http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2026.v23. h683
e-ISSN: 1809-8207

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO[1]

Between the Prescribed and the Lived: Teachers' Social Representations of the Realization of Human Rights in the Socio-Educational System

Entre lo Prescrito y lo Vivido: Representaciones Sociales de Docentes sobre la Efectivización de los Derechos Humanos en el Sistema Socioeducativo

Juliana de Oliveira Inhan[2], André Felipe Costa Santos[3], Patricia Ortiz Monteiro[4], Priscila Costa Santos[5]

Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ,Brasil

RESUMO

Este estudo analisou as representações sociais de professores que atuam no sistema socioeducativo sobre a efetivação dos Direitos Humanos de adolescentes em medida de internação em Juiz de Fora (MG), a partir da Teoria das Representações Sociais articulada à perspectiva crítica de Herrera Flores (2009). A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, descritiva e exploratória, foi realizada em duas etapas: a primeira envolveu 18 professores designados pela Superintendência Regional de Ensino, por meio de questionário Likert com 23 assertivas distribuídas em três dimensões analíticas; a segunda contou com 11 professores, por meio de entrevistas semiestruturadas, cujo corpus textual foi processado no software IRaMuTeQ mediante Classificação Hierárquica Descendente. Os resultados revelam um mapa representacional marcado por contradições: os professores reconhecem, de forma expressiva, que seu trabalho individual contribui para a efetivação dos Direitos Humanos, mas descrevem as condições estruturais do sistema como insuficientes para sustentá-la, evidenciando ausência de recursos, de formação específica e de rede de colaboração institucional. As entrevistas, organizadas em três classes lexicais, aprofundam esse quadro ao revelar a sobreposição entre lógicas educativas e punitivas, a precarização do trabalho docente e a fragilidade do apoio familiar aos adolescentes internados. Emergem como elementos centrais a naturalização da precariedade institucional, o isolamento profissional dos professores e a dissonância entre os marcos normativos e sua efetivação concreta. Conclui-se que a garantia dos Direitos Humanos na educação socioeducativa exige intervenções estruturais que transcendam o comprometimento individual

[1] Em atendimento à Portaria CNPq nº 2.664/2026 (Brasil, 2026), que trata da Política de Integridade na Atividade Científica, informa-se que a ferramenta de IA generativa Claude Sonnet 4 (versão gratuita) foi empregada apenas como apoio editorial — revisão correção ortográfica e gramatical, formatação e adequações às normas da revista e da ABNT e organização visual dos quadros —, sob curadoria e responsabilidade integral dos autores. A IA não participou da concepção do estudo, da definição metodológica, da construção das categorias analíticas, da análise dos dados ou da elaboração das conclusões, etapas inteiramente conduzidas e validadas pelos autores.

[2] Universidade Estácio de Sá (UNESA), Doutoranda em Educação pelo PPGE/UNESA. ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-0222-4468 . E-mail: julianainhan@hotmail.com

[3] Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Líder do grupo de pesquisa INTEGRA-UEG. Atua nas áreas de Educação, Direitos Humanos, Representações Sociais e Cultura de Paz. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6139-5603 . E-mail: afcsantos@ueg.br.

[4] Universidade de Taubaté (UNITAU) e da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Doutora em Ciências Ambientais. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-2944-9050 . E-mail: patricia.ortiz@unitau.br .

[5] Universidade Estácio de Sá (UNESA), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Líder do Núcleo de Pesquisas em Tecnologias, Educação e Direitos Humanos (NUTEDH). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-0929-698X E-mail: pricostasantos@gmail.com .

dos docentes, requerendo formação específica, suporte institucional e articulação com redes de apoio externas.
Palavras-chave: Representações Sociais; Direitos Humanos; Educação Socioeducativa; Sistema Socioeducativo; Professores.

ABSTRACT
This study analyzed the social representations of teachers working in the socio-educational system regarding the realization of human rights for adolescents under custodial socio-educational measures in Juiz de Fora (MG), Brazil, drawing on Social Representations Theory (SRT) brought into dialogue with Herrera Flores's (2009) critical perspective. This quantitative-qualitative, descriptive, and exploratory study was conducted in two stages: the first involved 18 teachers assigned by the Regional Education Superintendency, through a Likert questionnaire with 23 statements distributed across three analytical dimensions; the second included 11 teachers, through semi-structured interviews, whose textual corpus was processed through IRaMuTeQ software using Descending Hierarchical Classification. The results reveal a representational map marked by contradictions: a substantial share of teachers acknowledge that their individual work contributes to the realization of human rights, yet describe the structural conditions of the system as insufficient to sustain it, revealing an absence of resources, specific training, and institutional collaboration networks. The interviews, organized into three lexical classes, deepen this picture by revealing the overlap between educational and punitive logics, the precarization of teaching work, and the fragility of family support for adolescents in custody. Three central elements emerge: the naturalization of institutional precariousness, the professional isolation of teachers, and the dissonance between normative frameworks and their concrete realization. It is concluded that guaranteeing human rights in education within the socio-educational system requires structural interventions that go beyond individual teacher commitment, demanding specific training, institutional support, and coordination with external support networks.
Keywords: Social Representations; Human Rights; Education in the Socio-Educational System; Socio-Educational System; Teachers.

RESUMEN
Este estudio analizó las representaciones sociales de docentes que actúan en el sistema socioeducativo sobre la efectivización de los Derechos Humanos de adolescentes bajo medida de internación en Juiz de Fora (MG), a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales articulada con la perspectiva crítica de Herrera Flores (2009). La investigación, de naturaleza cuanti-cualitativa, descriptiva y exploratoria, se realizó en dos etapas: la primera involucró a 18 docentes designados por la Superintendencia Regional de Enseñanza, mediante un cuestionario Likert con 23 afirmaciones distribuidas en tres dimensiones analíticas; la segunda contó con 11 docentes, mediante entrevistas semiestructuradas, cuyo corpus textual fue procesado en el software IRaMuTeQ mediante CHD. Los resultados revelan un mapa representacional marcado por contradicciones: los docentes reconocen que su trabajo individual contribuye a la efectivización de los Derechos Humanos, pero describen las condiciones estructurales del sistema como insuficientes para sostenerla, evidenciando ausencia de recursos, formación específica y red de colaboración institucional. Las entrevistas, organizadas en tres clases léxicas, profundizan ese panorama al revelar la superposición entre lógicas educativas y punitivas, la precarización del trabajo docente y la fragilidad del apoyo familiar a los adolescentes internados. Emergen como elementos centrales la naturalización de la precariedad institucional, el aislamiento profesional de los docentes y la disonancia entre los marcos normativos y su efectivización concreta. Se concluye que la garantía de los Derechos Humanos en la educación socioeducativa exige intervenciones estructurales que trasciendan el compromiso individual de los docentes, requiriendo formación específica, apoyo institucional y articulación con redes de apoyo externas.
Palabras clave: Representaciones Sociales; Derechos Humanos; Educación Socioeducativa; Sistema Socioeducativo; Docentes.

INTRODUÇÃO

Objetivou-se analisar as representações sociais de professores que atuam no sistema socioeducativo sobre a efetivação dos Direitos Humanos de adolescentes em medida de internação socioeducativa em Juiz de Fora (MG), Brasil, a partir do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012) (TRS) articulado às perspectivas críticas dos Direitos Humanos (DH) de Herrera Flores (2009). Para tanto, a pesquisa foi edificada em torno de três prerrogativas de naturezas complementares, a saber:

No que diz respeito ao âmbito social, entende-se que compreender as representações sociais dos professores sobre os direitos humanos no sistema socioeducativo exige, antes, situar o contexto social em que esses adolescentes e esses professores estão inseridos. O Brasil ocupava, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud, 2023) da ONU, a oitava posição entre os países mais desiguais do mundo, com índice de Gini de 0,529 (IBGE, 2023). Essa desigualdade não é abstrata: ela se organiza sobre recortes de raça e classe que definem quem acessa oportunidades e quem é criminalizado. Os dados do IBGE (2023) revelam que homens pretos e pardos ocupam postos informais em proporção 42% superior à de homens brancos, e que mulheres negras chegam a 47,04% de informalidade, contra 33,4% das brancas. Rique e Santos (2004) já denunciavam que essa concentração de renda e de terra — menos de 1% da população controlando metade do produto nacional — não prejudica apenas indicadores econômicos, mas inviabiliza o acesso igualitário aos bens que tornam a vida digna de ser vivida.

