

DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v15i36.10439>

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS DIREITOS HUMANOS PRODUZIDAS POR ADOLESCENTES EM PESQUISAS NACIONAIS

*SOCIAL REPRESENTATION OF HUMAN RIGHTS PRODUCED BY  
ADOLESCENTS IN NATIONAL SURVEYS*

---

**Cecilia Yoko Yamasaki**

Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul

E-mail: [ceciliayokocy@gmail.com](mailto:ceciliayokocy@gmail.com)

**Rosa Cristina Ferreira de Souza**

Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul

E-mail: [rosa.souza@animaeducacao.com.br](mailto:rosa.souza@animaeducacao.com.br)

---

### **RESUMO**

Este artigo consiste em uma pesquisa de revisão bibliográfica entre os períodos de 2017 até 2022 sobre a representação social dos direitos humanos produzidas por adolescentes. Foram considerados os artigos de pesquisas de campo, encontradas nas bases de dados de acesso livre. Destacaram-se as relações existentes entre a atitude e comportamento dos adolescentes relacionados aos direitos humanos. Os resultados indicam que os estudantes, apesar da falta de familiaridade conceitual dos direitos humanos, sabem reconhecer ou compreender os direitos básicos, especialmente em relação ao convívio social, à estrutura e qualidade dos espaços que vivem e às reivindicações como sujeitos de direitos e protagonistas das suas próprias histórias. No que concerne aos posicionamentos e ações, os sentimentos e crenças dos adolescentes se mantêm em constantes transformações, diante da necessidade de defender a vida em comum, ameaçada pelos retrocessos e violações de direitos ainda presentes. É preciso destacar que os resultados levam à reflexão da atuação profissional da psicologia como parte determinante da constituição do ser humano em relação à defesa dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Psicologia Social; Direitos Humanos; Representação social; Adolescentes.

**ABSTRACT**

This article consists of literature review research between the periods 2017 to 2022 on the social representation of human rights produced by adolescents. The articles of field research, found in free access databases, were considered. The existing relations between the attitude and behavior of adolescents related to human rights were highlighted. The results indicate that the students, despite the lack of conceptual familiarity with human rights, know how to recognize or understand the basic rights, especially in relation to social coexistence, the structure and quality of the spaces they live in and the claims as subjects of rights and protagonists of their own histories. Regarding their positions and actions, the feelings and beliefs of the adolescents remain in constant transformation, in view of the need to defend life in common, threatened by the setbacks and violations of rights that are still present. It should be noted that the results lead to reflection on the professional performance of psychology as a determining part of the constitution of the human being in relation to the defense of human rights.

**Keywords:** Social Psychology; Human Rights; Social Representation; Adolescents.

## Introdução

A Psicologia é baseada em “uma prática profissional, científica e ética que deverá estar sempre socialmente situada” (FERRERO, 2012, p. 130). Inseparavelmente, é um compromisso ético pela compreensão e pelo cuidado da subjetividade humana, considerando a sua integralidade e complexidade. À vista disso, a potência da função e do dever transformador da Psicologia somente se norteará pelo seu Código de Ética profissional e dos princípios dos Direitos Humanos (CRP-03/CDH, 2019).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, “nasceu através de lutas e conquistas sociais [...] para reconhecer a necessidade de igualdade fundamental entre todos os seres humanos” (CAMINO et al., 2019, p. 27). No entanto, “desde 2015, têm avançado no Brasil os retrocessos com relação aos direitos sociais de crianças e adolescentes” (FÁVERO; MATSUMOTO, 2020, p. 59). Ou seja, a realidade revela que os direitos não se fazem presente para todas as crianças.

Dentre os retrocessos encontram-se: o aumento de crianças e adolescentes em situação de pobreza, o crescimento da mortalidade infantil, o extermínio de jovens negros, a diminuição dos investimentos na educação e saúde, a crescente discussão sobre igualdade de gênero e a ampliação do apoio a projetos que reduzem a maioria penal (PAES, 2019).

Diante do tema de Direitos Humanos (DH), a investigação de fenômenos sociais, em dado contexto do real, e segundo os sujeitos ou grupos específicos, emerge do entendimento de que as pessoas são capazes de pensar e representar de diversas maneiras (MOSCOVICI, 2007). Essa busca pela compreensão dos fenômenos da sociedade, “é fundamental, especialmente para conhecer os motivos pelos quais as pessoas fazem o que fazem” (GUARESCHI, 1996, p. 19).

Nas palavras de Jodelet (2001, p. 17), é por isso que criamos as representações, pois a Teoria das Representações Sociais (TRS) parte da “necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustarmos a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam”.

A Representação Social (RS) é um fenômeno relacionado aos processos sociais (criação coletiva) e as implicações das diferenças na sociedade. Tais processos e implicações ocorrem na universalidade dos direitos do homem. Este reconhecimento ou negação dos direitos são formas de representações, que partiram de um conflito e podem acarretar formação de novas representações. Logo, as RS “são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistema de crenças das sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1981, p. 181). Guareschi (1996) lembra que as RS possuem uma dimensão histórica e transformadora, isto é, são sempre relacionais, portanto, sociais.

Diante disso, a produção de conhecimento sobre o assunto tem destacado consenso entre os autores sobre a importância de maiores discussões e aprofundamento de pesquisas. Juntamente a isso, este estudo justifica-se por contribuir na visibilidade dos DH e na geração de reflexão da produção de conhecimento de jovens em formação de consciência crítica e autônoma. Esta pesquisa é relevante visto que, a partir dela, podem surgir reflexões sobre o reconhecimento dos DH, como potência transformadora da Psicologia, em uma sociedade que ainda sofre pelos retrocessos e violações de direitos.

Este estudo compromete-se em verificar a ocorrência de pesquisas científicas nacionais acerca da representação social dos Direitos Humanos entre os períodos de 2017 até 2022, além de destacar as relações existentes entre a atitude e o comportamento dos adolescentes relacionados aos Direitos Humanos nas pesquisas encontradas. Estes objetivos específicos têm como finalidade principal responder à pergunta: **Qual a representação social de adolescentes acerca dos Direitos Humanos estão presentes em pesquisas nacionais?**

## DIREITOS HUMANOS

O pré-requisito para a paz, a justiça e a democracia é o próprio reconhecimento dos Direitos Humanos. Direitos esses sendo universais e não podem ser retirados dos mais de 7 bilhões de seres humanos. Isso significa que, valem igualmente para todas as crianças e os adolescentes, dotados de necessidades

específicas, e possuem direitos adicionais em proteção e desenvolvimento (UNICEF, 2019a).

