art. 5º, IX) garante a liberdade de expressão e de imprensa, vedando a censura prévia.

Carta 23 – Difícil

📄 Carta Desafio:

Em Górkí, uma adolescente foi detida e sofreu maus-tratos de policiais. Ela se perguntou se havia algum direito que a protegesse contra isso. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

✓ Carta Conteúdo:

A Constituição Federal (art. 5º, III) proíbe a tortura e o tratamento desumano ou degradante, garantindo a dignidade da pessoa humana.

Carta 24 – Médio

📄 Carta Desafio:

Um grupo de jovens em Górkí quis organizar uma manifestação pacífica em praça pública, mas foi impedido pelas autoridades. Eles questionaram a legalidade disso. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria?

✓ Carta Conteúdo:

A Constituição Federal (art. 5º, XVI) assegura o direito de reunião pacífica, sem armas, em locais abertos ao público.

Carta 25 – Fácil

📄 Carta Desafio:

Em Górkí, uma jovem foi presa injustamente e não sabia quais direitos teria imediatamente. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

✓ Carta Conteúdo:

Segundo a Constituição Federal (art. 5º, LXII e LXIII), o preso deve ser informado de seus direitos, ter comunicação imediata à família e direito a advogado.

Carta 26 – Difícil

📖 Carta Desafio:

Uma estudante em Górkí foi tratada de forma desigual apenas por ser mulher em um concurso público. Ela se perguntou se isso violava algum princípio constitucional. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria à adolescente?

✓ Carta Conteúdo:

Sim. O princípio da igualdade (CF/88, art. 5º, caput) garante que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Carta 27 – Médio

📖 Carta Desafio:

Em Górkí, jovens exigiram mais investimentos em saúde e educação. Eles queriam saber se a Constituição reconhece prioridade especial a crianças e adolescentes. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria?

✓ Carta Conteúdo:

A Constituição Federal (art. 227) garante proteção integral e absoluta prioridade às crianças e adolescentes em saúde, educação e dignidade.

Carta 28 – Difícil

📖 Carta Desafio:

Um juiz em Górkí aplicou uma pena sem que houvesse lei anterior que definisse o crime. Os jovens acharam estranho. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria?

✓ Carta Conteúdo:

A Constituição Federal (art. 5º, XXXIX) estabelece o princípio da legalidade penal: não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal.

Carta 29 – Médio

📄 Carta Desafio:

O governo de Górkí decidiu entrar em casas sem autorização judicial, alegando segurança pública. Muitos jovens acharam isso abusivo. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria?

✓ Carta Conteúdo:

A Constituição Federal (art. 5º, XI) garante a inviolabilidade do domicílio, só podendo ser violado em flagrante delito, desastre, para prestar socorro ou com ordem judicial.

Carta 30 – Fácil

📄 Carta Desafio:

No planeta Górkí, estudantes se perguntaram se tinham liberdade para aprender e também ensinar uns aos outros. À luz das leis do planeta Górkí, o que você diria a eles?

✓ Carta Conteúdo:

A Constituição Federal (art. 205 e art. 206) assegura o direito à educação e a liberdade de ensinar e aprender.

APÊNDICE D - FOTOS: JOGO “SUPERAÇÃO”