É nesse quadro que emergem os adolescentes em conflito com a lei: sujeitos historicamente colocados à margem, desprovidos de direitos fundamentais e sistematicamente ignorados pelo Estado e pela sociedade, cuja existência só passa a ser reconhecida quando se envolvem em atos infracionais (Onofre, 2015). A maioria dos que cumprem medidas de internação socioeducativa no estado de Minas Gerais é oriunda de famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo, e negros e pardos prevalecem numericamente nessa população — dado que Sapori e Caetano (2018, p. 51) descrevem como expressão do "viés racial no perfil da população prisional tanto adulta quanto adolescente na sociedade brasileira". Estudo do TJMG em parceria com a PUC Minas (2018), que acompanhou 435 adolescentes egressos do sistema, revelou taxa de reincidência de 30,1%, com 61% dos casos concentrados nos dois primeiros anos após o egresso — o que indica não apenas a fragilidade do atendimento dentro das unidades, mas a ausência de suporte na transição para a liberdade.

Essa realidade coloca em questão o caráter socioeducativo dessas instituições. Santos (2021) denuncia que as medidas privativas de liberdade raramente incorporam em sua execução os princípios que as definem formalmente, sendo percebidas pelos próprios adolescentes como punição. No domínio da Psicologia Social, Goffman (1961) já havia conceituado esse tipo de espaço como "instituição total" — ambiente de controle integral em que as individualidades são anuladas, as atividades são uniformizadas e estabelece-se, de ambos os lados, uma dinâmica de estereótipos hostis e desconfiança recíproca. O estigma produzido nesse cotidiano, como aponta Goffman (2004), não fica dentro dos muros: ele

acompanha o sujeito e passa a organizar as representações que ele e os outros constroem sobre si mesmo, dificultando a ressocialização e a reconstrução de uma identidade cidadã.

Diante desse cenário, a educação é uma das dimensões capazes de interromper esse ciclo. Quando centrada no sujeito e organizada para a reconstrução de projetos de vida, ela supera a simples transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço de produção de sentido, de ampliação de horizontes e de exercício crítico da cidadania (Santana, Chamon, Camarini, 2024; Candau, 2014). Leccardi (2005) e Machado (2006) convergem ao apontar que ter um projeto de vida não é apenas planejar o futuro, mas é condição para a existência de uma vida plena em sentido humano. São os professores os mediadores desse processo dentro das unidades socioeducativas — e é justamente por isso que investigar os elementos representacionais que constroem sobre a efetivação dos direitos humanos dos adolescentes se torna uma questão de relevância social, não apenas acadêmica.

Por sua vez, no âmbito legal enraíza-se em um conjunto de marcos normativos que estabelecem a educação e os direitos humanos como garantias indissociáveis no contexto socioeducativo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) constituiu um marco inaugural ao proclamar a dignidade da pessoa humana como valor universal, inspirando a Constituição Federal de 1988, que situa a prevalência dos direitos humanos como princípio do Estado brasileiro (art. 4º, II) e garante, entre outros, o direito à educação e a vedação a tratamentos desumanos ou degradantes (arts. 5º e 6º). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ao regulamentar o art. 227 da CF, define que família, sociedade e poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, os direitos à vida, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à convivência familiar desses sujeitos. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), por sua vez, prevê que a execução das medidas deve garantir atendimento integral — educação, saúde, profissionalização —, orientado pelo objetivo da ressocialização e não da mera punição. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmam esse direito ao situarem a formação integral e o projeto de vida como eixos estruturantes da educação básica, inclusive em contextos de privação de liberdade.

O problema, como Bobbio (2004, p. 11) já formulara com precisão, é que "uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente". Toda a arquitetura normativa descrita acima existe; o que não existe, de modo consistente, é sua concretização. No contexto das unidades socioeducativas, a lógica da segurança frequentemente sobrepõe-se à lógica educativa, os materiais didáticos são escassos, a formação docente para esse contexto específico é precária e o apoio institucional aos professores é fragmentado (Santos, 2021). É essa distância entre a norma e a prática — entre os direitos proclamados e os direitos vividos — que torna necessário investigar como os professores representam a efetivação dos DH: porque são eles que, no cotidiano das unidades, traduzem ou deixam de traduzir esses direitos em práticas concretas.

Por fim, no âmbito teórico para dar conta dessa investigação, situa-se na articulação de dois referenciais teóricos que se sustentam mutuamente (Santos, *et al*., 2024). A TRS, elaborada por Moscovici a

partir de 1961 e desenvolvida aqui pela abordagem processual de Jodelet, oferece o instrumental psicossocial para compreender como os professores constroem e compartilham sentidos sobre os direitos humanos no interior das unidades socioeducativas. As representações sociais, nessa perspectiva, não são meras opiniões individuais: são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, com função prática, que contribuem para a construção de uma realidade comum e orientam posicionamentos e comportamentos nos grupos (Jodelet, 2001). Elas emergem da relação dialógica entre EGO, ALTER e OBJETO, inscrita num contexto simbólico e material dinâmico (Moscovici, 1981), e se revelam nos gestos, discursos e práticas cotidianas — reproduzindo a visão de mundo de um grupo social em um determinado contexto histórico.

Por seu turno, a perspectiva crítico-emancipatória dos Direitos Humanos de Herrera Flores (2009) articula-se a esse quadro por uma razão precisa: ela rompe com a leitura meramente jurídico-prescritiva dos DH e os situa como processos de luta pela dignidade humana, construídos historicamente a partir de baixo. Para o autor, o que torna universais os direitos não é seu reconhecimento formal, mas o fortalecimento dos sujeitos e grupos na construção de condições igualitárias de acesso aos bens materiais e imateriais que tornam a vida digna de ser vivida. Tanto a TRS quanto essa perspectiva crítica dos DH compartilham uma mesma premissa: o sujeito não é determinado pelas estruturas, nem delas independente — ele se constitui entre as contradições objetivas e sua capacidade de agir sobre o mundo, o que Herrera Flores (2009) nomeia de "ontologia da potência" e Moscovici (2012) situa como o espaço do simbólico, construído na relação EGO-ALTER-OBJETO.

Essa dupla perspectiva teórica permite ir além da descrição das representações e interrogar o que elas revelam sobre as condições reais de efetivação dos DH no sistema socioeducativo. Compreender como os professores representam esses direitos significa acessar os conhecimentos, crenças e valores que orientam seu fazer cotidiano — e que podem tanto contribuir para práticas emancipatórias quanto reproduzir lógicas de estigmatização e exclusão que historicamente marcam esses adolescentes. Investigar essas representações é, portanto, condição para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e políticas públicas e institucionais que fortaleçam a educação como ferramenta de transformação social dentro das unidades socioeducativas.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi de natureza quanti-qualitativa, de caráter descritivo- exploratória (Chizzotti, 2006; Gewandsznajder, Alves-Mazzotti, 1998), orientada pela abordagem processual da TRS proposta por Denise Jodelet (2001). De modo geral, essa abordagem compreende que os sujeitos constroem e atribuem significados às realidades sociais a partir de suas interações cotidianas, articulando dimensões cognitivas, afetivas e culturais que se revelam tanto nos discursos quanto nas práticas (Jodelet, 2009; Inhan, 2025).