A partir da ideia fundamental do ser humano, crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos civis, políticos e sociais. Assumindo como compromisso da comunidade internacional, a garantia dos direitos para a infância e juventude foi um avanço para a integralidade da defesa, promoção, do controle e da efetivação. Assim, passa-se a compreender estes sujeitos como aqueles em risco pessoal e social, e os rótulos como “menor, infrator, carente e abandonado” foram removidos (JULIÃO; OLIVEIRA, 2017).

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança na década de 1990, um importante instrumento de DH também aprovado por 196 países. Neste documento oficial, todos os Estados inclusos devem respeitar os direitos da Convenção, tal como a sua aplicação e efetividade. E todas as ações devem ser asseguradas de forma respeitosa, independente das diferenças, sem preconceito e discriminação de nenhuma instância (UNICEF, 2019b). Conforme previsto no artigo 86, do ECA, a articulação do direito da criança e do adolescente deve ser realizado em conjunto entre os órgãos governamentais e não governamentais, objetivando-se resguardar os interesses estabelecidos na referida legislação.

Conforme o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Lei n. 8.069/1990), declara-se criança, todas as pessoas que tenham até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos. Isto posto, os jovens até dezoito anos, tem seus direitos fundamentais garantidos. Além disso, para o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, asseguram-se essas condições através de oportunidades e facilidades, em condições de liberdade e dignidade.

Concomitante a isso, observa-se alguns avanços perante o dispositivo legal e a implementação do ECA:

[...] o estabelecimento do controle social por meio de Conselhos de Direitos – municipais, estaduais e nacional -; o reordenamento institucional dos antigos abrigos de crianças, que passaram de ser grandes depósitos de ‘menores’ a serviços com número de até 20 crianças, em sua maioria; a instalação de Conselhos Tutelares por meio de eleições; a implantação de programas voltados a assegurar o direito à convivência

familiar e comunitária preferencialmente com a família de origem; a extensão do direito universal à educação – ainda que se faça necessário observar diversidades e limitações nos serviços, programas e políticas responsáveis por tais processos nas várias regiões deste imenso país. (FÁVERO; MATSUMOTO, 2020, p. 51).

Tais garantias de direitos constitucionais e a implantação do ECA refletem a preocupação e a mudança de paradigma na trajetória da infância e juventude. Embora não seja possível descartar os avanços dos mais de 30 anos do Estatuto, “muitos direitos fundamentais previstos nas legislações não se efetivaram, o que várias pesquisas têm demonstrado, explicitando que a realidade brasileira permanece muito distante de considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos[...]” (FÁVERO; MATSUMOTO, 2020, p. 59).

Para tanto, a realidade de muitas infâncias e adolescências são interrompidas, ou seja, nem todos ou todas conseguem viver plenamente em seus direitos básicos. São 262 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, 650 milhões de meninas e mulheres que se casaram antes de completar os dezoito anos, e uma em cada 4 crianças viverá em áreas com recursos hídricos extremamente limitados até 2040 (UNICEF, 2019a).

Diante do exposto, a sociedade brasileira ainda está em débito com suas crianças e jovens. Pode-se dizer que esta parcela de cidadãos e cidadãs é a mais exposta a violações de direitos. Historicamente, ainda há uma precarização das ações e execuções dos sistemas de garantias de direitos. Revela-se aí uma carência ao reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos (JULIÃO; OLIVEIRA, 2017).

Os DH e a sua ampla discussão são apenas uma parte de muitas das realidades sociais dos sujeitos. Tão logo, o capítulo seguinte abordará como o conhecimento é construído e transformado pelos sujeitos e seus grupos, por um fenômeno que considera a ciência e o senso comum, atravessados pela realidade social e suas interações.

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL

“Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social” (MOSCOVICI, 2007, p. 9). O mesmo autor afirma que a produção de

conhecimento está ligada aos interesses humanos, a partir da interação e comunicação dos sujeitos, estes que, através dos interesses, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Nesse caso, as ideias coletivas nas sociedades modernas emergem como interesse para explorar a variação e a diversidade de conhecimentos.

Conceitos sociológicos e psicológicos envolvem a complexidade do estudo das Representações Sociais e elas “devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais, sociais e integrando — ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação — a consideração das relações sociais a qual elas têm de intervir” (JODELET, 2001, p. 26).

Moscovici (2007) adverte que, as representações não se criam por si só, individualmente ou isolada. Em outras palavras, é no processo da comunicação e cooperação é que surgem as representações, que passam a circular na esfera social e oportunizam o nascimento de novas representações. Diante disso, para compreender e explicar uma representação é preciso buscar sua origem, ou seja, “começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu” (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Em relação à definição do conceito das RS, considera-se que ao longo de sua formulação, não há determinantes que estanquem a dinâmica e o caráter articulador desta teoria. O próprio criador da teoria, Moscovici, admite que ela deve ser uma constante construção (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE; 2014). Por conseguinte, a tentativa de conceituação e esclarecimento quanto à noção de RS delimita-se segundo os autores e as autoras que propuseram uma organização.

Jodelet (1984/1988, p. 361), refere-se ao corpo conceitual das representações de tal forma:

[...] propomos a seguinte definição geral: o conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mas largamente, ele designa uma forma de pensamento social. As RS são modalidades de pensamento prático, orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal.

Esta afirmação da autora demonstra a versatilidade da teoria e de suas implicações. Além da abrangência que compõe o conceito das RS, o elemento social

implicado na teoria faz parte da sua constituição, ou seja, trata-se o sujeito como essencialmente social, mas não determinado por este. Isto significa, conforme Jodelet (1989, p. 43-44) “a representação é empregada para agir no mundo e nos outros”.

Em outra definição, as RS “são ‘teorias’ sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio [...]” (STREY et al., 2013, p. 92). Conforme os mesmos autores, a categoria de estudo das representações nos convoca a pensar a realidade e conhecer as representações para compreender o comportamento das pessoas, através da cultura, do momento histórico e das regras de uma comunidade.

Para tanto, o fenômeno das representações demanda a compreensão das diferenças existentes na sociedade. Visto que diante da diversidade das ideias coletivas, o conflito é intrínseco à cultura. Em meio às tensões do sistema representacional novas representações podem surgir e a falta de sentido emerge. Por isso, é a partir dos conflitos ou tensionamentos inseridos numa cultura, que o não-familiar surge. Pois a falta de sentido evoca a necessidade de se estabelecer um sentido de estabilidade (MOSCOVICI, 2007).

