



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU  
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VITOR GOMES DA SILVA

**INVISIBILIDADE E SOFRIMENTO:  
UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS JOVENS EM SITUAÇÃO DE  
ENCARCERAMENTO E EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM  
ALAGOAS**

**MACEIÓ / AL  
2021.1**

VITOR GOMES DA SILVA

**INVISIBILIDADE E SOFRIMENTO:**  
UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS JOVENS EM SITUAÇÃO DE  
ENCARCERAMENTO E EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM  
ALAGOAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

**MACEIÓ / AL**

**2021.1**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de**  
**Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas – CRB-4 – 1767

S586i Silva, Vitor Gomes da.

Invisibilidade e sofrimento: uma análise epistemológica dos jovens em situação de encarceramento e egressos do sistema socioeducativo em Alagoas

/ Vitor Gomes da Silva. – 2021. 96 f.:  
il.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 93-96.

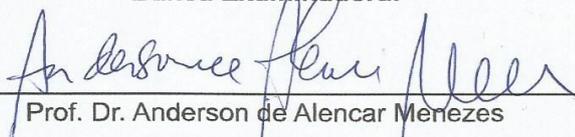
1. Mundo da vida - Harbermas, Jürgen, 1929- . 2. Socioeducandos. 3. Invisibilidade social. 4. Sofrimento. I. Título.

CDU: 37+343.815:316.286

VITOR GOMES DA SILVA

**INVISIBILIDADE E SOFRIMENTO:**  
UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS JOVENS EM SITUAÇÃO DE  
ENCARCERAMENTO E EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM  
ALAGOAS

**Banca Examinadora:**

  
Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

Orientador - UFAL

  
Prof. Dr. José Afonso Chaves

Universidade Católica de Pernambuco

Examinador Externo - UNICAP

 Documento assinado digitalmente  
Walter Matias Lima  
Data: 08/09/2021 14:00:26-0300  
Verifique em <https://verificador.itb.br>

Prof. Dr. Walter Matias Lima

Examinador Interno - UFAL

*A Deus e à minha família.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (UFAL), meu orientador, pelos ensinamentos, direcionamentos essenciais e atenção durante todo o curso e construção do presente trabalho.

Gratidão aos estimados professores Dr. Walter Matias Lima (UFAL) e Dr. José Afonso Chaves (UNICAP) que integraram a banca avaliadora e contribuíram de sobremaneira para na escrita do texto e fundamentação do mesmo.

À minha esposa, Luciana, filhos, irmãos, pais “in memoriam” e, sogros, pelo incondicional apoio e confiança.

Aos amigos e colegas que apoiaram e acreditaram nesse projeto.

Aos professores do Curso.

*(...) Sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (...)* (Habermas, 1984, pp. 285, 286).

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a realidade social dos jovens amparados no sistema socioeducativo, sendo nosso foco o reconhecimento do sujeito de direito, seja do interno ou do egresso no sistema socioeducativo alagoano. Para isso, utilizaremos como base teórica o conceito de mundo da vida, posicionamento de Habermas (1989) quando enumera, dentre entre outras coisas, três componentes estruturais: a cultura, a sociedade e a pessoa, às quais correspondem também a três “aspectos funcionais” do agir comunicativo. Posto Isto, nesta pesquisa, buscamos destacar o terceiro componente que se apresenta sob o prisma da socialização, o qual está relacionado à formação das identidades pessoais dos indivíduos. Da mesma forma, utilizamos outros conceitos sociais importantes, como Invisibilidade e Sofrimento, com foco nas obras de Honneth (2011), Herzog (2019) e Menezes (2014), os quais apresentam essa perspectiva de forma igualitária e resolutiva para o fim dos “fantasmas” sociais. Além do diálogo com esses autores, optamos pelo método de revisão bibliográfica, considerado uma fonte de coleta de dados secundária a partir de contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, em nosso caso, o sistema socioeducativo e as teorias referentes à invisibilidade e o sofrimento. Assim, partimos de uma revisão bibliográfica narrativa, buscando, com isso, estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas. Outrossim, com este método, são analisadas as produções bibliográficas em determinada área, fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. Ao fim da pesquisa, destacamos a necessidade de uma maior discussão acerca da responsabilidade do Estado no reconhecimento social desses jovens, seguindo não apenas a premissa habermasiana, mas também a visão honetheana e herzogiano.

**Palavras-chave:** Habermas. Mundo da vida. Socioeducando. Invisibilidade. sofrimento.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the social reality of young people supported in the socio-educational system, and our focus is the recognition of the subject of law, whether internal or egress in the socio-educational system in Alagoas. For this, we will use as a theoretical basis the concept of the world of life, positioning Habermas (1989) when he lists, among other things, three structural components: culture, society and the person, which also correspond to three "functional aspects" of communicative action. That said, in this research, we seek to highlight the third component that is presented under the prism of socialization, which is related to the formation of individuals' personal identities. Likewise, we use other important social concepts, such as Invisibility and Suffering, focusing on the works of Honneth (2011), Herzog (2019) and Menezes (2014), who present this perspective in an egalitarian and resolute way for the end of social ghosts. In addition to the dialogue with these authors, we opted for the literature review method, which is considered a secondary data collection source based on cultural or scientific contributions made in the past on a given subject, in our case, the socio-educational system and theories regarding invisibility and suffering. Thus, we started from a narrative bibliographic review, seeking, with this, to establishing relationships with previous productions, identifying recurring themes and pointing out new perspectives. Furthermore, with this method, bibliographic productions in a given area are analyzed, providing the state of the art on a specific topic, highlighting new ideas, subthemes that have received greater or lesser emphasis in the selected literature. At the end of the research, we highlight the need for a greater discussion about the State 's responsibility in the social recognition of these young people, following not only the Habermasian premise, but also the Honethean and Herzogian vision.

**Keywords:** Habermas. World of life. Socioeducating. Invisibility. Suffering.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Teoria do agir comunicativo - vol. 1: Racionalidade da ação e racionalização social.....	21
<b>Figura 2</b> - Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.....	37
<b>Figura 3</b> - Os “invisíveis” ganham manchetes na imprensa.....	42
<b>Figura 4</b> - "Disappointed Soul", 1889 - Ferdinand Hodler.....	51
<b>Figura 5</b> - Tela de Thoma DerKinderreigen, onde retrata Luís XIII, brincando com outras crianças.....	57
<b>Figura 6</b> - Cartaz da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da ECA.....	66
<b>Figura 7</b> - Mosteiros e suas escolas.....	73

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Adolescentes incluídos no sistema socioeducativo em 2017.....	85
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Série Histórica: Cumprimento de Medidas Socioeducativas (2006-2018) no Estado de Alagoas.....	85
<b>Gráfico 2</b> - Características por Gênero do Adolescente do Sistema Socioeducativo (Regiões).....	86
<b>Gráfico 3</b> - Faixa Etária do Adolescente do Sistema Socioeducativo por Regiões / 2017.....	87

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
MNMMR	Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua
CDH	A Comissão de Direitos Humanos
CCA	Departamento de Comunicações e Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
SSP	Secretaria de Segurança Pública
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
CRM	Centro de Reeducação do Menor
NEAS	Núcleo Estadual de Atendimento Socioeducativo
SEPAZ	Secretaria Especial de Promoção da Paz
SEPREV	Secretaria de Estado de Prevenção à Violência
POE	Plano Operativo Estadual
UIJA	Unidade de Internação de Jovens e Adultos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUMESE	Superintendência De Medidas Socioeducativas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
CRP	Conselhos Regionais de Psicologia
CFP	Conselho Federal de Psicologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SESC