O estudo foi desenvolvido na Unidade Socioeducativa do município de Juiz de Fora, localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Inaugurada em 2008 e em funcionamento desde 2011, a unidade

atendeu, até abril de 2023, 2.683 adolescentes, com capacidade legal para 56 assistidos e 41 acautelados no momento da pesquisa. A oferta educacional é organizada em nove turmas de Ensino Fundamental e Médio, no formato de correção de fluxo para os anos iniciais e finais do Fundamental e regular para o Médio, sob responsabilidade pedagógica de uma escola estadual polo do município, em parceria com a Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais (SEDS) desde 2008. O campo da pesquisa é também condicionado pela alta rotatividade docente, decorrente da natureza dos contratos temporários de designação feitos pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), o que motivou o recorte temporal de 2011 a 2023 para o levantamento dos participantes.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares durante o segundo semestre de 2024 e primeiro de 2025. Na primeira, participaram voluntariamente 18 professores designados pela SRE de Minas Gerais para lecionar na unidade entre 2011 e 2023. O perfil sociodemográfico e profissional do grupo da primeira etapa está descrito no Quadro 01.

Quadro 01 – Perfil dos participantes (n=18)

Variável	Tipo	n	%
Gênero	Feminino	11	61,11
	Masculino	7	38,89
Idade	18 a 28 anos	1	5,56
	29 a 39 anos	9	50,00
	40 a 49 anos	7	38,88
	50 a 59 anos	1	5,56
Raça	Branco	10	55,55
	Pardo	7	38,89
	Preto	1	5,56
Religião	Católico	12	66,66
	Umbandista	4	22,22
	Evangélico	1	5,56
	Ateu	1	5,56
Formação	Especialização	11	61,11
	Graduação	4	22,22
	Mestrado	3	16,66
Renda familiar	Acima de R$ 4.664,68	8	44,44
	R$ 3.751,06 a R$ 4.664,68	4	22,22
	R$ 2.826,66 a R$ 3.751,06	4	22,22
	Até R$ 2.826,66	2	11,12
Etapa de atuação na unidade	Anos Finais do EF	9	50,00
	Anos Iniciais do EF	6	33,33
	Ensino Médio	3	16,66
Tempo de trabalho na educação	Acima de 9 anos	13	72,22
	3 a 6 anos	4	22,22

	1 a 3 anos	1	5,56
Tempo de trabalho na unidade	Até 12 meses	12	66,66
	1 a 2 anos	3	16,66
	3 a 6 anos	2	11,11
	2 a 3 anos	1	5,56

Fonte: Os autores.

Denota-se que o perfil típico do grupo investigado é o de uma professora, com idade entre 29 e 39 anos, branca, católica, com especialização, renda familiar acima de R$ 4.664,68, experiência superior a nove anos na educação em geral, contudo com menos de um ano de atuação específica na unidade socioeducativa. Esse dado é revelador, pois indica que, embora o grupo possua experiência consolidada na docência, ainda se encontra em processo de aproximação com as singularidades do contexto socioeducativo. Tal condição possui implicações diretas para as representações sociais que essas professoras constroem acerca dos direitos humanos dos adolescentes internados.

Reconhecendo a complexidade do objeto "efetivação dos direitos humanos", a pesquisa foi orientada por três dimensões analíticas, construídas a partir do referencial teórico e da revisão de literatura (Inhan, 2025). A primeira, cumprimento e efetivação dos Direitos Humanos, analisa as representações dos professores sobre suas práticas e responsabilidades no processo de ressocialização dos adolescentes, partindo da compreensão dos Direitos Humanos como processo histórico de luta pela dignidade humana e verificando em que medida os docentes reconhecem seu papel na garantia dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho e à reintegração social dos adolescentes internados (Doise, 2003; Herrera Flores, 2009; ONU, 2008). A segunda, contingências de implementação e efetivação dos Direitos Humanos, examina os obstáculos percebidos pelos professores para a efetivação desses direitos no cotidiano da unidade, considerando a insuficiência da formação docente em Direitos Humanos, a fragilidade das políticas públicas e as resistências institucionais que atravessam esse campo de atuação (Herrera Flores, 2009; Gaspar, 2018; Nonato, 2020; Doise, 2002). A terceira, direito à educação, focaliza as representações dos professores sobre a educação como direito subjetivo, assegurado pela Constituição Federal, pelo ECA e obrigatório nas unidades socioeducativas, compreendendo-a não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática formativa voltada à autonomia, à emancipação e à cidadania dos adolescentes (Gadotti, 2007; Saviani, 1991; Brasil, 1988; Brasil, 2012).

Tendo como esteio as supracitadas dimensões analíticas, a produção dos dados foi estruturada em duas etapas complementares. Na primeira, de caráter exploratório, aplicou-se, em setembro de 2024, um questionário autoaplicável via Google Forms, composto por questões sociodemográficas e por 23 assertivas em formato Likert, com escala de cinco pontos — de "Discordo plenamente" a "Concordo plenamente" —, distribuídas em torno das três dimensões analíticas mencionadas. A análise dos dados foi realizada com o auxílio do Excel e do relatório estatístico gerado pelo Google Forms, por meio de análise univariada (Doise,

1992), colocando em relevo o posicionamento do grupo investigado diante de questões atinentes ao objeto da pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, de caráter aprofundado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais e presenciais com 11 professores que também participaram da etapa inicial, os demais optaram por não dar continuidade à pesquisa, em alguns casos sem justificativa — silenciamento que pode sugerir, em si, tensões sobre o lugar da voz docente no espaço da pesquisa acadêmica. Nessa linha, mediante autorização dos participantes, os relatos foram registrados em áudio.

O roteiro das entrevistas foi construído com base nos dados e nas tensões identificadas na etapa exploratória, a fim de ampliar a compreensão das representações sociais dos docentes em torno das três dimensões analíticas da pesquisa. Para auxiliar o tratamento do material empírico, o corpus textual foi processado no software IRaMuTeQ — *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, versão 2014. Utilizou-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), procedimento que organiza os segmentos textuais em classes lexicais definidas pela recorrência e pela associação de vocabulários (Camargo; Justo, 2013). Além disso, seguindo a orientação de Leblanc (2015), às palavras destacadas em cada classe no dendrograma foram analisadas no contexto das frases em que apareceram, por meio da análise textual. Esse procedimento permitiu identificar categorias e subcategorias vinculadas a cada classe, preservando a relação entre os vocábulos recorrentes e os sentidos produzidos pelos participantes.

Ao longo de ambas as etapas, realizou-se a triangulação dos dados (Apostolidis, 2006), sustentada pelo referencial teórico da TRS e pela perspectiva crítica dos Direitos Humanos formulada por Herrera Flores (2009).

Há de se destacar que o estudo integra-se ao Núcleo de Pesquisas em Tecnologias, Educação e Direitos Humanos (NUTEDH) da rede de investigação agremiando Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Universidade de Taubaté (UNITAU) e vincula-se à pesquisa maior intitulada "Educação para a Paz: desenvolvimento de estratégias de ação para promoção da Cultura da Paz a partir de um prisma psicossocial". A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá (UNESA), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 68796323.9.0000.5284, em conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 7 de abril de 2016. A participação dos professores ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando-se o sigilo das informações, o anonimato dos participantes e o direito de retirada da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Ademais, vale registrar que em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026 (Brasil, 2026), que institui a Política de Integridade na Atividade Científica, e em observância às boas práticas científicas, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial generativa Claude Sonnet 4, em sua

versão gratuita, exclusivamente como recurso de apoio à revisão da língua, correção ortográfica e gramatical, formatação e adequações às normas da revista e da ABNT e à organização visual dos quadros de análise apresentados neste estudo. A utilização da ferramenta ocorreu sob criteriosa curadoria e integral responsabilidade dos autores. Seu emprego restringiu-se às atividades de natureza editorial e à organização da apresentação dos resultados, não tendo sido utilizada na concepção da pesquisa, na definição do percurso metodológico, na elaboração ou definição das categorias analíticas, na análise ou interpretação dos dados, tampouco na formulação das conclusões. Todas as decisões de natureza científica e metodológica, bem como a verificação, a validação e a aprovação do conteúdo final, permaneceram sob responsabilidade exclusiva dos autores, em consonância com os princípios de integridade e com as boas práticas científicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em apertada síntese, com o objetivo de favorecer uma melhor exposição e interpretação dos dados produzidos, a análise foi organizada em dois momentos complementares, em consonância com as etapas da investigação.