A afirmação de Moscovici (2007) de tornar o não-familiar, familiar, vem ao encontro de compreender o sujeito ou grupo atravessados pelos seus valores simbólicos. Isto significa, que a RS tem funções essenciais: a função de saber — para compreender e explicar a realidade, função identitária, para identificar e permitir salvaguardar da especificidade dos grupos, função de orientação, para guiar comportamentos e práticas, e a função justificadora, para justificar, posteriormente, os posicionamentos e os comportamentos (ABRIC, 1994). Tanto que, possibilita o sujeito a orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo, dentro de um contexto social e histórico, considerando as relações individuais e coletivas.

O propósito das representações é justamente esse: transformar o desconhecido. Essa familiarização busca o real, o concreto, a serviço de um bem-estar, já que os sujeitos tendem a rejeitar o diferente, o estranho e o desconforto. Strey et al. (2013, p. 95) explicam este movimento através da ancoragem e objetivação:

Ancoragem é o processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar, para encaixar o não familiar. Pela nossa dificuldade em aceitar o estranho e o diferente, este é muitas vezes percebido como 'ameaçador'. [...] Já a objetivação é o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito com uma imagem, descobrir a qualidade icônica, material, de uma ideia, ou algo duvidoso. A imagem deixa de ser signo e passa a ser uma cópia da realidade.

O papel da ancoragem e da objetivação, é confirmado pelos mesmos autores, como processo fundamental para a vida. Duas funções complementares para enfrentar as dificuldades de compreensão e definição de determinados fenômenos. Assim como o reconhecimento ou negação dos Direitos Humanos são formas de representações, que partiram de um conflito e podem acarretar formação de novas representações, “a familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação” (MOSCOVICI, 2007, p. 20).

Diante do exposto, entende-se que o ser humano é construído através do social, este que é coletivamente edificado. Deste modo, centrada no funcionamento do pensamento cotidiano, as RS estão ligadas às práticas culturais, atravessadas pelo peso da história e tradição, como também, a flexibilidade da realidade contemporânea. Nessa dimensão dialética, a busca pela compreensão dos fenômenos sociais colocou os saberes do senso comum em uma categoria científica. À vista disso, a valorização do conhecimento popular torna possível e relevante o estudo das RS, através das dimensões: atitudes e comportamento.

O estudo dessas dimensões demonstra como as influências sociais e culturais afetam o comportamento humano e seu contexto social. Para isso, comportamentos, ideias, atitudes, crenças e até mesmo as suposições compartilhadas através do tempo, são formas de compreender a realidade imediata (MYERS, 2014). Crenças e influências ideológicas podem embasar atitudes, tomadas de posição em relação aos objetos sociais e, por sua vez, atitudes podem originar ou influenciar comportamentos.

## ATITUDES E COMPORTAMENTO

Segundo o dicionário Michaelis, a palavra atitude diz respeito à circunstância de pensamento e de vontade, que indica a orientação seletiva de alguém diante de

um problema ou situação que diga respeito a pessoas, objetos, instituições etc. Já a palavra comportamento é um conjunto de reações observadas num indivíduo em seu meio social.

A Psicologia Social refere-se à atitude como “crenças e sentimentos relacionados a uma pessoa ou a um fato, e a conseqüente tendência de comportamento”. Em resumo, através do processo de socialização é que se originam as atitudes, nas quais consideram o “afeto (sentimentos), o pensamento (cognição) e a tendência de comportamento” (MYERS, 2014, p. 114).

Dentre os componentes das atitudes, o afeto é composto de “sentimentos e emoções associadas ao objeto da atitude”; o pensamento ou cognição composto de “crenças, percepções e conceitos em relação ao objeto atitudinal”; o comportamento, integra “ações ou intenções para agir”. Logo, um comportamento indica ação, enquanto as atitudes indicam intenção ou predição de agir. Desta forma, as atitudes antecedem um comportamento, considerando os componentes (cognitivo, afetivo e comportamental) que levam um sujeito a se comportar de alguma maneira (TORRES; NEIVA, 2011, p. 176).

Diante disso, as atitudes estão correlacionadas com o comportamento. A primeira envolve o que as pessoas pensam, sentem, e como elas gostariam de se comportar em relação a um objeto. O segundo abrange, além do desejo de agir, o que as pessoas pensam que devem realizar — as normas sociais, o que elas têm feito, em geral — os hábitos, e as conseqüências esperadas de seu comportamento (TORRES; NEIVA, 2011).

Consideradas por Moscovici (2007) e Guareschi (1996) como uma forma de RS, a atitude é a orientação global favorável ou desfavorável, um posicionamento diante do objeto de representação. Diante disso, as atitudes não são fatores isolados ou parciais:

Quando alguém fala sobre a relação entre pensamento e um objeto, uma atitude (ou cognição) e um objeto, esse alguém está interessado em uma relação binária, com uma oposição entre subjetividade e objetividade. Contudo, [...] existe uma relação tríade entre representação social, representação individual e o assim chamado objeto que é, muitas vezes, a expressão ontológica de uma representação social (MOSCOVICI, 2007, p. 314).

Os significados atribuídos ao objeto têm relação no mundo objetivo e subjetivo incorporados e processados pelos sujeitos e grupos. Por isso, uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime, [...] “ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente os estímulos que nos cercam e nos provocam, e os significados das respostas a dar-lhes” (MOSCOVICI, 1976, p. 26).

Conforme exposto, as atitudes estão vinculadas à prática dos sujeitos, com o propósito de compreender como se comportam e se posicionam em relação às suas ações. Para compreender a complexa rede que envolve os significados presentes nos processos e práticas sociais, o estudo das atitudes é considerado como uma dimensão presente na Representação Social (MOSCOVICI, 2007; FAGUNDES; ZANELLA; TORRES, 2012).

Este meio de compreender os sujeitos é parte do objetivo da pesquisa em destacar as relações entre atitude e comportamento dos adolescentes, à medida que seja possível entender estas dimensões da RS considerando o contexto dos sujeitos presentes nos estudos.

## ADOLESCENTES E ADOLESCÊNCIA

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a adolescência dos dez aos dezoito anos, e a juventude dos quinze aos vinte e quatro anos. Enquanto o ECA compreende como adolescência a idade entre doze e dezoito anos incompletos (BRASIL, 2007). Para além da idade, adolescentes são aqueles em direção à vida adulta — um vir a ser (NASIO, 2011).

Esta passagem da vida entre a infância e a fase adulta é marcada pelo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. Em outras palavras, integra-se aí os aspectos físico, motor, emocional e social relacionadas às mudanças psicológicas e contextuais que o adolescente vivencia (XAVIER; NUNES, 2015).