Serviço Social do Comércio

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1. RECONHECIMENTO E NORMATIVIDADE: A TEROIA NORMATIVA DA MODERNIDADE NA PERSPECTIVA HABERMASIANA</b> .....	<b>20</b>
1.1. O Direito como Categoria da Mediação Social entre facticidade e Validade.....	22
1.2. Teoria discursiva de Habermas: entre fatos e normas .....	26
1.3. Por uma Filosofia da Justiça em Habermas: a validade social de uma norma ...	29
1.4. Concepções de Direito e Política em Habermas: interfaces entre validade e legitimidade .....	32
1.5. Habermas e o mundo da vida: implicações fenomenológicas e hermenêuticas .	34
1.6. Direitos Humanos como direitos jurídicos: implicações a partir dos Direitos Fundamentais .....	36
<b>2. A INVISIBILIDADE E O SOFRIMENTO COMO UM CONCEITO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE TEÓRICA A PARTIR DA OBRA DE BENNO HERZOG</b> .....	<b>41</b>
2.1. Individualismo e Invisibilidade Social .....	41
2.2. Invisibilidade social como problema no sistema socioeducativo .....	46
2.3 Algumas dimensões conceituais do sofrimento social.....	49
2.4. Invisibilidade e o sofrimento a partir da obra de Benno Herzog .....	52
<b>3. CIDADANIA E DIREITOS: A HISTÓRIA DOS DIREITOS BASILARES DOS SOCIOEDUCANDOS</b> .....	<b>56</b>
3.1. Percurso histórico do direito e a questão da infância .....	56
3.2. Origem e concepção do estatuto da criança e do adolescente (ECA) .....	64
3.3. As medidas socioeducativas e a reeducação do adolescente infrator .....	69
3.4. A construção da escola como espaço social .....	72
3.5. O desenvolvimento social da criança .....	75
3.6. A nova configuração do espaço social na escola.....	77
3.7. A realidade dos socioeducandos em Alagoas .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

Cada etapa percorrida pelo Estado de direito visa a resolver uma disfunção existente. E cada etapa engendra um efeito colateral decorrente de seu próprio funcionamento, que determina que se tenha que buscar uma nova formulação capaz de dar conta desses efeitos colaterais. Assim, na primeira etapa, o Estado surgiu para garantir o âmbito do mercado. No entanto, esse primeiro momento gerou o superdimensionamento do Estado, problemática essa que veio a ser resolvida pelas duas etapas seguintes, as quais geraram, por sua vez, efeitos colaterais, como o problema das minorias ou o poderio do mercado sobre os processos democráticos do Estado de direito democrático. Na última etapa apresentada, aquela do bem-estar social, teremos o problema do paternalismo (HABERMAS, 1997. p. 293).

Como esta pesquisa, intitulada: *Invisibilidade e sofrimento: uma análise epistemológica dos jovens em situação de encarceramento e egressos do sistema socioeducativo em Alagoas*, buscamos investigar a realidade social dos jovens em situação de encarceramento e egressos no que diz respeito à situação do sistema socioeducativo no Estado. Assim, nosso foco foi o reconhecimento do sujeito de direito, concebendo a educação como elemento dissociativo da cultura de encarceramento, bem como do isolamento juvenil da sociedade.

Diante disso, foi possível verificar a importância da educação na perspectiva de mudança de vida para os jovens, bem como o processo de inserção desses indivíduos a tal instituto, defendendo a ampliação do mesmo, por meio de um alargamento, ou ampliação do sistema. Para tanto, fez-se importante trazer como elemento de discussão a invisibilidade e o sofrimento na qual são submetidos os jovens e adultos que “conhecem” o sistema socioeducativo<sup>1</sup> no Brasil, e em especial em Alagoas, onde se tem como sustentação, também, a luta por reconhecimento.

Para auxiliar nossa pesquisa social, buscamos apoio teórico de alguns pensadores, os quais nos ajudaram a desvendar e responder, por meio de suas abordagens, os objetivos aqui lançados. Com isto, embasamos nossa pesquisa a partir de algumas perspectivas teóricas, tanto do ramo do Direito como também na área da Filosofia.

---

<sup>1</sup> O termo Sistema Socioeducativo refere-se ao conjunto de todas as medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade), as não privativas de liberdade (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) e a internação provisória. Já As medidas socioeducativas têm particularidades diversas e, portanto, as estratégias de intervenção para o profissional de Serviço Social são também diferenciadas. Poderia ser discutida essa diversidade nas estratégias de intervenção, contudo o presente artigo propõe-se ao enfoque na medida de internação (FREITAS, p. 4. 2011).

A primeira delas, refere-se à concepção de Habermas, de Munda da Vida<sup>2</sup>, que significa em uma definição geral, a experiência e o conjunto coerente de vivências pré-científicas, como “[...] o mundo permanentemente dado como efetivo na nossa vida concreta” (HUSSERL, 1952, p. 51) em contraste com o mundo propriamente científico, no qual a realidade é analisada a partir dos elementos próprios da ciência corrente, com seus correspondentes pressupostos e orientações de método. Mais do que isso, o mundo da vida, portanto, diz respeito ainda à vida partilhada com outros sujeitos, na qual todos atuam como pertencentes a um mundo comum. Destarte, buscamos identificar tais aspectos no convívio social e no processo humano dos socioeducandos de Alagoas a partir da nossa análise.

Outros conceitos importantes utilizados por nós referem-se à Invisibilidade e Sofrimento na perspectiva de Honneth<sup>3</sup>, Herzog<sup>4</sup> e Alencar<sup>5</sup>. Do ponto de vista de Honnet e Benno Herzog, quando tratam da invisibilidade, e sofrimento do ser social, apresentam essa perspectiva de forma igualitária e resolutiva para o fim dos “fantasmas” sociais. Já em Alencar, o sujeito de direito terá a possibilidade de desenvolver suas relações interpessoais, observando as experiências científicas, cada uma delas trazendo o valor epistemológico para a formação do ser humano.

Em específico aos estudos de Benno Herzog, pode-se afirmar que temos, atualmente, um novo despertar para as abordagens sociológicas sobre invisibilidade

---

<sup>2</sup> Mundo da vida é um importante conceito em Habermas, o qual se refere às infinitas vicissitudes das relações humanas. O referido termo foi apresentado por Husserl em *Krisis*, para designar o mundo em que vivemos intuitivamente, com suas realidades, de modo como se dão, primeiramente na experiência simples e depois também nos modos em que sua validade se torna oscilante (oscilante entre ser e aparência).

<sup>3</sup> Visando a uma epistemologia moral, Honneth (2011, p. 165-166), trata da visibilidade e invisibilidade social, enfatizando a forma de desprezo “ver através”, um fenômeno complexo sob o prisma sociológico. Ao tomar por base o exemplo do personagem de Ralph Ellison, autor americano que publicou em 1952 o romance *Homem Invisível*, Honneth traz à baila o fenômeno da invisibilidade. A condição do personagem, um afro-americano que sofria uma invisibilidade devido a sua cor, é composta por uma invisibilidade social. À priori, Honneth fala da questão do reconhecimento, fazendo uma analogia entre visibilidade - invisibilidade e conhecimento – reconhecimento.

<sup>4</sup> Um dos autores que se dedicaram a estudar tais temáticas, refere-se ao professor de Sociologia da Universidade de Valência, Benno Herzog, que de certa forma, chama de novo despertar dos estudos sociológicos sobre a invisibilidade e o sofrimento. Referindo-se a especificamente a obras que passaram a investigar os componentes que formam o sofrimento, suas causas e consequências, “o que a experiência do sofrimento realmente faz às pessoas” (WILKINSON, 2005, p. 3). Em seu trabalho, são analisadas as questões referentes ao sofrimento a partir da invisibilização social, tendo objetivo principal oferecer uma compreensiva teoria da invisibilidade como um conceito sociológico crítico.

<sup>5</sup> Principalmente, a obra; *Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa*, onde é proposto o pensamento acerca da teoria da ação comunicativa, formulada por Habermas, “como um postulado teórico-metodológico e epistemológico centrais para a discussão da crise contemporânea da educação”, bem como “resgatar a contribuição da Escola de Frankfurt e de seus autores para a discussão contemporânea da educação (MENEZES, 2014).

e o sofrimento, referindo-se aqui às obras que passaram a investigar tais questões, suas causas e consequências. Conforme Herzog (2019, p. 95.), o sofrimento social pode ser provocado por mecanismos de invisibilização e silenciamento, ou seja, é necessário invisibilizar e silenciar o sofrimento alheio; é preciso impedir que o sofrimento encontre um meio de se expressar. Assim, o autor defende que o sofrimento é uma linguagem universal e que os seres humanos são capazes de entendê-lo empaticamente. Todavia, para que os perpetradores ajam contra as vítimas é necessário silenciar essa voz empática que age em cada um. Em relação ao sofrimento social, coloca-o como aquele “infligido por seres humanos que pode ser aliviado por seres humanos” (HERZOG, 2019, p. 95). Neste sentido, o sofrimento faz parte da vida, a exemplo de doenças ou envelhecimento.