Em relação aos dados produzidos na primeira etapa do estudo, de caráter exploratório, verificou-se, conforme apresentado no Quadro 02 – "Posicionamento dos professores sobre a efetivação dos direitos humanos e o direito à educação no regime socioeducativo" (abaixo), que, no Eixo Analítico 1: "Cumprimento e efetivação dos Direitos Humanos", foram analisados os elementos representacionais dos professores acerca de seus próprios papéis, bem como dos papéis desempenhados por seus pares no processo de garantia e efetivação dos Direitos Humanos dos adolescentes em cumprimento de medida de internação. Essa dimensão teve como finalidade compreender de que maneira os docentes avaliam sua atuação no contexto socioeducativo e como reconhecem a responsabilidade coletiva da equipe escolar na promoção, proteção e defesa desses direitos.

Os dados desta dimensão revelam uma tensão interna característica do processo de representar objetos abstratos e porosos descritos por Moscovici (2007): os professores trazem a lume elementos representacionais de posicionamento distintos a depender do objeto avaliado — seu próprio trabalho ou o sistema como um todo. Quando avaliam sua atuação individual, o grupo demonstra alto grau de concordância: 72,23% afirmam que seu trabalho contribui para a efetivação dos DH (assertiva 1.4, média 4,17). Quando, porém, voltam o olhar para as condições estruturais do sistema, o quadro se inverte de modo expressivo. A maioria (77,78%) discorda que os adolescentes sairão da unidade com acesso ao trabalho (assertiva 1.2, média 1,67), e 55,55% negam que estejam sendo dadas condições para a continuidade educacional fora da unidade (assertiva 1.3, média 2,28). Por seu turno, os elementos representacionais de posicionamento mais pessimistas concentram-se nas assertivas 1.6 e 1.7, com médias de 1,78 e 1,61, respectivamente: 72,22% dos professores acreditam que os egressos não serão

reintegrados sem sofrer discriminação, e 77,78% avaliam que a sociedade não está preparada para acolhê-los.

Quadro 02 - Posicionamento dos professores sobre a efetivação dos direitos humanos e o direito à educação no regime socioeducativo - Eixo 1[6]

EIXOS	ASSERTIVAS	D.P.	Disc.	Indf.	Conc.	C.P.	Média
1. Cumprimento e efetivação dos direitos humanos	1.1 Meus colegas se reconhecem como responsáveis na reintegração social dos adolescentes.	11,11%	16,66%	**33,33%**	22,22%	16,66%	3,17
	1.2 Acredito que os adolescentes sairão da unidade tendo acesso ao trabalho.	**61,12%**	16,66%	16,66%	5,56%	0%	1,67
	1.3 Estão sendo dadas oportunidades para os adolescentes retomarem o processo educacional fora da unidade.	33,33%	22,22%	**33,33%**	5,56%	5,56%	2,28
	1.4 Meu trabalho como professor auxilia na efetivação dos direitos humanos dos adolescentes.	0%	11,11%	16,66%	16,66%	**55,57%**	4,17
	1.5 A unidade tem parceria com a família e o poder público para o desenvolvimento dos DH dos adolescentes.	**50%**	22,22%	27,78%	0%	0%	1,78
	1.6 Os adolescentes, ao saírem, serão reintegrados à sociedade de forma digna, sem discriminações.	**50%**	22,22%	27,78%	0%	0%	1,78
	1.7 A sociedade está apta a acolher o adolescente egresso da unidade socioeducativa.	**61,12%**	16,66%	22,22%	0%	0%	1,61

Fonte: Os autores.

Essa dupla faceta representacional — o professor como agente de DH e o sistema como estrutura que inviabiliza sua efetivação — é coerente com a crítica de Herrera Flores (2009) ao tratamento abstrato dos direitos humanos: no cotidiano da unidade, os DH parecem ser reconhecidos como valor, não obstante tomados como inoperantes na realidade concreta. A indiferença de 33,33% dos professores à assertiva 1.1 — sobre o reconhecimento dos colegas como responsáveis pela reintegração — sugere que parte do grupo não internalizou a responsabilidade coletiva pela ressocialização, localizando essa função em outros profissionais do sistema. Como aponta Moscovici (2007) e Marková (2017), representações sociais distintas coexistem no interior de um mesmo grupo, refletindo a complexidade do ambiente socioeducativo e a heterogeneidade das trajetórias e valores dos sujeitos que nele atuam.

[6] Para tornar mais clara a interpretação das abreviações empregadas, considera-se: Discordo Plenamente (D.P.), Discordo (DIS.), Indiferente (IND.), Concordo (CON.) e Concordo Plenamente (C.P.). Na última coluna do quadro, apresenta-se a média dos resultados, a qual evidencia a tendência geral do posicionamento do grupo em relação a cada assertiva. Dessa forma, quanto mais próximo de 0, maior a indicação de discordância plena; e quanto mais próximo de 5, maior a indicação de concordância plena.

Seguidamente, o Eixo Analítico 2: “Contingências de implementação e efetivação dos Direitos Humanos” investigou os obstáculos que os professores identificam para a efetivação prática dos DH no cotidiano da unidade, abrangendo reeducação, dignidade, violência, recursos, formação profissional, rede de colaboração e currículo.

Quadro 03 - Posicionamento dos professores sobre a efetivação dos direitos humanos e o direito à educação no regime socioeducativo - Eixo 2

EIXOS	ASSERTIVAS	D.P.	Disc.	Indf.	Conc.	C.P.	Média
2. Contingências de implementação e efetivação dos DH	2.1 Acredito na reeducação plena dos adolescentes em internação socioeducativa.	22,22%	5,57%	**44,44%**	16,66%	11,11%	2,89
	2.2 Os adolescentes em conflito com a lei são tratados de forma digna dentro da unidade.	27,79%	16,66%	11,11%	11,11%	**33,33%**	3,17
	2.3 Já vivenciei violências entre agentes e adolescentes dentro da unidade.	27,79%	11,11%	11,11%	16,66%	**33,33%**	3,03
	2.4 Na unidade temos recursos humanos e financeiros suficientes para o atendimento pleno dos alunos.	**50%**	11,11%	5,56%	22,22%	11,11%	2,33
	2.5 Tenho formação específica para atuar na reeducação dos adolescentes em internação socioeducativa.	**50%**	11,11%	5,56%	11,11%	22,22%	2,44
	2.6 Participo de formações continuadas com outros profissionais do sistema socioeducativo.	**44,44%**	11,11%	38,88%	5,57%	0%	2,06
	2.7 Somos ouvidos pelos superiores e possuímos rede de colaboração escola-família-poder público.	27,78%	11,11%	**33,33%**	27,78%	0%	2,61
	2.8 O ambiente da unidade favorece a efetivação dos DH e da dignidade da pessoa humana.	33,33%	27,78%	**33,33%**	0%	5,56%	2,17
	2.9 O currículo da unidade desenvolve competências para o mundo do trabalho do século XXI.	**33,33%**	16,66%	27,78%	16,66%	5,57%	2,44

Fonte: Os autores.

Os dados desta segunda dimensão revelam elementos representacionais heterogêneos, marcados por dispersão de opiniões e percentuais expressivos de indiferença, o que, à luz de Moscovici (2007) e Doise (1992), sugere-se a emergência de elementos representacionais fragmentados e instáveis sobre o papel da educação no contexto socioeducativo. A assertiva 2.1 sintetiza essa fragmentação: 44,44% dos professores se declaram indiferentes à reeducação plena dos adolescentes, enquanto 27,79% discordam e 27,77% concordam — uma distribuição tripartida que expõe, simultaneamente, a crença residual no potencial transformador da educação, o ceticismo fundado na experiência institucional e uma apatia que pode ser interpretada como processo de naturalização das dificuldades do sistema.