É a partir da compreensão dos laços e experiências sociais do adolescente que se pode analisar a sua complexa constituição (SOUZA; SILVA, 2018), ou seja, seu grau de desenvolvimento dependerá da estrutura social de seu contexto, definido por suas diversas relações sociais.

Para tanto, é preciso desnaturalizar a concepção universalizante do estigma que ronda a adolescência. Definir rotulações como: rebeldes, instáveis, marcadas por crises e contradições é reduzi-los a visões fragmentadas e naturalizadas desta etapa da vida (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2002).

Ao considerar as concepções acerca da adolescência, Xavier e Nunes (2015, p. 64) relacionam temas importantes do contemporâneo a esta fase da vida, “como a violência, o uso de drogas, as doenças sexualmente transmissíveis, a influência dos meios de comunicação em massa, etc.”. Os autores concordam que o capitalismo e os significados atribuídos aos adolescentes, exigidos pela sociedade, especialmente a mídia, definem os valores, sentimentos e comportamentos dos adolescentes.

Nesse sentido, o Conselho Federal de Psicologia (2002, p. 26), discorre acerca dos desafios e problemas vividos pelos jovens em seu contexto:

As transformações aceleradas da vida contemporânea e a crescente complexidade social trazem como consequência as dificuldades de compreender a realidade na sua transformação e a diversidade de formas de existência que se atualizam nas múltiplas redes de valores, afetos, tradições e perspectivas. A fragilização dos espaços públicos pela violência, insegurança e pelo individualismo exacerbado, vem gerando a multiplicação das práticas de autodefesa, de desagregação social, reduzindo a oportunidade de intensificação da convivência, de trocas e de experiências.

O contexto acima apresenta a adolescência como muito mais que uma expressão de uma época da vida e, sim, como uma invenção cultural. Esta invenção surgiu com a ideia da rebeldia adolescente, um estereotipo que culminou num ideal da adolescência. Dessa forma, o adolescente é considerado nem criança, nem adulto, em simultâneo, a cultura o rotula como pertencente a uma fase de vida “particularmente feliz”. Isto é, a liberdade e o campo dos possíveis desses jovens são como um sonho não realizado dos adultos (CALLIGARIS, 2000, p. 18).

Este ideal é um desafio recente na sociedade, uma vez que, para Calligaris (2000) este tempo da adolescência impõe aos jovens um isolamento, a partir da ideia do não pertencimento ao mundo dos adultos. Consequentemente, os adolescentes encontram seus grupos, identificados pelos interesses no vestir, no consumir, em frequentar lugares, ter objetivos em comum e no pertencer a identidades de grupos como modelos de autoafirmação. É justamente nesses lugares

que os adolescentes encontram aceitação, uma maneira de ser visto como diferente — dos adultos.

Portanto, é preciso compreender a adolescência a partir de uma visão menos reducionista (CALLIGARIS, 2000) e mais voltada à visão histórico-cultural, considerando as mudanças sociais, políticas e econômicas. Ainda, entender o sujeito adolescente para além de suas capacidades de percepção, motoras ou cognitivas, considerando as interações e padrões relacionais. São aspectos dinâmicos que variam a partir da relação do sujeito com outros sujeitos ou grupos, objetos ou símbolos. Por conseguinte, os adolescentes são vistos como atores sociais, ativos, no sentido de ser produto e produtor do seu desenvolvimento (BROFENBRENNER; EVANS, 2000).

Isto quer dizer que, não somente o meio influencia o processo de desenvolvimento dos adolescentes, como também, os próprios influenciam o seu contexto, seja de forma direta ou indireta. O contato dos adolescentes com variados contextos amplia as vivências e os grupos, principalmente na participação em atividades sociais. A troca de afetos, a cooperação, a amizade e os sentimentos semelhantes em um grupo demarcam o convívio com o outro. Nesse sentido, “os valores, os posicionamentos, a empatia e as ideias” impactam as funções, as regras e as lideranças de um grupo (XAVIER; NUNES, 2015, p. 112).

A partir dessas identificações que atravessam os grupos, os adolescentes também se permitem compartilhar sonhos, desejos e atuarem diante da sociedade. “É o caso, por exemplo, dos fãs clubes, movimentos estudantis, etc.” (XAVIER; NUNES, 2015, p. 112). Esses agrupamentos dos adolescentes frente aos seus semelhantes é a capacidade de se relacionar de forma equilibrada, o que Piaget (2013) denomina formalização, dada pelo pensamento operatório, atingido pelos sujeitos dessa fase em desenvolvimento.

Esse estágio de desenvolvimento operatório-formal se dá por volta de 11-12 anos, um pleno desenvolvimento durante a adolescência. Em outros termos, diferentemente da infância, a adolescência vai ser marcada pela elaboração de teorias, sobre todas as coisas. É justamente neste lugar que o adolescente ou a adolescente consegue refletir de forma abstrata, realizando relações entre as situações e as próprias experiências vividas (PIAGET, 2013).

Essa capacidade de abstração e a imersão ao mundo simbólico também permitem que adolescentes se tornem envolvidos em seus papéis sociais como parte da comunidade. O envolvimento à cidadania tende a ter alto grau de autoentendimento e o compromisso para com outros (PAPALIA et al., 2013).

Diante dessas considerações relativas à adolescência, confirma-se, a partir de Xavier e Nunes (2015, p. 103), que “o sujeito se constitui no enlace com a humanidade. Sozinhos não existimos. Como pertencentes à humanidade, precisamos do outro para nos acolher [...], nos apresentar ao mundo”.

Por isso, a adolescência necessita de um olhar da sociedade que desvie da naturalização dos estigmas impostos por ela própria. Pois o desenvolvimento dos adolescentes deve acompanhar as transformações da realidade social e suas interações, e vice-versa. Em razão disso, é preciso estar atento para as questões do outro, considerando uma prática ética e sensível no cuidado ao psiquismo humano.

## **Método**

Esta pesquisa configura-se como bibliográfica de dimensão exploratória. O procedimento bibliográfico, possibilita “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2017, p. 34), sendo realizada a partir de materiais já publicados.

A abordagem define-se por qualitativa, visto que, intraduzível em números, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 24). Esta categoria de pesquisa responde a questões mais profundas de ações e relações, considerando a realidade vivenciada e compartilhada dos sujeitos e seus grupos.

## **INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS**

A coleta de dados realizou-se durante o mês de abril/2022, a partir da investigação nas seguintes bases de livre acesso: *Google Acadêmico*, *Lilacs*, *Pepsic*, *Periódico CAPES* e *SciELO* considerando as produções entre os anos de 2017 até 2022. Os descritores utilizados na busca por pesquisas científicas foram: representação social; direitos humanos e adolescentes. Foi feita uma combinação entre os

descritores, a fim de afunilar a coleta conforme os objetivos específicos e a inclusão ao tema desta pesquisa. Os critérios de inclusão dos artigos corresponderam a: estudos na língua portuguesa (BR); pesquisas publicadas entre os anos 2017 até 2022; produções que correlacionem representação social e direitos humanos; menções dos direitos humanos na perspectiva dos adolescentes.