Desta forma, por meio desta abordagem conceitual filosófica, iremos apresentar nas seções seguintes, visando a aplicabilidade na esfera socioeducativa, o papel da instituição estatal como local de modificação de paradigma no que diz respeito ao ambiente “naturalmente” violento, visando a transformação do meio que os jovens conhecem desde nascituros, e que comprometem sobremaneira a formação da personalidade do sujeito de direito.

Além do diálogo com os conceitos dos autores acima citados, utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica dos temas aqui elencados, visando mapear o conhecimento sobre uma questão ampla, para a busca e análise crítica das evidências. Ressalta-se que Método vem da palavra grega *méthodos*, formada por duas palavras *metá*, que significa no meio de; através, entre, acrescida de *odós*, que significa “caminho”. Assim, podemos dizer que Método significa ao longo do caminho, ou seja, “forma de proceder ao longo de um caminho” (TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 19). Em ciências, Método é a maneira, é a forma que o cientista escolhe para ampliar o conhecimento sobre determinado objeto, fato ou fenômeno.

Para além disso, nas ciências sociais, “os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas e traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso, para alcançar um objetivo” (TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 24). Tomando como base tal procedimento, está pesquisa trata-se, basicamente, da análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas, e posterior interpretação crítica pessoal do autor, (BERNARDO, W. M., NOBRE, M. R. C., & Jatene, F. B, 2004, p.50).

Optamos por esse caminho, pois nos propomos a fazer uma síntese crítica de duas categorias sociais e análise, a partir da observação de obras já publicadas, bem como conceitos pertinentes que iremos tratar.

Portanto, através de trabalhos de autores das diferentes áreas do conhecimento em diálogo com o Educação, Direito e Filosofia foi possível também a construção de uma contextualização para o problema e a investigação das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (ALVES MAZZOTTI, 2002, pp.179-188.). Mais do que isso, em nossa pesquisa, produzimos nosso texto com material coletado pelo levantamento bibliográfico e organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.). Assim, a partir de sua análise, elaboramos a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida.

Destarte, a busca das referências foi realizada no Sistema de *Bibliotecas* Universitárias Brasileiras, a qual incluiu artigos indexados, publicados escritos em português, em inglês e em espanhol, encontrados nas bases eletrônicas. Realizamos, também, a busca manual de citações nas publicações inicialmente identificadas, *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), além de algumas publicações clássicas sobre o tema.

Para conseguir os objetivos propostos, optamos por dividir o trabalho em três capítulos. No primeiro, intitulado "*Reconhecimento e Normatividade: A Teoria Normativa da Modernidade na Perspectiva Habermasiana*", discutimos os conceitos de agir comunicativo de interação, através da argumentação, debate e deliberação na obra de Habermas, e como tal assuntos possibilita uma ampla discussão para os diferentes grupos sociais, assim como agentes do Estado.

Com isto, buscamos analisar também a resolução jurídica, os direitos fundamentais, a Teoria Discursiva de Habermas e, finalmente, o conceito de mundo da vida, que é aquele em que "os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos" (HABERMAS, 1987, p. 136). O mesmo é constituído por um saber implícito sobre o qual nós, normalmente, nada sabemos, isso porque ele é simplesmente não problemático, não atinge o limiar dos pronunciamentos comunicativos que podem ser válidos ou não. Como elenca o autor, está ligada à ação comunicativa. Ademais, estes atos provocam uma

racionalização do mundo da vida dos grupos sociais, à medida em que a linguagem preenche as funções de alcançar o entendimento, coordenar ações e socializar os indivíduos. Como afirma Habermas,

não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (1984, p. 392).

No segundo capítulo, “*A Invisibilidade e o Sofrimento: uma análise teórica a partir da obra de Benno Herzog*”, achamos pertinente fazer uma reflexão acerca de duas categorias sociológicas, invisibilidade e sofrimento a partir da síntese crítica da obra do autor. Primeiramente, iremos discorrer sobre a questão da invisibilidade social que está atrelada aos grupos sociais, tendo como foco no sistema socioeducativo. Posteriormente, adentraremos no conceito de sofrimento social, tais como: humilhação, vergonha, falta de reconhecimento, entre outros. Finalizaremos esse capítulo investigando especificamente tais categorias sociais, tendo como referência a ótica do autor acima citado.

Finalmente, no terceiro capítulo, “*A História dos Direitos Básicos dos Socioeducandos*”, abordamos o percurso histórico dos direitos referentes à questão da infância, de alguns pressupostos de direitos sociais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, as prerrogativas das medidas socioeducativas, o desenvolvimento histórico dos indivíduos no processo de ensino e a realidade dos socioeducandos em Alagoas. Logo, finalizamos nossa pesquisa entendendo as medidas aplicadas, o perfil dos socioeducandos e os resultados desta medida social, a partir de documentos jurídicos e estudos de caso.

Por fim, ressaltamos que é de suma importância discutir a responsabilidade do Estado no reconhecimento social desses jovens, seguindo não só a premissa habermasiana no que tange ao reconhecimento do outro, mas também a visão honetheana, na sua luta pelo reconhecimento através da ótica moral, e herzogiano, esta última levando em consideração a retirada do jovem do sofrimento e da invisibilidade, buscando fomentar seu reconhecimento perante a sociedade.

## 1. RECONHECIMENTO E NORMATIVIDADE: A TEORIA NORMATIVA DA MODERNIDADE NA PERSPECTIVA HABERMASIANA

Habermas, examinando, a partir de Weber, os potenciais de racionalização das religiões monoteístas universalistas, argumentou ser possível reconstruir teoricamente "as relações internas entre sentido e validade" vigentes no interior de uma sociedade de acordo com uma sequência progressiva que nos levaria ao ponto em que a comunicação não constrangida assumisse as tarefas de reprodução das normas sociais, da cultura e das estruturas de personalidade mediante as quais cada sociedade assume diante de si mesma uma identidade (HABERMAS, 2003, p. 215).

Jürgen Habermas, filósofo alemão e um dos mais respeitados sociólogos do Pós-Guerra, nasceu em 18 de junho de 1929, na cidade de Düsseldorf, no ceio de uma família protestante, sendo este filho de um pai pastor (GONÇALVES, 1999, p. 4). Ainda jovem, empregou-se a ler os clássicos da literatura ocidental e os manuscritos de Marx, apesar da proibição que a Alemanha, no decorrer do nazismo, decretou a essas obras (GONCALVES, 1999, p. 5).

Após a conclusão do ginásio, dedicou-se ao estudo da Filosofia, História, Economia, Literatura Alemã e Psicologia nas universidades Göttingen, Zürich e Bonn, tendo concluído seu Doutorado em Filosofia em 1954, também na Universidade de Bonn (GONCALVES, 1999, p.4). De 1956 a 1959, esteve como auxiliar de Theodor Adorno no Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt. Tornou-se célebre e foi reverenciado como um dos mais brilhantes representantes da segunda geração da Escola de Frankfurt, após o desenvolvimento de suas teorias sobre a razão comunicativa.

A Escola de Frankfurt consistia em uma escola de análise e pensamento filosófico e sociológico, cuja principal finalidade era instituir um novo modelo de estudo social, fundamentada em uma reinterpretação do marxismo, a conhecida teoria crítica (CAMARGO, 2014, p.4). A teoria tem esse nome porque realiza uma crítica social sobre o desenvolvimento intelectual da sociedade que advém sobre as teorias iluministas e porque sugere uma leitura crítica do marxismo. Assim, por meio de inovações nas propostas para ampliação do olhar, mas visando sempre as ideais centrais da esquerda.

No ano de 1961, Habermas cumpriu livre-docência na Universidade de Marburg mediante a conclusão de sua tese "*Mudanças Estruturais no Espaço Público*" e

trabalhou ainda para outras universidades, em Heidelberg, Starnberg e na Nova Escola de Pesquisa Social de Nova York em 1968.