Já os dados sobre violência e dignidade (assertivas 2.2 e 2.3) revelam a dureza do cotidiano: 49,99% dos professores afirmam já ter presenciado violências entre agentes e adolescentes dentro da unidade, e 44,45% discordam que os adolescentes sejam tratados de forma digna. Esse dado dialoga diretamente com a crítica de Herrera Flores (2009): quando os DH são tratados apenas como princípios formais, sem garantia de condições materiais e relacionais concretas, tornam-se esvaziados de sentido para os sujeitos que deveriam ser seus destinatários.

Ademais, a precarização do sistema se confirma em múltiplas assertivas. A defasagem de recursos humanos e financeiros é apontada por 61,11% dos entrevistados (assertiva 2.4, média 2,33). A ausência de formação inicial e continuada específica para o contexto socioeducativo atinge igualmente 61,11% dos professores — que negam ter recebido preparação adequada (assertiva 2.5, média 2,44) e participado de formações integradas com outros profissionais do sistema (assertiva 2.6, média 2,06). A avaliação de que o ambiente da unidade não favorece a efetivação dos DH (assertiva 2.8, média 2,17) e de que o currículo não prepara os adolescentes para o mundo do trabalho do século XXI (assertiva 2.9, 49,99% de discordância) completa um retrato de desamparo institucional que, conforme Herrera Flores (2009) e estudiosos da educação prisional (Andrade *et al*, 2026; Santos *et al*, 2024; Reis, Oliveira Junior, Maio, 2025; Figueiredo, Paniago, 2023; Rosolen, Pezzato, 2025; Lourenço, Onofre, 2011), compromete a capacidade da educação de atuar como instrumento real de transformação social. O resultado da assertiva 2.7 — em que 55,55% negam a existência de escuta dos superiores e de rede de colaboração escola-família-poder público — revela que esses professores atuam em isolamento, sem o suporte necessário para a efetivação dos DH dos adolescentes sob sua responsabilidade pedagógica.

Por fim, no Eixo Analítico 3: “Direito à Educação”, foram analisados elementos representacionais dos professores sobre a qualidade e a efetividade da educação ofertada na unidade, considerando o envolvimento da família, a construção de projetos de vida, o estímulo ao pensamento crítico e o olhar institucional acerca da escolarização dos adolescentes internados.

Quadro 04 - Posicionamento dos professores sobre a efetivação dos direitos humanos e o direito à educação no regime socioeducativo - Eixo 3

EIXOS	ASSERTIVAS	D.P.	Disc.	Indf.	Conc.	C.P.	Média
3. Direito à educação	3.1 Todos os adolescentes têm acesso de qualidade à educação escolar na unidade.	**27,79%**	22,22%	22,22%	27,79%	0%	2,50
	3.2 O direito à educação na unidade é plenamente efetivado.	27,79%	11,11%	**33,33%**	27,79%	0%	2,78
	3.3 Os responsáveis/pais colaboram no direito à educação dos adolescentes internados.	**38,88%**	33,33%	22,22%	5,57%	0%	1,94
	3.4 A unidade consegue desenvolver projetos de vida para esses adolescentes.	16,66%	11,11%	**61,12%**	5,57%	5,57%	2,72
	3.5 Os adolescentes são estimulados a desenvolver o pensamento crítico e criativo nas aulas.	**27,79%**	11,11%	27,79%	22,22%	11,11%	2,78
	3.6 Os profissionais do sistema socioeducativo se engajam no cumprimento efetivo das aulas.	11,11%	27,79%	16,66%	16,66%	**27,79%**	3,22
	3.7 O juizado da infância vê a educação desses adolescentes como prioridade.	**44,44%**	11,11%	22,22%	16,66%	5,57%	2,28

Fonte: Os autores.

Os dados desta terceira dimensão confirmam e aprofundam o padrão já identificado nas anteriores: a presença de dispersão significativa de opiniões, ausência de consenso sobre a efetividade do direito à educação e percentuais relevantes de indiferença que sinalizam, conforme Marková (2006; 2017), representações sociais instáveis e conflitantes, forjadas em experiências e discursos contraditórios no interior do sistema.

As assertivas 3.1 e 3.2 indicam que parte expressiva dos professores discorda da plena garantia do direito à educação de qualidade na unidade. Na assertiva 3.1, a soma de discordo plenamente e discordo corresponde a 50,01%, indicando que metade dos participantes não reconhece que todos os adolescentes tenham acesso à educação escolar de qualidade. Na assertiva 3.2, esse percentual corresponde a 38,90%, demonstrando que também há discordância quanto à plena efetivação do direito à educação na unidade. Desse modo, os dados apontam para a existência de limites na oferta educacional destinada aos adolescentes internados, tanto em relação à qualidade do acesso escolar quanto à efetivação do direito à educação no contexto da unidade. A assertiva 3.3 é a mais uniforme da dimensão: 72,21% discordam de que os responsáveis ou familiares colaboram com o processo educacional dos adolescentes internados (média 1,94), o que evidencia a fragilidade da rede de apoio externo à unidade e compromete a continuidade dos projetos de vida após o egresso — dimensão central tanto para Leccardi (2005) quanto para Herrera Flores (2009), que insiste na necessidade de suporte social amplo para que os DH se materializem além da norma.

A assertiva 3.4 apresenta o dado mais expressivo desta dimensão: 61,12% dos professores se declaram indiferentes à capacidade da unidade de desenvolver projetos de vida para os adolescentes. Essa

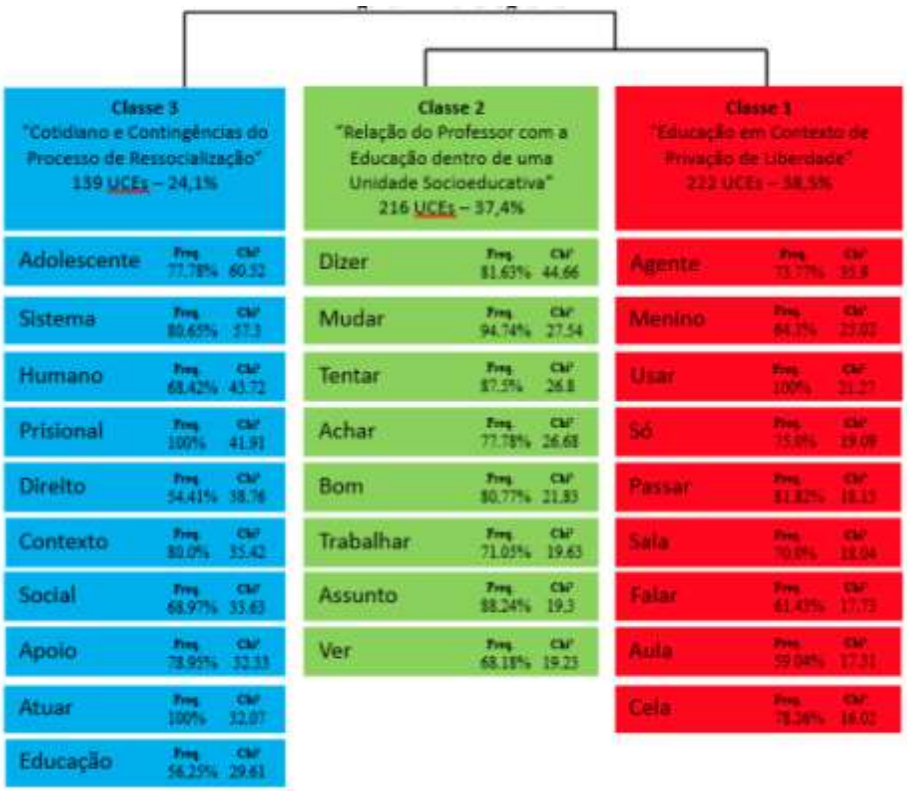
indiferença não pode ser lida como neutralidade; ela pode revelar um deslocamento da responsabilidade e um processo de naturalização da exclusão social, no qual a ausência de perspectivas para os internos deixa de ser percebida como problema passível de intervenção pedagógica. Para Herrera Flores (2009), os DH só são efetivos quando promovem emancipação real; a falta de envolvimento dos profissionais no desenvolvimento de projetos de vida revela que a educação na unidade permanece, para parte expressiva do grupo, como mecanismo de controle — não de transformação (Ramos, Monteiro, Santos, 2024).