A análise dos dados baseou-se na metodologia de análise de conteúdo, cuja finalidade é obter conhecimento através de um conjunto de “técnicas de análise das comunicações”, por procedimentos e objetivos complementares (BARDIN, 2011, p. 48). Juntamente à análise, ocorreram a interpretação dos dados, estabelecendo uma relação entre os resultados derivados de outras teorias, e/ou em estudos realizados anteriormente (GIL, 2017).

## Resultados e discussão

Todas as falas, respostas e evocações encontradas nestes estudos foram transcritas, classificadas e organizadas recorrendo à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A partir do tratamento dos dados, dividiu-se em quadros referentes aos objetivos específicos, utilizados como eixos norteadores aos dados encontrados.

Tabela 1 – Ocorrência de pesquisas acerca dos direitos humanos a partir da representação social

Artigos	Autores/Ano	Base de Dados
Educação em Direitos Humanos na Perspectiva de Adolescentes Participantes de um Projeto Social.	Severo; Giongo; Moura (2021).	LILACS; Scielo.
Psicologia e Direitos Humanos: Um Relato de Experiência sobre oficinas com adolescentes.	Severo e Giongo (2021).	Scielo.
O Respeito aos Direitos à Vida Visto pelos Estudantes Universitários e sua Representação.	Santos; Machado; Ferreira Filho (2021).	Periódico CAPES.
Representações Sociais de Direitos Humanos Produzidas por Estudantes do Ensino Médio.	Oliveira e Pereira (2020).	Periódico CAPES; Google Academic.

---

Representações Sociais de Direitos Humanos de Adolescentes Brasileiros no Contexto Sociopolítico de 1998 e 2018.	Camino <i>et al.</i> (2019).	<i>Periódico CAPES; Google Academic.</i>
Direitos Humanos na Escola: Representações de Estudantes da Educação Básica no Brasil.	Oliveira <i>et al.</i> (2018).	<i>Google Academic.</i>

---

Fonte: Verificação dos estudos nas bases de dados entre os anos 2017 e 2022, realizada pela autora, 2022.

A tabela 1 apresenta as pesquisas encontradas nas bases de dados de acesso livre, entre os períodos de 2017 até 2022. A maioria dos artigos foi publicado no ano de 2021, não sendo encontrado nenhum estudo relativo à temática em 2017 e o primeiro semestre de 2022.

Todos os estudos consideram a representação social dos direitos humanos produzidas por adolescentes. A psicologia se manifesta como o campo de estudo de maior frequência. Outras áreas que aparecem são Direito e Educação.

Os seguintes Estados brasileiros apresentam-se como espaços de pesquisa: Paraíba (PB), Goiás (GO), São Paulo (SP), Paraná (PR) e Rio Grande do Sul (RS). Todos os estudos foram realizados em instituições públicas, sendo em maioria escolas públicas de ensino médio. Outros campos foram grupos de oficinas de projetos sociais e universidade pública.

Em relação à metodologia de coleta, o questionário foi o instrumento mais utilizado, seguido das entrevistas em grupo. Quanto à amostra somaram-se 762 estudantes. A média total das idades dos pesquisados corresponde a 16,71.

Os sujeitos indiretos deste estudo foram adolescentes, pois se encontram marcados pelos processos de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial (XAVIER; NUNES, 2015). Além de conseguir refletir de maneira abstrata, realizando relações entre as situações e as próprias experiências vividas (PIAGET, 2013), é nesta fase que os adolescentes se tornam envolvidos em seus papéis sociais como parte da comunidade (PAPALIA *et al.*, 2013).

Os resultados encontrados possibilitam a percepção dos direitos humanos e a representação social no tocante da perspectiva da psicologia social, sendo que os objetivos dos estudos vão ao encontro de corroborar com o conhecimento científico e popular, especialmente por considerar a Teoria das Representações Sociais.

Tabela 2 – Representações sociais de direitos humanos produzidas pelos adolescentes

Categorias	Ocorrências	Referências/Ano
Direitos	32	Camino et al. (2019); Oliveira et al. (2018); Oliveira e Pereira (2020); Severo e Giongo (2021).
Deveres	23	Oliveira et al. (2018); Oliveira e Pereira (2020); Severo e Giongo (2021).
Escola	22	Oliveira e Pereira (2020); Severo e Giongo (2021); Severo, Giongo, Moura (2021).
Educação	14	Oliveira et al. (2018); Oliveira e Pereira (2020); Santos, Machado, Ferreira Filho (2021); Severo, Giongo, Moura (2021).

Fonte: Revisão de literatura dos artigos selecionados, elaborada pela autora, 2022.

A tabela 2 refere-se às representações sobre direitos humanos construídas por adolescentes, as quais são encontradas nos estudos. A categoria “**Direitos**” está relacionada à educação, alimentação, qualidade e estrutura da escola, respeito, liberdade de expressão, igualdade, cidadania, voto, proteção à integridade e segurança. Tais direitos apareceram nas falas dos participantes, denotando direitos básicos como reivindicação:

Direitos de podermos ter uma boa alimentação uma boa educação; estudar em uma escola limpa, com livros de qualidade, ginásios que não estejam caindo na cabeça dos alunos, banheiros limpos; direitos civis, direitos sociais [...], de voto, direitos de educação, de saúde; [...] é mais aquela questão de ter meio que o básico né... direitos humanos (OLIVEIRA et al., 2018; OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Outras constituintes interessantes que aparecem são em relação aos direitos valorizados ao longo do tempo, especificamente entre 1998 e 2018, no estudo de Camino et al. (2019). Esta pesquisa demarca que as mudanças ocorridas neste período foram importantes para compreender as representações construídas por estudantes em relação aos direitos humanos, tendo em vista que alguns direitos se tornaram mais valorizados pelos estudantes, através dos movimentos sociais. Outro

aspecto relevante foi o avanço na intenção de universalização da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Ainda em relação aos direitos que passaram a ser mais valorizados estão: o direito de fazer greve, organizar manifestações, a reivindicação por descriminalização do aborto, o direito de viver em um mundo de paz, de ser o que quiser e não ser discriminado pela sua cor (CAMINO et al., 2019).