Já em 1981 fez a publicação de sua obra mais importante, “*Teoria da Ação Comunicativa*”, um tratado a respeito de democracia deliberativa. Recebeu, no ano de 1982, uma cadeira no departamento de filosofia da Universidade de Frankfurt e aposentou-se em 1994, embora tenha permanecido ativo, escrevendo livros e artigos, frequentando universidades e concedendo conferências em diversos países e ganhando diversos prêmios.

**Figura 1** - Teoria do agir comunicativo - vol. 1: Racionalidade da ação e racionalização social<sup>6</sup>.



Fonte: Google Imagens (2020).

Apesar de sua proximidade com os autores da Escola de Frankfurt, Habermas apresentava divergências e desenvolveu seu próprio pensamento intelectual. Nas palavras de Rouanet (2016):

---

<sup>6</sup> Na obra “Teoria do agir comunicativo”, primeira publicação de 1981, propõe-se como tarefa principal esclarecer os fundamentos de uma teoria crítica da sociedade. O conceito fundamental do “agir comunicativo” franqueia o acesso a três áreas temáticas entre si ligadas, a saber: o conceito da racionalidade comunicativa; uma concepção de sociedade em dois níveis, capaz de amarrar, entre si, o paradigma da ação e do sistema; e uma abordagem teórica, que tenta explicar os paradoxos da modernidade subordinando o mundo da vida, já estruturado do ponto de vista comunicativo, aos sistemas de ação imperativos, emancipados e formalmente organizados.

Enquanto Adorno e Horkheimer fizeram uma crítica a utilização da razão de forma antiética e o uso da ciência para fins maléficos, bem como o nazismo fez uso da tecnologia e experimentos fundamentados na razão para causar um genocídio; Habermas não limitava a razão a essa apreciação, pois, para ele, a razão é extensa e se dá por diferentes meios, a exemplo da comunicação na qual todas as suas práticas carregam de forma intrínseca a razão (ROUANET, 2016.p.10)

Para explicar como isso acontece, Habermas criou o conceito de agir comunicativo, modelo racional de interação, através da argumentação, debate e deliberação para se conseguir um pacto. Tal interação aconteceria no domínio público, espaço de discussão que abarcaria diferentes grupos sociais, assim como agentes do Estado.

O agir comunicativo procura fazer uma aproximação de diversos grupos sociais por meio da produção de um acordo comum, obtido através do discurso, da argumentação no campo público, originando um conceito público, que tenha em importância diferentes posições para uma equitativa orientação de normatização para todos.

Para Habermas, é importante que exista um extenso debate público para a construção de um consenso. O livre e racional debate é de suma importância para a existência da democracia. Desse modo, a validade das decisões políticas adotadas depende da realização de abrangente discussão pública, com o envolvimento de distintas amostras sociais que serão afetadas pela deliberação.

### **1.1. O Direito como Categoria da Mediação Social entre facticidade e Validade**

Em uma sociedade, a instauração de conflitos de pretensões não é aprazível para os cidadãos, sendo necessário o uso de formas e instrumentos para que ele seja eliminado. Diante deste panorama conflituoso surge o Direito como mediador social, pois funciona como uma ferramenta de participação que tem a habilidade de promover a realização da cidadania, buscando instalar e restituir pactos sociais, tornando os sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e mais solidários perante as desordens sociais experimentadas por distintos sujeitos.

O direito, em uma acepção mais limitada, consiste em um sistema de regras que serve como regulador dos comportamentos humanos, através de obrigações positivas e negativas e outros modos que visam estimular e desestimular ações. “O direito coercitivo cobre de tal modo as expectativas normativas com ameaças de

sanção, que os destinatários podem limitar-se a considerações orientadas pelas consequências” (HABERMAS, 1997, pp. 151-152). O direito moderno – positivo –, ainda que condicione condutas legais, precisa ser reconhecido como legítimo para ser válido e precisa ser consagrado ao modo que igualmente apresente a possibilidade de ser cumprido em alguma ocasião por seus destinatários, simplesmente por consideração à lei.

Habermas (2003) descreve que uma resolução jurídica é determinada como verdadeira quando garante, de maneira justa, a autonomia de todos os sujeitos. Ao compreender que a linguagem, ainda quando empregada de forma comunicativa, não tem força satisfatória para garantir a conexão social, por conta do multiculturalismo e aos enredamentos ideológicos que abrangem a sociedade moderna, admite ser quase impraticável o estabelecimento de um embasamento comum para regularização das demandas problematizadas, sendo o direito considerado como elemento apropriado para completar essa insuficiência na consolidação social.

Já a mediação é uma ação interventiva, cuja atuação pode ser de forma direta ou indireta, para que possa resolver determinado conflito dos conflitos e como uma ferramenta de auxílio, para a solução do problema exposto pelas partes. Logo, os direitos do homem, “fundamentados na autonomia moral dos indivíduos, só podem adquirir uma figura positiva através da autonomia política dos cidadãos. O princípio do direito parece realizar uma mediação entre o princípio da moral e o da democracia” (HABERMAS, 2003, p. 127). Assim, quando o direito faz uso da mediação, atua como um terceiro (ou mais de um) imparcial que procura ser um meio de auxílio para que as partes cheguem a uma conciliação.

A facticidade é uma característica do que é factual, que está arrolado aos fatos. Para os filósofos, Heidegger e Sartre, a facticidade é particularidade da existência humana que é determinado pelas circunstâncias em que o sujeito se encontra o “facto” em que ele é obrigado a confrontar, por serem condições eventuais que não se encontra sujeitas às suas escolhas.

(...) o fardo da integração social transfere cada vez mais para as realizações de entendimento de atores para os quais a facticidade (coação de sanções exteriores) e a validade (força ligadora de convicções racionalmente motivadas) são incompatíveis, ao menos fora dos domínios de ação regulados pela tradição e pelos costumes (HABERMAS, 2003, p. 45).

Em relação aos direitos fundamentais, em outras palavras, os direitos subjetivos e os direitos políticos de participação e comunicação, Habermas (1992, p.

54.) constata que os cidadãos não têm alternativa senão arrogar-se de forma mútua, de acordo com a compreensão da socialização horizontal das regras jurídicas, sendo eles participantes nas preleções jurídicas, sem a interferência do sistema político.

Essa forma de inferência das regras jurídicas compõe uma experimentação mental, já que os direitos fundamentais, assim como os demais, somente podem ser acatados e ratificados pelas instituições políticas do estado de direito. Desta forma, "Direitos fundamentais à participação, em igualdade de chances, em processos de formação da opinião e da vontade, nos quais os civis exercitam sua autonomia política e através dos quais eles criam direito legítimo" (HABERMAS, 2003, p. 159).

Para Habermas (1997), o Direito está situado em um conflito entre facticidade e validade, entre o que se encontra no nível factual e o no normativo. "O que é válido precisa estar em condições de comprovar-se contra as objeções apresentadas factualmente" (HABERMAS, 1997, p. 56). Destarte, trata-se de uma relação conflituosa posicionada internamente e externamente ao próprio direito, assim:

Uma moral da razão depende, pois, de processos de socialização que produzem as instâncias correspondentes da consciência, a saber, as formações do superego. A sua eficácia para a ação depende mais do acoplamento internalizador de princípios morais no sistema da personalidade, do que a fraca força motivacional contida em bons argumentos (HABERMAS, 1997, p. 149.).

Ainda segundo autor, Habermas (2003), o positivismo jurídico já não consegue explicar as demandas contemporâneas, pois posiciona o direito tão-somente no plano normativo, com suas regras e imposições, assim como as correntes cética e realista, que compreende o direito apenas por meio de sua facticidade, não conseguindo abarcar toda a sua complexidade, desta forma:

[...] o positivismo chega a uma falsa tese da autonomia, porque entende o direito como um sistema fechado de regras específicas e aplicação, as quais tornam necessária, em caso de colisão, uma decisão em termos de "tudo ou nada" por parte do juiz. Ora, a representação unidimensional do direito, como um sistema de regras destituído de princípios, impõe a seguinte conclusão: colisões entre regras geram uma indeterminação da situação jurídica, que só pode ser superada decisionisticamente. Entretanto, quando se admite princípios - e a justificação da aplicação de normas à luz de princípios - e se os reconhece como componentes normais do discurso jurídico, não temos mais o problema do fechamento do sistema de regras, nem o da não-solucionabilidade de conflitos de regras (HABERMAS, 2003, p. 259).