Os dados das assertivas 3.6 e 3.7 registram a contradição mais reveladora da dimensão: 44,45% dos professores reconhecem que os profissionais se engajam no cumprimento efetivo das aulas (média 3,22), todavia 55,55% desacreditam que o juizado da infância trate a educação desses adolescentes como prioridade (média 2,28). Essa dissociação entre o esforço individual dos docentes e a desresponsabilização institucional do sistema de justiça é um dado de relevância analítica: ela confirma, nos termos de Herrera Flores (2009), que a garantia dos DH não pode depender apenas do comprometimento de sujeitos isolados, mas requer estruturas sólidas e políticas públicas que assegurem sua efetivação de modo sistêmico.

Tomadas em conjunto, as três dimensões do questionário delineiam um quadro representacional marcado por contradições internas, heterogeneidade de posicionamentos e percentuais expressivos de indiferença — padrão que, à luz da TRS (Moscovici, 2007), indica a coexistência de elementos representacionais distintos no interior do grupo: uma representação positiva do papel docente individual, uma representação crítica das condições estruturais do sistema e, em vários pontos, uma zona de indiferença que sinaliza distanciamento e naturalização das precariedades do ambiente socioeducativo. De modo associado, à luz da perspectiva crítica de Herrera Flores (2009), esses dados revelam que, na Unidade Socioeducativa de Juiz de Fora, os Direitos Humanos dos adolescentes internados são reconhecidos no plano normativo, porém sistematicamente fragilizados no plano concreto — pela ausência de recursos, pela falta de formação docente específica, pelo isolamento institucional dos professores e pela descrença generalizada na capacidade do sistema de promover a ressocialização e a reintegração social desses sujeitos.

Por sua vez, na segunda etapa da pesquisa, conforme apresentado na imagem abaixo, o processamento do corpus no *software* Iramuteq, composto por 11 entrevistas, resultou na formação de três classes distintas, obtidas por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Fo**ram classificados 577** dos 643 segmentos de texto (STs), o que corresponde a 89,74% de aproveitamento. O corpus apresentou 3.813 formas utilizadas e, após a lematização, foram identificadas 2.310 formas distintas. No conjunto geral, registraram-se 22.392 ocorrências de palavras, das quais 2.038 corresponderam a formas ativas, 259 a formas suplementares e 748 apresentaram frequência igual ou superior a três ocorrências.

Imagem 1 – Dendrograma



Fonte: Os autores.

A primeira classe categorizada como Classe 1 – Educação em Contexto de Privação de Liberdade (38,47%), majoritária no corpus, reúne termos que remetem à rotina escolar cotidiana — "agente", "menino", "usar", "sala", "falar", "aula", "cela" — evidenciando a sobreposição entre espaços educativos e punitivos. Essa configuração revela uma escolarização marcada pela lógica disciplinar que, conforme Dessal (2009), transforma as instituições educativas em mecanismos de controle social em vez de promoverem a emancipação do educando. Os dados se articulam em três subcategorias: adaptação profissional; controle de temas e discursos; e obstáculos para uma educação transformadora.

A inserção na unidade é vivida como um processo de choque e reinvenção. A maioria dos professores ingressou no sistema sem qualquer formação específica, enfrentando as dificuldades diretamente na prática — condição que Onofre (2007) identifica como constitutiva da educação prisional no Brasil, marcada pela ausência de políticas de formação docente para contextos de privação de liberdade. O relato a seguir ilustra essa desorientação inicial:

> [...] era praticamente meu primeiro ano dando aula, não sabia ensinar, não sabia que conteúdos escolher para abordar com eles, então simplesmente deixei as coisas fluírem [...] logo de cara um dos alunos comentou, professora dizem que a gente tem problema, mas quem tem problema é esse cara, negou dinheiro. Naquele momento percebi o quanto minha ideia tinha sido ingênua, o dinheiro para eles era uma questão de sobrevivência, muitas vezes era justamente por causa dele que estavam ali. A inexperiência foi um grande desafio para mim (Entrevista 05).

Essa fala evidencia a distância entre as práticas pedagógicas trazidas da formação inicial e a realidade dos sujeitos aprendentes — distância que Gadotti (2007), identifica como o principal obstáculo a uma educação dialógica e transformadora. A ausência de formação institucional é reconhecida pelo grupo como falta grave: "Não temos nenhum curso ou capacitação antes de entrar lá, aprendemos no chão da sala de aula, o que temos são orientações da direção e dos agentes, de atitudes que podemos ter para nossa própria segurança" (Entrevista 03).

O controle de temas e discursos constitui uma segunda dimensão central desta classe. Os professores descrevem um ambiente de autocensura em que a vigilância dos agentes restringe tanto os alunos quanto sua própria liberdade pedagógica: "se havia agente na sala, eles se calavam, mas quando não havia se sentiam mais à vontade para falar" (Entrevista 05). A vigilância sobre os conteúdos se soma às restrições físicas — proibição de tesouras, cadernos com espiral, materiais de recorte — configurando o que Goffman (1961) nomeia como "instituição total", em que o controle sobre objetos e discursos é extensão do controle sobre os corpos. Esse contexto é capturado com precisão num relato que vai além da norma e toca a dimensão simbólica da linguagem:

> [...] era a última sala que estava dando aula e na hora que estava indo embora fui despedir, um aluno falou comigo assim: ô professor, vai com Deus! Falei: Você também! Ele respondeu: Não vou a lugar nenhum não, vou ficar aqui. E aquilo me desmontou, a gente não pensa nessas coisas da linguagem (Entrevista 06).

À luz da TRS, essas falas condensam os insumos psicossociais contextuais dos processos de objetivação e ancoragem pelos quais os adolescentes interiorizam sua condição de não-mobilidade e a traduzem nas trocas mais banais do cotidiano — revelando como as representações sociais da privação de liberdade se inscrevem na linguagem e organizam a compreensão de si. Para Herrera Flores (2009), esse é o ponto em que os DH deixam de ser abstração e se tornam — ou deixam de se tornar — experiência concreta.

Seguidamente, a segunda classe, categorizada como Classe 2 – Relações do Professor com a Educação dentro de uma Unidade Socioeducativa (37,44%) traz a lume vocabulários centrado em termos como "dizer", "mudar", "tentar", "achar", "bom", "trabalhar" e "ver", revela a dimensão subjetiva e reflexiva dos discursos docentes — a preocupação com a transformação dos alunos, a esperança que convive com o ceticismo, e a tensão entre o projeto pedagógico e os limites do sistema. Organiza-se em três subcategorias: percurso laboral; formação de professores; e precarização docente.

A trajetória profissional do grupo é variada — escolas públicas, privadas, projetos sociais —, contudo, segundo a mesmo, nenhuma experiência anterior os preparou para a especificidade do socioeducativo. O ideal de "plantar sementes" coexiste com a descrença crescente na efetividade da educação nesse contexto: "não tem como salvar 100% das pessoas, no início duvidava disso, mas com o tempo e a experiência dentro da escola percebi que faz sentido" (Entrevista 02). Essa tensão atinge sua expressão mais crua no seguinte relato:[...] tinha muita crise pensando, o que estou fazendo aqui, que aula tenho que dar aqui, a impressão que tinha é que era uma coisa proforma mesmo. (Entrevista 06)

A partir dos estudos da TRS na educação em contextos análogos (Andrade *et al.,* 2026; Santos *et al*, 2024; Darke, 2021), essa pode ser interpretada como uma crise que expressa um processo de ruptura entre a representação social da escola como espaço de transformação — internalizada na formação docente — e a representação construída no cotidiano da unidade, onde a disciplina prevalece sobre a autonomia pedagógica. Os relatos desta classe evidenciam a distância entre o princípio de que a educação escolar no contexto de privação de liberdade deve contribuir para a emancipação dos estudantes e as práticas efetivamente desenvolvidas nesse espaço.