Conforme as mesmas autoras, os movimentos sociais: feministas, ecológicos, negro, LGBTQIA+, Sem-teto e Sem-terra, através da mídia e manifestações militantes em espaços públicos foram influência para as mudanças em relação aos direitos humanos (CAMINO et al., 2019) e, por consequência, para a ampliação do entendimento sobre eles. Ou seja, esses movimentos sociais reivindicam e lutam não só por sobrevivência básica (renda, alimentação, moradia), mas por reconhecimento como cidadãos (Sem-terra e Sem-teto), também por reconhecimento e respeito às diferenças nos modos de ser, sentir e agir. Há participantes que se referem a esses elementos em suas representações, as quais aparecem ancoradas nos elementos anteriormente mencionados: educação, alimentação, qualidade e estrutura da escola, respeito, liberdade de expressão, igualdade, cidadania, voto, proteção à integridade e segurança.

Já a categoria “**Deveres**” está implicada ao respeito à escola, aos professores e a liberdade de expressão dos colegas, respeito às leis, responsabilidade e participação de alunos para cobrar governantes. Os adolescentes compreendem os deveres como individuais, coletivos e universais. Note-se que, os elementos que compõem essa categoria correspondem também a alguns dos que aparecem como Direitos, tal como “liberdade de expressão dos colegas” (liberdade de expressão); “respeito às leis, responsabilidade e participação [...]” (cidadania, voto).

A categoria “**Escola**”, foi citada como um lugar de efetivação dos direitos e deveres, esperados pelos adolescentes como um local de proteção. No entanto, denuncia-se a escola como espaço que viola direitos reivindicados pelos alunos, principalmente a liberdade de expressão e oportunidade de participação nas decisões escolares.

Além disso, a escola não é o único local onde os alunos têm a oportunidade de conhecer e debater acerca dos direitos humanos. Os participantes relatam:

“Quando eu ia na igreja, eles falavam muito desses direitos”. No entanto, é no espaço escolar que a maioria dos jovens começa a pensar e a debater sobre DH: “Em sala de aula falavam sobre aborto e racismo”; “Na minha aula de sociologia, esse ano, a professora tem discutido bastante sobre isso, sobre agressão física, abusos dentro da prisão” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Em relação à Escola e ao Estado (a escola como representação do Estado), os estudantes desacreditam na eficiência e na garantia dos direitos. Ainda, consideram a falta de respeito entre as pessoas e em relação aos direitos humanos algo que acontece no cotidiano. Também enxergam os DH como uma lei, um código de conduta, que está apenas registrado e não se cumpre: “Tem o governo. Porém, eu acho que governo não ajuda”; “pedaços de papel imposto para as pessoas ver que tem uma lei”; “leis são impostas, mas nunca são cumpridas, muitas delas não são praticadas” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Por fim, a categoria “**Educação**”, emerge como o direito menos citado entre as falas dos participantes. Para os estudantes, a educação está diretamente relacionada ao contexto escolar. É justamente neste espaço que a formação da cidadania deve estar disponível e ser garantida para os alunos.

A análise também permite compreender essas categorias atravessadas umas às outras, de forma que, os direitos e deveres estão associados às realidades nas quais os(as) adolescentes estão inseridos, marcados pelo contexto educacional e instituições de ensino.

Conforme lembra Abric (1994), as RS têm algumas funções. Nesse contexto é possível considerar as funções de orientação e a justificadora, respectivamente, a que guia comportamentos e práticas, e a que permite justificar os posicionamentos e os comportamentos. Ou seja, as representações construídas pelos adolescentes orientam seus posicionamentos e modos de agir e sustentam um discurso que os justificam.

A **representação social** dos participantes acerca dos direitos humanos demonstra o retrato de uma sociedade que ainda tem dificuldades em dar voz aos estudantes, não considerando os adolescentes como sujeitos de direitos ou mesmo cidadãos (JULIÃO; OLIVEIRA, 2017; FÁVERO; MATSUMOTO, 2020). Em especial, em relação às/aos filhas/os das famílias da classe que vive do trabalho. Ou seja, apesar

dos avanços nas legislações e diretrizes brasileiras, como o ECA, ainda existe uma diferenciação entre aqueles que são ou não considerados sujeitos de direitos pela sociedade (FÁVERO; MATSUMOTO, 2020).

Essa diferenciação de sujeitos de direitos é atravessada pela luta de classes, ainda mais de setores elitizados da sociedade, que mantém crianças e adolescentes de famílias da classe trabalhadora na condição de “menores”. “Isto é, na condição de pessoas que não devem ter acesso à cidadania, não devem ter a pretensão de reivindicar direitos e poder em condição de igualdade com crianças filhas dos segmentos burgueses de média e alta renda” (FÁVERO; MATSUMOTO, 2020, p. 52).

Por isso, é preciso lembrar que um ambiente que preza pelo respeito, valoriza as diferenças, combata as desigualdades e possibilita o exercício de direitos contribui para a efetivação de direitos e a promoção da cidadania (OLIVEIRA et al., 2018).

No que se refere às relações existentes entre **atitude e comportamento dos adolescentes** acerca dos direitos humanos, houve ocorrência nas referências de Oliveira et al. (2018); Oliveira e Pereira (2020); Severo e Giongo (2021); Severo, Giongo, Moura (2021). A partir da análise das atitudes e comportamentos, existem **três categorias** que possibilitam discussão: **a) Afetos, b) Pensamento/Cognição e c) Ações/Intenções de agir**. As categorias “a” e “b” dizem respeito às atitudes, enquanto a categoria “c” aos comportamentos.

Referente à **categoria afetos**, os adolescentes demonstram sentimento de incapacidade, impotência, insatisfação e silenciamento. Esses sentimentos envolvem situações no ambiente escolar, conforme relatam alguns estudantes:

Ah, eu sou presidente do Grêmio Estudantil da escola e eu já fui perguntar para a diretora se pode mudar isso. [...] a gente não concorda, muitas vezes, com que os professores e as tias da limpeza e da cozinha falam [...] nossa opinião não vale nada. Ela, a diretora, sempre diz que não temos que nos meter[...]. Não temos a chance de mudar algo. Tem que ficar quieto. Sempre os alunos se dão mal. Eles marcam a gente! Lá na escola a gente não tem vez, a gente nunca pode dar a nossa opinião. Eu sinto isso. Que o governo e a escola não conversam com a gente (SEVERO; GIONGO; MOURA, 2021, p. 6-9)

As falas indicam o contexto de participações e sugestões envolvendo a escola e dinâmicas de funcionamento entre alunos-escola-professores. Alguns estudantes

têm atitudes em prol de mudança na estrutura escolar, principalmente referente à qualidade física do ambiente e participação nas decisões da escola. Entretanto, sentem-se silenciados e insatisfeitos denotando questionamentos e denúncias sobre suas realidades:

Essa professora lá da escola nos chamou de ‘merda’ na aula. [...] Disse que quando crescermos vamos todos ser serviçais da filha dela. Só porque a filha dela estuda em uma escola caríssima [...] falou que vamos ter que esfregar o chão se a filha dela mandar, porque não temos competência para nada. Por que ela pensa que pode falar isso de mim? Quem disse que eu não quero nada da vida? (SEVERO; GIONGO; MOURA, 2021, p. 5).