Em Habermas (2003, 50.), a "facticidade" consiste em um fato social que tem a sua origem advinda de duas fontes simultâneas. Na primeira fonte, têm-se os processos históricos e sociais considerados "espontâneos", com sua normatividade

cominada ao sentimento comunitário e à tradição. Na segunda fonte, têm-se as práticas normativas subtraídas da legislação vigente. Porém, para ter validade ética e jurídica, a facticidade precisa que a elaboração das normas e leis que as regem estejam em conformidade com normas e critérios discursivos, logo, o “[...] direito normatizado não se apoia sobre a facticidade de formas de vida consuetudinárias e tradicionais, e sim sobre a facticidade artificial da ameaça de sanções definidas conforme o direito e que podem ser impostas pelo tribunal” (HABERMAS, 2003, p. 50).

Essa tensão, que inicialmente foi relatada, entre a facticidade e validade, precisa ser entendida como uma conjectura a respeito de como o direito é compreendido pelas pessoas; se o direito é entendido como um fato (alguma coisa que encontrar-se posto como ato de poder e que precisa ser obedecido para não sofrer uma sanção) ou enquanto norma (que pode ser reconhecido e obedecido voluntariamente por um sujeito racional). A última concepção é fundamentada na ideia de que o direito moderno é produzido de forma democrática e as suas normas se tornam obrigatórias ao término do processo legislativo e leva consigo a presunção de serem clarificadas assim,

na dimensão da validade do direito, a facticidade interliga-se, mais uma vez, com a validade, porém não chega a formar um amalgama indissolúvel - como nas certezas do mundo da vida ou na autoridade dominadora de instituições fortes, subtraídas a qualquer discussão. No modo de validade do direito a facticidade da imposição do direito pelo Estado interliga-se com a força de um processo de normatização do direito, que tem a pretensão de ser racional, por garantir a liberdade e fundar legitimidade. A tensão entre esses momentos, que permanecem distintos, é intensificada e, ao mesmo tempo, operacionalizada, em proveito do comportamento (HABERMAS, 2003, p. 48).

Na acepção discursiva, atribuída à ordem social por Habermas, o mesmo reconhece ainda não existir um formato eficaz nos dias atuais. Para existir de forma efetiva, a ordem social, seria necessário que as sociedades democráticas vigentes, que sem suspeição possuem facticidade, as quais ainda não abrangem todos os critérios democráticos, abrangessem a todos os princípios discursivos e racionais necessários para instituir uma ordem normativa. “A tarefa não consiste na construção filosófica de uma ordem social fundada em princípios da justiça, mas na procura de princípios e determinações de objetivos válidos” (HABERMAS, 2003, p. 263).

## 1.2. Teoria discursiva de Habermas: entre fatos e normas

A Teoria Discursiva de Habermas nasce com o objetivo de discutir a tensão externa ao direito, aquela que tem no plano da facticidade a capacidade sempre parcial de modificar a realidade, garantindo a sua efetividade e, no plano da validade, a normativa contrafactual das normas jurídicas, que não podem estar sujeitas a uma completa efetividade. “Ora, seria natural encaminhar a teoria discursiva do direito conforme o modelo da ética do discurso, melhor elaborada” (HABERMAS, 2003, p. 287). Mas, para que se tenha a conservação da validade da ordem jurídica, sendo assim, essa tensão é indispensável para legitimidade em um Estado Democrático de Direito, com isto:

[...] a compreensão procedimentalista do direito tenta mostrar que os pressupostos comunicativos e as condições do processo de formação democrática da opinião e da vontade são a única fonte de legitimação. Tal compreensão é incompatível, não somente com a ideia platônica, segundo a qual o direito positivo pode extrair sua legitimidade de um direito superior, mas também com a posição empirista que nega qualquer tipo de legitimação que ultrapasse a contingência das decisões legisladoras (HABERMAS, 1997, v. 2, p. 310).

De acordo com Habermas (1994), para compreender a sociedade contemporânea é necessário compreender que a tensão que há entre facticidade e validade é explicada como realidade e normatividade, ou mesmo as práticas sociais historicamente instituídas e as leis jurídicas organizadas pela política. Ele enxerga como uma forma de linguagem e comunicação a tensão existente entre facticidade e validade, uma vez que para ele os dois conceitos podem conviver sem nenhum atrito, desde que não sejam problematizados nas relações sociais e comunicativas da vida cotidiana, nisto:

[...] por que a teoria do agir comunicativo concede um valor posicional central à categoria do direito e por que ela mesma forma, por seu turno, um contexto apropriado para uma teoria do direito apoiada no princípio do discurso (HABERMAS, 1997, p. 112.)

Quando passa a ser problematizados, transformam-se em discurso, ou seja, os sujeitos passam a pôr em questão o que está subentendido nas pretensões de validade do que é falada, qual a veridicidade da preleção do locutor, o que é verdade nas declarações realizadas e na conformidade das normas ainda adotadas. São esses questionamentos que trazem inquietações na ação comunicativa, sendo a causa do

rompimento das relações comunicativas habituais, que até o presente momento eram aceitas sem questionamento, dando início ao discurso. Sendo assim:

(...) O modelo estratégico da ação pode se satisfazer com a descrição das estruturas do agir imediatamente orientado para o sucesso, ao passo que o modelo do agir orientado para o entendimento mútuo tem de especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente (HABERMAS, 1989, p. 165).

A comunicação existe, segundo Habermas (1997), desde que se tenha um diálogo comprometido com uma arguição lógica, convincente, que almeja o entendimento e a escusa de alguma forma de agressão interna e externa. Mesmo quando perdida, ela ainda pode ser restituída no cotidiano, desde que o anseio de validade colocados em demanda tenha sido reafirmado e revalidado discursivamente.

Para que a comunicação seja efetivada no discurso, os locutores precisam satisfazer seus compartes da veridicidade de sua alocação, sua fala precisa ser traduzida nas suas ações. Os argumentos verdadeiros, utilizados no discurso, prevalecem quando embasam as conjecturas proferidas e, conseqüentemente, sendo compreendidas, respeitadas e aceitas, as normas são revalidadas, pela conglomeração dos que fazem parte de certa situação dialógica. “Nesta medida, a linguagem do direito pode funcionar como transformador na circulação da comunicação entre sistemas e mundo de vida, o que não é o caso da comunicação moral, limitada à esfera do mundo da vida” (HABERMAS, 2003, p. 112).

Segundo Habermas (1994), o ordenamento institucional legal é quem constitui, na contemporaneidade, a legalidade da ordem. Mas, para isso, é preciso que sejam acatados apropriados critérios democráticos e princípios discursivos. A ordem tem validade social e apenas possui efetividade em sua legitimação quando a elaboração das suas leis (constituição, legislação comum), as regras de sua aplicação (administração pública) e as suas formas de controle (judiciário), por meio de suas vias argumentativas, que assinalam os discursos teóricos, éticos e práticos, são construídos através da ordem legal, do direito discursivo e do poder democrático institucionalizado (HABERMAS, 1997).

A ordem social para ser válida, na teoria Habermas, é imprescindível que suas normas e leis sejam formadas pela via democrática, com o envolvimento de todos que sejam por ela abarcados e interessados, sendo justas e corretas para todos e por todos, moralmente e racionalmente falando. Do mesmo modo, ela precisa ser

elaborada de maneira argumentativa, para que, assim, seja criada uma normatividade, que tenha como fundamento a razão comunicativa, com isto:

A racionalidade comunicativa não se corporifica num processo de entendimento mútuo fundado sobre pretensões de validade senão quando falante e ouvinte se entendem (querem se entender) a respeito de algo no mundo numa atitude performativa – voltada para segundas pessoas. A diferença em relação ao uso linguístico não-comunicativo resulta do acréscimo de uma pretensão de validade com a qual um falante confronta um ouvinte (HABERMAS, 2004, p. 112).

Além disso, para ser garantida a sua validade, critérios discursivos devem ser acatados e respeitados, proporcionando a todos o direito de tomar parte na elaboração de suas leis e de eleger os temas que serão debatidos. Habermas (1997) faz uma reconstrução dos pressupostos racionais implícitos no uso da linguagem, pois acredita ser de onde parte toda a fundamentação.