A precarização do trabalho docente emerge como subcategoria central. Conforme denunciado pelo o grupo eles não recebem adicional financeiro pelo exercício da docência em contexto de alta vulnerabilidade e risco, não têm acesso a acompanhamento psicológico e operam sem suporte institucional consistente: "acredito que quem trabalha nesse ambiente deveria receber apoio psicológico, pois a realidade ali era muito diferente da de uma escola convencional, os alunos tinham um discurso pesado carregado de pensamentos negativos e destrutivos" (Entrevista 02). A fala de outro professor sintetiza o desamparo que marca esse cotidiano:

> [...] as legislações e políticas públicas existem no papel, sua implementação na prática se revela muitas vezes precária, exigindo dos profissionais um esforço individual intenso para manter um ambiente de escuta, diálogo e transformação. (Entrevista 11)

Nessa linha, em harmonia com estudos anteriores (Rosolen, Sousa, Pezzato, 2025; Carrilho, 2017; Nascimento, Assunção, Pereira, 2025) depreende-se que no discurso do grupo investigado é explícito que a violação dos direitos humanos no contexto socioeducativo não se restringe aos adolescentes internados — ela alcança também os profissionais que ali atuam. A precarização docente, nessa perspectiva, não é problema isolado: é sintoma das contradições estruturais de um sistema que proclama a ressocialização sem garantir as condições mínimas para que ela aconteça.

A terceira classe, categorizada como “Cotidiano e Contingências do Processo de Ressocialização” (24,09%), organiza-se em torno dos termos "adolescente", "sistema", "humano", "prisional", "direito", "contexto", "social", "apoio", "atuar" e "educação", o que sugerem expressar um olhar sobre as condições concretas de vida dos adolescentes internados e as contradições entre o que o ECA e o SINASE prescrevem e o que se efetiva na prática. As subcategorias emergentes articulam estrutura e cuidado, afastamento familiar e dissonância entre formação e prática.

A precariedade da infraestrutura é descrita pelos professores com uma clareza que não deixa margem para eufemismos: "apesar do nome centro socioeducativo, a estrutura lembrava muito um presídio, celas, áreas de restrição e uma disciplina rigorosa que pouco deixava espaço para a espontaneidade, e no contexto dos direitos humanos a teoria e a prática parecem andar em sentidos opostos" (Entrevista 09). Onofre (2007, p. 141) havia descrito esse efeito arquitetônico com precisão: "as grades e os portões nos advertem que nesse espaço deveremos ser submissos". A seguinte fala documenta como esse princípio se traduz em negligência concreta com a saúde dos internos:

> [...] durante o trajeto um aluno começou a se coçar e disse, professor estou suando, estou coçando, acho que estou com uma alergia, pedi para ele tirar a camisa e quando o fez me assustei com o que vi [...] os próprios internos lavavam suas roupas e as penduravam para secar, porém quando não havia tempo suficiente para a secagem eles vestiam as roupas ainda úmidas, o que provocava um fungo [...] de todas as situações que presenciei essa foi uma das que mais me impactaram. (Entrevista 02)

Na avaliação do grupo pesquisado o afastamento da família aparece como outro fator que agrava sistematicamente a vulnerabilidade dos adolescentes e os distancia das condições mínimas para a ressocialização. Os professores identificam essa lacuna: "a família era fundamental mas muitas eram ausentes, alguns adolescentes sequer recebiam visitas, a justiça demorava a agir e aqueles sem família ativa acabavam ficando mais tempo na unidade, avalio que os direitos humanos não são efetivos ali" (Entrevista 01). Esse isolamento afetivo, à luz do prisma psicossocial da TRS, pode contribuir para a construção de representações sociais de marginalidade e abandono internalizadas pelos próprios adolescentes, comprometendo sua autoestima e sua capacidade de projetar um futuro fora do sistema (Andrade, *et al* 2026). Ainda assim, os professores insistem na educação como fissura possível nesse muro: "apesar de todas as dificuldades a educação permanece como uma das poucas ferramentas capazes de romper o ciclo de exclusão social" (Entrevista 11).

Outro elemento representacional revelado toca na dissonância entre a existência formal de marcos normativos e sua aplicação concreta. O grupo estudado reconhece a existência de políticas públicas, não obstante denunciam sua inconsistência prática:

> [...] apesar de existirem políticas públicas voltadas para a educação e os direitos humanos, a aplicação prática dessas leis é inconsistente e muitas vezes os profissionais não têm acesso a capacitações específicas sobre os direitos humanos e sobre metodologias apropriadas para contextos de privação de liberdade. (Entrevista 04)

Essa dissonância confirma, nos termos de Herrera Flores (2009), que os DH permanecem como princípio abstrato enquanto não forem sustentados por condições materiais, institucionais e pedagógicas que os tornem vivência concreta.

Em alinhavo de oclusão, cruzando os dados das etapas investigativas verifica-se que é revelado um mapa representacional coerente e internamente articulado. O elemento central que atravessa ambas as etapas é a contradição entre o reconhecimento individual do papel docente e a descrença estrutural no sistema: na etapa I, os professores afirmam que seu trabalho contribui para a efetivação dos DH (assertiva 1.4, média 4,17), porém negam sistematicamente que o sistema ofereça condições para que essa contribuição produza efeitos — ausência de recursos (61,11%), de formação específica (61,11%), de rede de colaboração (55,55%) e de apoio institucional. Na etapa II, essa contradição ganha materialidade/densidade nos relatos: o professor que planeja transformar enfrenta grades, câmeras, agentes que interrompem aulas e adolescentes que não recebem visitas. O resultado aponta para a construção de uma representação social da efetivação dos Direitos Humanos que, à luz de Moscovici

(2007), Jodelet (2017) e Marková (2017), pode ser compreendida como marcada por uma tensão interna: o professor reconhece a relevância de sua atuação, contudo não identifica, no sistema em que está inserido, condições suficientes para sustentar essa atuação de forma contínua e efetiva.

O segundo elemento representacional marcante é a naturalização da precariedade. Os percentuais expressivos de indiferença nas assertivas do Likert — particularmente os 61,12% de indiferença quanto ao desenvolvimento de projetos de vida (assertiva 3.4) e os 44,44% de indiferença quanto à reeducação plena (assertiva 2.1) — encontram sua explicação nas entrevistas: após anos de ausência de formação, suporte psicológico e reconhecimento institucional, parte do grupo desenvolve um processo de distanciamento afetivo e epistemológico dos adolescentes e de seu futuro. Esse embrutecimento silencioso, que Goffman (1961) identifica como efeito das instituições totais também sobre quem nelas trabalha, compromete a possibilidade de uma educação emancipatória tal como a propõem Onofre (2015) e Gadotti (2007).

Diante desse mapa, a educação prisional — ou socioeducativa — não pode ser pensada como questão apenas curricular. Os dados indicam que sua efetivação requer, simultaneamente, três ordens de intervenção: a formação inicial e continuada de professores para o contexto específico da privação de liberdade, com ênfase nos DH como prática e não como norma; a criação de estruturas institucionais que apoiem o docente — suporte psicológico, remuneração adequada, participação nas decisões pedagógicas —, reconhecendo que a precarização do professor é precarização da educação dos adolescentes; e o fortalecimento da rede de apoio externo — família, poder público, sistema de justiça —, sem a qual os projetos de vida construídos dentro da unidade se desfazem no momento do egresso. Como sintetiza Herrera Flores (2009), os direitos humanos não se proclamam: constroem-se cotidianamente, nas relações entre sujeitos concretos, em condições concretas — e é essa construção, mais do que qualquer norma, que define se a educação dentro dos muros será instrumento de transformação ou extensão do sistema que aprisiona.