A fala acima enfatiza não apenas os sentimentos dos estudantes, mas a situação de desrespeito e a lógica de disciplina e ordem adotada pelo comportamento da professora. Deste modo, diante das violações de direitos vivenciadas ou reconhecidas, existem aqueles que se reconhecem em tais situações e aqueles que não. Outros pesquisados mencionaram: “Comigo nunca aconteceu nenhum tipo de violação de direitos”; “injustiça, você fala? Não. Injustiça nunca presenciei na escola nem violação de direito”; “comigo não, não que eu me lembre” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Dos que se percebem em tais realidades, a maioria dos relatos ocorre na própria escola. Dentre aqueles que não se inserem ou não reconhecem as violações, entendem serem situações que ocorrem com outras pessoas, relatam: “de preconceito por homofobia já teve dentro da escola, teve um caso de tipo a pessoa ser *gay* levar uma cadeirada”; “a minha escola ano passado era muito violenta. Já teve tiro na porta”; “eu já vi, inclusive era diretora, que tem preconceito com negro” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Em relação à categoria **pensamento/cognição**, os alunos, em maioria, demonstram desconhecimento ao significado dos DH: “Não sei explicar o que é essa questão de direitos humanos”; “é como se fosse uma terceirizada do governo”; “essas pessoas que faz, que assalta, rouba, já faz pensando que não vai dar nada que não vai acontecer nada com eles”; “os direitos humanos tinha que proteger o cidadão também” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Ainda a respeito do pensamento/cognição, os estudantes compartilham sobre os direitos e os deveres no sentido de reciprocidade do respeito e da liberdade

de expressão: “é direito de nos expressarmos dando minha percepção sobre um determinado assunto, mas também respeitar as ideias dos colegas”; “respeito, professor ao aluno e vice-versa” (OLIVEIRA et al., 2018; OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Quanto à categoria **ações/intenções de agir**, os adolescentes demonstram a necessidade do papel de aluno, que eles próprios pesquisem, estudem e compartilhem o debate sobre direitos humanos. Disse um deles: “Os estudantes poderiam buscar mais, deveriam se informar, pesquisar, correr atrás dos seus próprios direitos [...] discutir com os professores sobre esses direitos, deveres” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Sobre as intenções de agir nas relações, os estudantes reconhecem que as ações têm consequências. Conforme os participantes demonstram este reconhecimento de direitos e deveres intrínsecos: “foi muito legal, mostra que não devemos fazer para o outro o que não queremos para nós”; “para você cobrar uma coisa, você tem que ficar ciente que mais pra frente, o que você cobrar de uma pessoa pode ser cobrado para você” (SEVERO; GIONGO, 2021).

A noção de comportamento dos adolescentes reflete nas relações sociais sob o aspecto de tal pensamento: “empatia é a gente se colocar no lugar do outro, né. Se todo mundo fizesse isso o mundo seria tão bom. Poxa! É só cuidar da sua vida. Por que tem que ficar encrencando se a pessoa tem outra cor, ou gosta de meninos e meninas e tal!?” (SEVERO; GIONGO, 2021).

Os resultados indicam as atitudes e comportamentos dos adolescentes diante dos DH como o modo de sentir, pensar e agir diante das realidades que lhe são apresentadas. Os problemas enfrentados pelos estudantes e seu conjunto de reações (comportamento) no meio social, denotam os mesmos problemas que o Brasil enfrenta, a partir dos dados acerca dos retrocessos e dilemas dos DH (FÁVERO; MATSUMOTO, 2020; PAES, 2019).

Por fim, os significados atribuídos aos DH, produzidas pelos estudantes estão vinculados à forma como vivem, sentem e produzem (XAVIER; NUNES, 2015). Tais dimensões das atitudes e comportamentos exprimem a representação social desses sujeitos presentes nos estudos, especialmente em relação ao desejo de agir em prol de melhorias à própria subjetividade e ao coletivo social do campo da educação.

## Considerações finais

A partir da investigação dos dados, foi possível descrever a representação social dos adolescentes acerca dos direitos humanos em um levantamento bibliográfico entre os períodos de 2017 até 2022. Além de encontrar a ocorrência dessas pesquisas, foi possível identificar as representações e destacar as relações existentes entre atitudes e comportamentos dos estudantes em relação aos direitos humanos.

Os resultados permitem verificar que a ocorrência de pesquisas científicas na temática de representação social dos direitos humanos produzidas por adolescentes no período de 2017 até 2022 são escassas. Isto posto, há necessidade de estudos mais aprofundados na temática de modo a dar maior visibilidade às representações acerca dos direitos humanos e expandir os dados relativos ao recorte social pouco considerados nos estudos. O destaque para a ocorrência dos artigos foi o campo da psicologia social, contribuindo para a própria psicologia e outras áreas de estudo, como o da educação.

Os dados ainda contribuem em relação às representações dos estudantes. Apesar de demonstrar pouco conhecimento dos direitos humanos, indicando falta de familiaridade conceitual, os adolescentes sabem reconhecer e compreender os direitos básicos, especialmente em relação ao convívio social, à estrutura e qualidade dos espaços que vivem e às reivindicações como sujeitos de direitos e protagonistas das suas próprias histórias. É preciso lembrar que a análise das representações sociais demonstra a capacidade de pensamento e representação dos sujeitos ou grupos específicos, independente se o conhecimento parte da negação ou do reconhecimento dos direitos humanos.

No que concerne aos posicionamentos e ações, os sentimentos e crenças dos adolescentes se mantêm em constantes transformações, diante da necessidade de defender a vida em comum, ameaçada pelos retrocessos e violações de direitos ainda presentes.

A respeito dos resultados expostos e a historicidade dos direitos humanos, a sociedade se encontra em débito em relação às ações e execuções dos sistemas de garantias de direitos. A partir do reconhecimento dos jovens como sujeitos de

direitos civis, políticos e sociais, há a possibilidade de maior reflexão. Porquanto, por maior relevância dos sistemas de controle sobre a voz dos estudantes, que devem efetivar os direitos fundamentais, os adolescentes também devem funcionar como agentes potenciais de mudança das próprias realidades que enfrentam.