Habermas (1992), constrói uma teoria que acredita ser a melhor solução para a resolução de conflitos existentes na sociedade, pois sua implantação tem como consequência a concordância de todos os interessados. Além disso, o seu uso atua para uma melhor integração social e tem a democracia e a cidadania como consequência, tendo a filosofia jurídica como referência. Assim, “quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas” (HABERMAS, 1989, p. 165).

O estudioso tem como pretensão colocar um fim na arbitrariedade e repressão das questões que cercam toda uma comunidade. Para isso, recomenda uma maneira que possa ter a participação ativa e igualitária de todos os cidadãos nas ações que os abrangem, para que assim possa atingir a desejada justiça social, por meio do agir comunicativo que tem suas ramificações na ação comunicativa e no discurso. Essa forma defendida por Habermas é o agir comunicativo que se ramifica na ação comunicativa e no discurso. “O mundo da vida, do qual as instituições são uma parte, manifesta-se como um complexo de tradições entrelaçadas, de ordens legítimas e de identidades pessoais - tudo reproduzido pelo agir comunicativo” (HABERMAS, 2003, p. 42). Outrossim, o autor menciona ainda que quando eu falo algo, digo alguma coisa para uma ou mais pessoas, pretendo que aquilo que digo seja válido, e assim:

os componentes da situação transformam-se em fatos, que eles valorizam à luz de suas próprias preferências, ao passo que os que agem orientados pelo entendimento dependem de uma compreensão da situação, negociada em

comum, passando a interpretar fatos relevantes à luz de pretensões de validade reconhecidas intersubjetivamente (HABERMAS, 2003, p. 46-47).

Mas essa pretensão de validade pode adquirir significados diferentes segundo o tipo de ato de fala de que se trate. Nos atos de fala constatadores (afirmar, narrar, referir, explicar, prever, negar, impugnar e etc.), o falante pretende que o seu enunciado (aquilo que é pronunciado) seja verdadeiro. Portanto, se eu narro alguma coisa, ou explico algo para alguém, pretendo que aquilo que narro, ou explico, seja considerado verdadeiro, o que para Habermas só ocorre se houver o assentimento potencial de todos aqueles que estão me ouvindo.

Os atos de fala não servem apenas para a representação (ou pressuposição) de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no mundo objetivo. Eles servem ao mesmo tempo para a produção (ou renovação) de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no mundo social das interações legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de vivências, isto é, para autorrepresentação, quando o falante se refere a algo no mundo subjetivo a que tem um acesso privilegiado (HABERMAS, 1989, p. 167).

Sendo assim, se um dos meus ouvintes não aceitar o que falo por não acreditar no que digo, ou por outro motivo qualquer, o conteúdo que é transmitido não poderá ser tido como verdadeiro, pois não houve o consentimento de todos sobre a veracidade de meu ato de fala.

### **1.3. Por uma Filosofia da Justiça em Habermas: a validade social de uma norma**

Ao falar de Sociologia da Justiça, Habermas enxerga a validade social de uma ordem, uma obediência prática a ser esperada, a qual reflete-se na ambivalência das instituições em geral, ao passo que os interesses só podem ser satisfeitos em longo prazo, quando ligados às ideias que justificam tais pretensões de validade. Por isso, uma Sociologia que procede “reconstrutivamente” precisa fazer jus a ambas as perspectivas (MELLO, 2020, pp.61-83.). Entretanto, na medida em que a Sociologia do Direito se empertiga num olhar objetivador lançado a partir de fora e insensível ao sentido da dimensão simbólica, que só pode ser aberta a partir de dentro, a própria contemplação sociológica corre o risco de ficar cega (MELLO, 2020, pp.61-83.).

O interesse de Habermas está ancorado no ponto de vista metódico, com o qual a Sociologia do Direito não pode prescindir de uma reconstrução das condições

de validade do acordo de legalidade, pressuposto nos modernos sistemas de direito (MELLO, 2020, pp.61-83.) Para Habermas, a positivação do direito moderno e a diferenciação entre direito e moral não faz desaparecer a pretensão de legitimação do direito, ao passo que mesmo a positividade jurídica pós-metafísica necessita de princípios justificados racionalmente e, dessa maneira, universais (MELLO, 2020, pp.61-83).

Na teoria social de (WEBER, 1999, p. 210) verifica-se a concretização do direito como um modo de moralização do ordenamento jurídico, com a caracterização da estrutura formal do direito e a sua indispensabilidade. Esse procedimento é chamado de juridicização, pois conjectura o aumento da normatização jurídica sobre a vida social. Em Kant (2007,) sua forma do “imperativo categórico” é instrumentada com características discursivas e consistirão no representante para do processo legislativo, que opera de modo normativo ao respaldar as leis jurídicas que tem a possibilidade de se tornarem uma aceitação universal e atua de forma disciplinadora às normas que se encontrem em conflito com os princípios do direito. Desta forma:

Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objectos do querer). O princípio da autonomia é, portanto, não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal. [...]. Pela simples análise dos conceitos da moralidade pode-se, porém, mostrar muito bem que o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral. Pois desta maneira se 19 descobre que esse seu princípio tem de ser um imperativo categórico, e que este imperativo não manda nem mais nem menos do que precisamente esta autonomia (Kant, 2007, pp. 85-86).

Segundo Habermas (1992), o resgate da ligação entre o direito e a moral será capaz de dominar a operacionalização política do direito e organiza-lo em atributos normativos que apresentem a similaridade com o método moral de inferência de normas. Na filosofia heideggeriana, trata-se de uma circunstância peculiar da existência humana, que ao ser impelido ao mundo fica sobrepujada às determinações e indigências dos fatos. Já para a filosofia existencialista sartriana, a facticidade é um conjugado de conjunturas factuais que tem a sua total contingência diluída nas verdades e nas fundamentações triviais para a existência humana, o que remata por acarretar à liberdade.

De acordo com esses filósofos, ela abrange todos aqueles pormenores factuais sobre as quais não se tem qualquer controle (morte, vida, saúde, doença, família,

nascimento, etc.), sendo o fundamento indispensável dos atos humanos. Para Sartre (2014), o sujeito é livre para estabelecer-se diante das possibilidades de escolhas em seu contexto social, não conseguir o que se ambiciona, mas decidir a querer. Para Heidegger (2012,) é apenas na facticidade da sociedade, com sua identidade e sistema de valores, que o sujeito não escolhe, mas sim, cumpre uma decisão particular que determina a nossa existência, assim,

os conceitos básicos da filosofia não formam uma linguagem própria ou, pelo menos, não constituem mais um sistema capaz de tudo incorporar: eles não passam de simples meios para a apropriação reconstrutiva de conhecimentos científico. E o singular poliglotismo da filosofia, que deriva de sua competência em tornar transparentes os conceitos fundamentais, permite-lhe descobrir coerências surpreendentes a nível metateórico. Por conseguinte, as preposições fundamentais da teoria do agir comunicativo ramificam-se em diferentes universos de discurso e contextos de argumentação nos quais elas têm que comprovar-se (HABERMAS, 2003, p. 9-10).

Para o filósofo alemão, o Direito Moderno conseguirá estabilizar as expectativas de comportamento de uma sociedade complexa, que inclui mundos da vida estruturalmente diferenciados e subsistemas funcionalmente independentes, se ele assumir a função de lugar-tenente de uma “*social Community*” que se transformou numa sociedade civil, mantendo a pretensão de solidariedade herdada, na forma de uma pretensão de legitimidade digna de fé. Modernos sistemas de direito procuram cumprir essa promessa, através da generalização e da concretização do *status* de cidadão. “Os direitos do homem fundamentados na autonomia moral dos indivíduos, só podem adquirir uma figura positiva através da autonomia política dos cidadãos. O princípio do direito parece realizar uma mediação entre o princípio da moral e o da democracia” (HABERMAS, 2003, p. 127).