CONCLUSÕES

Analisou-se as representações sociais de professores do sistema socioeducativo sobre a efetivação dos direitos humanos de adolescentes em medida de internação em Juiz de Fora (MG), com base na TRS e na perspectiva crítica de Herrera Flores (2009). Tendo como base os dados produzidos com o grupo investigado, denota-se que a triangulação entre questionários e entrevistas revelou um campo representacional marcado por tensões: os docentes reconhecem seu papel na garantia de direitos, no entanto não identificam, na estrutura institucional, condições suficientes para que sua atuação produza efeitos duradouros. Assim, a efetivação dos direitos humanos aparece menos como resultado de uma prática consolidada e mais como uma possibilidade limitada por ausência de formação específica, redes de apoio, continuidade pedagógica e condições materiais.

Os limites da pesquisa relacionam-se ao recorte empírico em uma única unidade socioeducativa, à rotatividade docente decorrente dos contratos temporários e à ausência de outros sujeitos do campo,

como adolescentes, agentes socioeducativos e gestores. Além disso, o ambiente de vigilância próprio da instituição pode ter condicionado as formas de expressão dos participantes. Esses limites, contudo, não reduzem a relevância dos achados; ao contrário, indicam a necessidade de estudos multisujeito, comparativos e longitudinais, capazes de ampliar a compreensão sobre as representações sociais, a formação docente e os efeitos da escolarização nas trajetórias dos egressos.

Conclui-se que a efetivação dos direitos humanos na educação socioeducativa não depende apenas do compromisso individual dos professores, mas de condições institucionais, pedagógicas e relacionais que sustentem a prática educativa. À luz de Herrera Flores (2009), os direitos não se realizam apenas no plano normativo, mas nas condições concretas que permitem sua materialização. Nesse sentido, quando a escola funciona sem suporte adequado, formação específica e articulação com redes externas, seu potencial formativo e emancipatório é restringido, e a educação tende a permanecer tensionada entre a promessa de garantia de direitos e os limites estruturais do sistema socioeducativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Janaina de Araújo; MONTEIRO, Patrícia Ortiz; SANTOS, André Felipe Costa; SANTOS, Priscila Costa. Imprisoned hope: social representations of women deprived of liberty on resocialization and education. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, Iporá, v. 15, n. 1, p. 204-228, 2026. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/download/17693/12226. Acesso em: 14 maio 2026.

APOSTOLIDIS, Thémis. Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 211-226, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Portaria nº 2.664, de 6 de março de 2026.** Institui a Política de Integridade na Atividade Científica. Brasília, DF: CNPq, 6 nov. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In:* MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (ed.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41.

CARRILHO, Iara Gonçalves. **A violência de gênero além das grades**: os múltiplos processos de estigmatização do feminino encarcerado. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DARKE, Sacha. **Convívio e sobrevivência:** coproduzindo a ordem prisional brasileira. Belo Horizonte: D'Plácido, 2021.

DESSAL, Gustavo. **A prisão e o sujeito educável**: o campo da educação no sistema penitenciário. São Paulo: Cortez, 2009.

DOISE, Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v. 45, n. 405, p. 189-195, 1992.

DOISE, Willem. **Os direitos humanos como representações sociais**: uma abordagem psicossociológica. Tradução de Sandra Silveira. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOISE, Willem. Direitos Humanos: significado comum e diferenças na tomada de posição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 3, set./dez. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/QJ5svFQsGTbGvT9hrmZJzWM/?format=pdf&lang=en&ilang=pt_BR. Acesso em: 6 abr. 2024.

FIGUEIREDO, Jakes Charles Andrade de; PANIAGO, Maria Cristina Lima. A educação prisional em presídio federal: os desafios dos professores diante dessa realidade. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 63, p. 155-175, 2023. DOI: http://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i63.1798. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1798. Acesso em: 9 abr. 2024.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GASPAR, João Paulo Moreira. Educação em direitos humanos: desafios e perspectivas nos dias atuais. **Jusbrasil**, 2018. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/educacao-em-direitos-humanos-desafios-e-perspectivas-nos-dias-atuais/557110427. Acesso em: 9 abr. 2024.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Sabotagem, 2004.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102052&view=detalhes. Acesso em: 14 maio 2026.

INHAN, Juliana de Oliveira. **Representações sociais de professores sobre a efetivação dos direitos humanos de adolescentes em medida de internação socioeducativa em Juiz de Fora-MG**. 2025. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2025.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In:* JODELET, Denise (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2009.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. 2. ed. Curitiba: PUCPRess; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

LEBLANC, Jean-Marc. Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles: pour une démarche expérimentale en lexicométrie. **Nouvelles perspectives en sciences sociales**, *[S.l.]*, v. 11, n. 1, p. 25-63, 2015.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (ed.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas:** enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. Disponível em: https://books.scielo.org/id/ftg2t/pdf/lourenco-9788576002963.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MOSCOVICI, Serge. On social representations. *In*: FORGAS, Joseph P. (ed.). **Social cognition**: perspectives on everyday understanding. London: Academic Press, 1981. p. 181-209.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do; ASSUNÇÃO, Elizete Cardoso; PEREIRA, Elizama Silva. Encarceramento feminino na Amazônia paraense: processos históricos, educacionais e precarização do sistema prisional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 34, 2025. DOI: https://doi.org/10.35699/2238-037X.2025.59880. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/59880. Acesso em: 4 abr. 2026.

NONATO, Alessandro Anilton Maia. Os desafios dos direitos humanos no Brasil. **DireitoNet**, 2020. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/11861/Os-desafios-dos-direitos-humanos-no-Brasil. Acesso em: 9 abr. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. 160 p. Disponível em: https://books.scielo.org/id/vk5yj/pdf/onofre-9788576003687.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago.2015. DOI: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761. Disponível em: Acesso em: 1 jan. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 5 ago. 2023.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Human development report 2023/2024: breaking the gridlock: reimagining cooperation in a polarized world**. New York: UNDP, 2024. Disponível em: https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24. Acesso em: 11 nov. 2026.

RAMOS, Margareth Braz; MONTEIRO, Patrícia Ortiz; SANTOS, André Felipe Costa. Representações sociais sobre projeto de vida de jovens aprendizes: desafios e possibilidades futuras. **Revista Exitus**, Santarém, v.

14, e024039, 2024. DOI: https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2607. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602024000100109&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2026.

REIS, Michele Golam dos; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. Punição ou ressocialização? A dualidade do sistema prisional. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 21, n. 1, p. 1-20, e244979, 2025. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4979. Acesso em: 25 ago. 2026.

RIQUE, Célia; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Direitos humanos nas representações sociais dos policiais**. Recife: Bagaço, 2004.

ROSOLEN, Jussara; SOUSA, André Cristovão; PEZZATO, João Pedro. Educação prisional e direitos humanos: uma análise da reintegração social dos reeducandos. **Revista DH/ED: Derechos Humanos y Educación**, Madrid, n. 12, p. 91-105, 2025. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10448362. Acesso em: 9 jan. 2026.

SANTANA, Marcos; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CAMARINI, Guilherme. Representações sociais e educação em contextos de privação de liberdade. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, 2024.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **Direito penal**: parte geral. 8. ed. Florianópolis: Empório do Direito, 2021.

SANTOS, André Felipe Costa; GRILLO, Rayana Rigo; MONTEIRO, Patrícia Ortiz; SANTOS, Priscila Costa. Entre grades e oportunidades: investigando as representações sociais de professores sobre a ressocialização no sistema prisional. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–18, e2423497, 2024. DOI: https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.24.2423497.027 Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/pt_BR/article/view/23494. Acesso em: 20 maio 2024.

SAPORI, Luis Flávio; CAETANO, André Junqueira; SANTOS, Roberta Fernandes. **A reincidência juvenil no estado de Minas Gerai**s. Belo Horizonte: PUC Minas; TJMG, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3K7WJfi. Acesso em: 20 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

Submetido: 03/09/2026
Aceite Final: 11/10/2026