É preciso destacar que os resultados levam à reflexão da atuação profissional da psicologia como parte determinante da constituição do ser humano em relação à defesa dos direitos humanos. Para além da esfera escolar, a garantia e a efetivação dos direitos também deve ser um compromisso social da psicologia, no que tange a construção de suas propostas e intervenções para com a comunidade e seus fenômenos sociais.

A pretensão deste estudo é contribuir com a reflexão crítica e a formação de pensamentos e práticas que vão ao encontro de uma sociedade mais igualitária, inclusiva e atuante diante das demandas sociais e subjetivas dos sujeitos. Este estudo também pode contribuir como fonte de pesquisas futuras para o meio acadêmico e a comunidade em geral que partilham sobre a importância da construção social e suas representações.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, JC. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: Jodelet, D. **Les représentations sociales**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p. 454.

ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2 ed. Brasília: Tecnopolitik, 2014.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dezembro de 1948. Disponível em: <[https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, A. M. B. Educação, direitos humanos e compromisso social: interlocuções com a formação do professor de psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 101-114, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612014000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 9 set. 2021.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 29 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem**. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BROFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research, and empirical findings. **Social Development**, n. 9, p. 115-125, apr. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>>. Acesso em: 27 out. 2021.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMINO, C. et al. Representações sociais de direitos humanos de adolescentes brasileiros no contexto sociopolítico de 1998 e 2018. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 11, p. 25-50, maio 2019. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8901>>. Acesso em: 3 set. 2021.

CARVALHO, L. de A. Educação em direitos humanos: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.L], v. 12, n. 1, p. 30-45, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1979/666>>. Acesso em: 12 set. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: CFP, 2002. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA BAHIA E COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. **Psicologia e direitos humanos**: Compromisso ético-político e transformações sociais. Salvador: CRP-03, CDH, 2019. Disponível em: <[https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2020/02/crp03\\_direitos\\_humanos\\_livreto\\_digital-2.pdf](https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2020/02/crp03_direitos_humanos_livreto_digital-2.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2021.

FAGUNDES, M. M.; ZANELLA, M.; TORRES, T. L. Cidadão em foco: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-69, abr. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 out. 2021.

FÁVERO, E.; MATSUMOTO, T. Y. Crianças e adolescentes: direitos humanos fundamentais e (des)proteções. **Humanidades em Perspectivas**, v. 2, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/112>>. Acesso em: 12 set. 2021.

FERRERO, A. Direitos humanos e responsabilidade ética no exercício da psicologia. In: VILELA, A.M J.; SATO, L. (Orgs.). **Diálogos em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012, p. 123-134.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO, S.; MARIA, C. Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social. **Rev. Coletâneas da Anpepp**, Rio de Janeiro, n. 10, v. 1, set., 1996, p. 9-36. Disponível em: <<http://www.anpepp.org.br/acervo/Colets/v01n10a003.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2021.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

\_\_\_\_\_. Représentations sociales: un domain en expansion. In: JODELET, D. (ed.). **Representations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.

\_\_\_\_\_. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (ed.). **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: PUF, 1984/1988, p. 357-378.

JULIÃO, E. F.; OLIVEIRA, V. de. Sistema de garantia de direitos: questões e perspectivas para uma política socioeducativa. In: ZAMORA, M. H.; OLIVEIRA, M. C. (Orgs.). **Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socio educação e direitos humanos**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 77-94.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

MINAYO, M. C de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C de S. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 8-34.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse son image et son public**. 2. ed. Paris: PUF, 1976.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. On social representatios. In: FORDAS, J.P. (eds.) **Social cognition: perspectives on everyday ubderstanding**. London: Academic Press, 1981, p. 181-209.

MOUKACHAR, M. B.; PAULA, T. A. de. Psicologia na escola: a violação dos direitos humanos e a construção da subjetividade no contexto escolar. **Educação em Revista**, v. 22, p. 127-144, mar. 2021. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10329>>. Acesso em: 3 set. 2021.

MYERS, D. G. **Psicologia social**. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

NASIO, J. D. **Como agir com um adolescente difícil?** Um livro para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, J. L. de et al. Direitos humanos na escola: representações de estudantes da educação básica no Brasil. **Interações**, v. 14, n. 49, p. 105-129, dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16159>>. Acesso em: 9 set. 2021.

OLIVEIRA, R. G. V. de; PEREIRA, C. R. Representações sociais de direitos humanos produzidas por estudantes do Ensino Médio. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 7, n. 1, p. 159-180, abr. 2020. Disponível em: <<https://reedrevista.org/reed/article/view/325>>. Acesso em: 3 set. 2021.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 3 set. 2021.

PAES, F. J. G (Orgs.). **Relatório de Progresso dos Direitos da Criança no Brasil**. Recife: Enfoque Social; Ideário, p. 54, 2019. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/arquivos/2019/7/art20190710-09.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2021.

PAPALIA et al. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, C. A.; MACHADO, H. C.; FERREIRA FILHO, O. A. F. O respeito ao direito à vida visto pelos estudantes universitários e sua representação social. **Revista ESMAT**, v. 13, n. 21, p. 111-128, 20 out. 2021. Disponível em: <[http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista\\_esmat/article/view/431](http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/431)>. Acesso em: 3 set. 2021.

SANTOS, V. C. dos; MACÊDO FILHA, M. B. de; AMARAL, C. T. do. Direitos da criança e do adolescente: contribuições da memória e da história. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 3054-3076, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22865>>. Acesso em: 3 set. 2021.

SEVERO, F. K. T. DA C.; GIONGO, C. R.; MOURA, E. P. G. de. Educação em Direitos Humanos na Perspectiva de Adolescentes Participantes de um Projeto Social. **Psicol. Ciênc. Prof.**, v. 41, n.spe. 4, e214978, 2021. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1340466?src=similardocs>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SEVERO, F. K. T. DA C.; GIONGO, C. R. Psicologia e direitos humanos: um relato de experiência sobre oficinas com adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 26, e42618, jul. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/3gSqDDGFL4njCrxcq6g7sd/>>. Acesso em: 3 set. 2021.

SOUZA, C. de.; SILVA, D. N. H. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psicol. Estud.**, v. 23, e2303, p. 23-34, mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23.e35751>>. Acesso em: 20 out. 2021.

STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, C. V; NEIVA, E. R. **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

UNICEF. **Os direitos das crianças e dos adolescentes**. 2019a. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>>. Acesso em: 29 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **30 anos da convenção sobre os direitos da criança**. Avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. Brasília, 2019b. Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2021.

XAVIER, A. S; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.