Direito e Democracia deixam clara a intenção de Habermas de, por um lado, reconstruir a ligação com a filosofia política e, por outro lado, fazê-la sem esquecer as lições sociológicas. Resta daí que a interdisciplinaridade de princípio da teoria habermasiana deveria estender-se até uma cooperação efetiva entre o filósofo e uma sociologia, tendo como objeto de estudo as tendências evolutivas das sociedades modernas para confirmar a existência das condições favoráveis visadas. Uma “teoria da sociedade”, diferentemente da Sociologia empírica, já não pode, sozinha, garantir essa confirmação, na medida em que se contenta, ela também, com analisar as estruturas normativas e institucionais necessárias, visto que:

Aqui, no entanto, a razão prática deixa seus vestígios filosófico-históricos no conceito de uma sociedade que se administra democraticamente a si mesma, na qual o poder burocrático do Estado deve fundir-se com a economia capitalista. O enfoque sistêmico, no entanto, renunciando a qualquer fundo de conteúdo normativo da razão prática, não trepida em apagar até esses derradeiros vestígios. O estado passa a formar subsistemas ao lado de outros subsistemas sociais especificados; estes, por sua vez, encontram-se numa relação configurada como “sistema-mundo circundante” o mesmo acontecendo com as pessoas e a sociedade (HABERMAS, 2003, p. 17).

O pensamento de Habermas é o lugar de encontro (intersecção) entre a Filosofia e a Sociologia, sendo que vincular a Filosofia com a Sociologia, aliás, nota-se ser um produto típico da Escola de Frankfurt, desde o pensamento de Max Horkheimer. Encontra-se na tradição do marxismo ocidental, inaugurado pela Escola de Frankfurt, a conexão entre Filosofia e Sociologia, como sendo um projeto de construir a partir desta convergência uma teoria satisfatória da sociedade capitalista.

(...) o processo legislativo democrático precisa confrontar seus participantes com as expectativas normativas das orientações do bem da comunidade, porque ele próprio tem que extrair sua força legitimadora do processo de um entendimento dos cidadãos sobre regras de sua convivência. Para preencher a sua função de estabilização das expectativas nas sociedades modernas, o direito precisa conservar um nexos interno com a força socialmente integradora do agir comunicativo (HABERMAS, 2003, p. 115).

E, nesse sentido, o projeto habermasiano caminha no sentido de oferecer uma teoria plausível da sociedade moderna que, em seus conteúdos descritivos das instituições, como em sua dimensão normativa, suponha uma filosofia política e lineamentos gerais de uma ação política. Habermas (1992) desenvolve uma teoria da racionalidade e da verdade comunicativas, que, em si, são eminentemente filosóficas, tratando de fundamentar uma sociologia nova que vincule a visão proveniente do mundo da vida (*Lebenswelt*) com a que dimana da teoria do sistema.

#### **1.4. Concepções de Direito e Política em Habermas: interfaces entre validade e legitimidade**

A distinção entre o direito e a política acontece, primeiramente, por conta de suas próprias funções e, posteriormente, por causa da maneira como acontece, internamente, o conflito entre facticidade e validade. Sendo o Direito, acima de tudo, um sistema normativo que faz uso da violência, por meio da coerção legitimamente institucionalizada, unicamente para cumprir o seu papel como coordenador da ação, não sendo necessário fazer uso dela, inicialmente, uma vez que pode ser abdicada

quando as leis são cumpridas por respeito ou convicção. Já o sistema político possui a capacidade de poder dispor da violência acatada institucionalmente, inclusive quando precisa garantir o exercício do predomínio legal.

O atrelamento entre o direito e a política acarreta na formação do estado de direito empírica e normativa. Habermas (1994), fala que tanto o sistema jurídico quanto o sistema político, do ponto de vista normativo, possuem suas funções adequadas, ao mesmo tempo exercem funções mútuas entre si na coletividade complexa. No caso do sistema jurídico, assim como a moral, exerce a função de colocar em ordem o desempenho e de solucionar as desordens dos atos entre os cidadãos, no entanto, o direito possui a autoridade para obrigar as arbitragens privadas, enquanto a moral racional pós-convencional transformou-se em uma ciência que apenas pode coagir através da força sutil do convencimento, ou seja, do melhor argumento;

a compreensão discursiva do sistema dos direitos conduz o olhar para dois lados: de um lado, a carga de legitimação dos cidadãos desloca-se para os procedimentos de formação discursiva da opinião e da vontade, institucionalizados juridicamente; de outro lado, a juridificação da liberdade comunicativa significa também que o direito é levado a explorar fontes de legitimação das quais ele não pode dispor (HABERMAS, 1997, p. 168).

Já o sistema político admite que os administradores possam fazer uso de programas coletivos de ação para a coletividade, uma vez que os cidadãos que interatuam podem deliberar sobre as intenções de ação que transcendem a capacidade independente dos cidadãos, não meramente discrepam sobre a interpretação de valores e princípios morais ou jurídicos, por isso, necessitam do implemento de uma composição política que conjugue os esforços do grupo. (HABERMAS, 1997, p. 168).

O Direito serve como um mediador da ação coordenada de regulação e integração do mundo social, assim como das relações que sucedem nesse campo. Tendo ele essa característica de transformação que atua no campo das reivindicações geradas no mundo da vida que são expressas frequentemente em linguagens habituais no dia-a-dia conforme a racionalidade comunicativa e a racionalidade estratégica dos sistemas sociais. O direito proporciona aos sujeitos duas direções que permite a sua utilização como pretexto para a finalidade das suas reivindicações. “O mundo da vida, do qual as instituições são uma parte, manifesta-se como um

complexo de tradições entrelaçadas, de ordens legítimas e de identidades pessoais tudo reproduzido pelo agir comunicativo” (HABERMAS, 2003, p. 42).

Levando em conta o papel social de integração que o direito desempenha, o mesmo não pode ser efetivado apenas pelo entendimento intrínseco ao mundo da vida, como também não pode exclusivamente pelos sistemas funcionais reguladores, principalmente o sistema econômico e político especialista na lógica técnica. “Tais tomadas de posição carregam os fatos sociais, criados por elas, com uma tensão ideal, pois reagem a pretensões de validade, as quais, para serem justificadas, pressupõem o assentimento de um auditório idealmente ampliado” (HABERMAS, 2003, pp. 38-39). Para Habermas, a configuração do direito positivo moderno é uma possibilidade de assimilação, por meio da ação comunicativa, da tensão entre facticidade e validade. Diante desta probabilidade, procura adentrar-se com o problema central que abrange as possibilidades de reprodução social, tendo como norteador as pretensões de validade.

### **1.5. Habermas e o mundo da vida: implicações fenomenológicas e hermenêuticas**

Na descrição de Habermas, o mundo da vida é um horizonte de concepções comuns e incontestáveis, que permite um hábito familiar aos partícipes do diálogo linguístico. “A linguagem do direito pode funcionar como transformador na circulação da comunicação entre sistemas e mundo de vida, o que não é o caso da comunicação moral, limitada à esfera do mundo da vida” (HABERMAS, 2003, p. 112). O mundo da vida também pode ser explicado como um grupo de arquétipos admitidos de interpretação, lealdade e práticas, ou seja, é uma possibilidade para ocasiões de fala e um gerador de interpretações para os atores que atuam em uma comunicação.

O principal papel do mundo da vida é dar estabilidade a comunicação hipotética que permite tanto a harmonia como também possibilita à incessante problematização e ao grande risco de discordância. “É verdade que os sujeitos que agem comunicativamente experimentam seu mundo da vida como um todo que no fundo é compartilhado intersubjetivamente” (HABERMAS, 1990, pp. 99-100).

Para Habermas (2003), as concepções elaboradas das ciências exatas, rígidas ou naturais, não estabelecem em suas propostas um trabalho de interpretação como

assemelha ser a ocorrência de toda averiguação que abrangem dados, escrituras e situações de interpretação. Habermas (2003) acredita que ter descoberto os elementos para a repetição de uma vivência comunicativa que possua a capacidade de transformação em dados sociais, computadas como fatos sociais. Segundo ele, as informações a serem medidas precisam ser assumidas ao mesmo tempo em que o seu contexto figurado, no qual são adotadas definidas normas de atuação social comunicativa no mundo da vida diária. A junção entre o mundo da vida por uma apropriada mensuração de fatos sociais é facilitada e não eliminada ou rejeitada, assim:

Tal engate contínuo reduz o jogo das possibilidades de escolha, duplamente contingentes, a uma medida que possibilita o entrelaçamento menos conflituoso possível de intenções e ações, portanto o surgimento de padrões de comportamento e da ordem social em geral. Enquanto a linguagem é utilizada apenas como médium para a transmissão de informações e redundâncias, a coordenação da ação passa por meio da influência recíproca de atores que agem uns sobre os outros de modo funcional (HABERMAS, 2003, p. 36).

De acordo com Habermas (1991), a dificuldade da linguagem preenche a dificuldade clássica da consciência. Os preceitos transcendentais conforme os quais os mundos da vida são constituídos transformam-se em normas acessíveis por meio de apreciações linguísticas nos regulamentos de ações de diálogo. Habermas (1987), estabelece um conceito de orientação conforme a qual é indispensável levar em conta tanto as ciências que progride para uma condição teórica e formal, como o mundo da vida, que é arquitetada no senso comum. Também estabelece um embasamento que consiste em uma nova via de acesso sistemático que tem a capacidade de formar uma conexão em meio ao funcionalismo sistêmico, objetivista, e as ciências sociais fenomenológico-hermenêuticas, desta forma:

Quando se investiga a estrutura paradoxal da juridicização em âmbitos como a família, a escola, a política social, não é difícil adivinhar o sentido das recomendações que se seguem dessas análises. Trata-se de impedir que os âmbitos sociais que dependem de modo funcionalmente necessário de uma integração social através de valores, normas e processos de entendimento, fiquem à mercê dos imperativos sistêmicos dos subsistemas da economia e administração, que tendem à expansão através de sua própria dinâmica interna, e que através do meio de controle 'direito', esses âmbitos sejam calcados sobre um princípio de socialização que os torna disfuncionais (HABERMAS, 1987, p. 527).

A construção do conceito de mundo da vida na teoria do agir comunicativo adota como concepção orientadora quatro princípios principais: o princípio fenomenológico, o sistêmico, o linguístico e o hermenêutico.

### **1.6. Direitos Humanos como direitos jurídicos: implicações a partir dos Direitos Fundamentais**

Habermas (1992) defende a complementaridade entre direito e moral, discordando de Max Weber que dissocia direito e moral, pois para este a possibilidade de visualizar sua distinção, em suas particularidades formais, mostra que a sua complementariedade se dá apenas em suas distintas papéis para uniformidade de uma sociedade. Habermas (1992) conceitua o direito como um campo autônomo e que não deve ter como alicerce uma moral a priori, no entanto necessita se amparar na ética do discurso e no consenso e o percebe como “o moderno direito normativo, que se apresenta com a pretensão à fundamentação sistemática, à interpretação obrigatória e à imposição”. No caso dos direitos humanos, Habermas (1992) o define no formato de direitos legais fundamentais legais, com sua legalidade alimentada da validade das ações de positivação legal de uma sociedade real democrática de direito, ou seja, “direitos humanos e a soberania do povo se pressupõem mutuamente” (HABERMAS, 1992, p.112).

Os direitos fundamentais são divididos em categorias, onde, em um primeiro grupo, têm-se os direitos liberais à liberdade, subdivididos em, no entendimento de Habermas (1992): 1. o direito no maior alcance provável de igualdade de liberdade subjetiva de ação; 2. Os direitos civis políticos das partes e; 3. os direitos de recorrer aos tribunais. Estes direitos trazem consigo as particularizações das condições em que os sujeitos individuais se reconhecem como cidadãos de direitos e destinatários das leis.

**Figura 2** - Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão<sup>7</sup>.



Fonte: Declaração dos Direitos Humanos (1789).

A segunda categoria faz referência aos direitos positivos de deliberação mútua dos sujeitos singulares, que determinam sua função como autores de sua ordem jurídica, e abrange 4. os direitos de oportunidades iguais à participação política e, de forma implícita, os direitos de participação social, como o 5º grupo dos direitos fundamentais, que visa assegurar a garantia de condições de vida para uma aplicação igualitária de oportunidades dos direitos primeiramente nomeados fundamentais (HABERMAS, 1992, p.160).

Na compreensão dos Direitos Humanos têm-se três formas distintas que os concebe e sua escolha diferencia a maneira como ele é entendido: os direitos pré-estatais, direitos puramente morais ou como direitos jurídicos. Quando compreendido enquanto direitos morais, eles tão-somente são direitos inermes, nos quais não se pode acionar perante um tribunal e não podem ser resguardados e infligidos com base no poder estatal legal em casos de precisão, no entanto o respeito se pode alterar e moralizar somente na esfera pública. “Direitos humanos e a soberania do povo se

<sup>7</sup> A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada na França em 1789. Destaca-se que este foi um dos muitos documentos políticos produzidos no século XVIII sob a inspiração do ideário iluminista. Documento tão freneticamente ajambrado era espantoso na sua impetuosidade e simplicidade. Sem menciona r nem uma única vez rei, nobreza ou igreja, declarava que "os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem" são a fundação de todo e qualquer governo. Atribuía a soberania à nação, e não ao rei, e declarava que todos são iguais perante a lei (HUNT, 2009).

pressupõem mutuamente” (HABERMAS, 1992, p. 112). Assim sendo, todas as pessoas são abertamente reconhecidas nos referentes deveres.

Conseqüentemente, para essa concepção dos Direitos Humanos, apresentamos frequentemente no primeiro nível tão-somente os pontos de embasamento dos deveres morais, neste íterim o direito e a política são discutidos exclusivamente como elementos ou artifícios de conservação dos princípios morais. “Os direitos humanos e o princípio da soberania do povo formam as ideias em cuja luz ainda é possível justificar o direito moderno; e isso não é mera casualidade.” (HABERMAS, 2003, p. 133).

Quando os Direitos Humanos são apreendidos como direitos jurídicos, ficam posicionados desde o começo em um preceito, pelo menos, público do direito. Sendo eles considerados direitos intensos, uma vez que é possível processar com a sua mediação, em presença de um Tribunal, assim como é possível impor e resguardá-los com o auxílio do poder estatal.

(...) o almejado nexos interno entre soberania popular e direitos humanos só se estabeleceria, se o sistema dos direitos apresentar as condições exatas sob as quais as formas de comunicação - necessárias para uma legislação política autônoma- podem ser institucionalizadas juridicamente. (HABERMAS, 2003, p. 138).

No entanto, os recebedores dos correlatos deveres são, inicialmente, o referente Estado, e quando este não exerce suas obrigações, são todos os Estados e, finalmente, com o intermédio de uma terceira consequência, são todos os sujeitos. “Direitos humanos, que possibilitam o exercício da soberania popular, não podem impor esta práxis como limitação externa” (HABERMAS, 1992, p. 89). Os direitos jurídicos possuem igualmente aspiração de serem fundamentados ou fundamentáveis moralmente, porém, nesse caso, eles são vigorados somente se forem positivados como direitos por um legislador validado para isso:

(...) não existissem direitos fundamentais, que asseguram a autonomia privada dos cidadãos, também não [existiria] o médium para a institucionalização jurídica daquelas condições, sob as quais o cidadão, em seu papel como cidadão do Estado, pode fazer uso de sua autonomia pública. Por isso autonomia privada e pública supõem-se reciprocamente, sem que possam reivindicar um primado diante da soberania popular ou está diante deles (HABERMAS, 1992, p. 91).

Os direitos humanos se distinguem concomitantemente das disposições do simples direito natural (ou do direito racional e da moral), pois as suas disposições

são meramente liberais, e das percepções com definição puramente política. As categorias privativas de direitos fundamentais têm importância distinta na conceituação de Habermas: os direitos à liberdade permitem o procedimento de positivação do direito, sem condicioná-lo.

Os direitos de deliberação mútua condicionam o procedimento de positivação do direito e têm importância determinante como classes essenciais. Os direitos sociais de participação, contrariamente, têm só um peso dependente. “Direitos fundamentais à participação, em igualdade de chances, em processos de formação da opinião e da vontade, nos quais os civis exercitam sua autonomia política e através dos quais eles criam direito legítimo” (HABERMAS, 2003, p. 159). Eles são direitos "só relativamente fundamentados". Os efeitos desses direitos ampliam-se e convertem-se significativos quando o estado de direito se transfigura em estado social.

Habermas (2003) assegura que o intermédio do direito necessita vislumbrar compreensões morais já nos sujeitos de direito e, sendo assim, o direito é instigado a procurar embasamentos de legitimação das quais ele não pode dispor. “Processos de reflexão entre esfera pública, legislativo e tribunal constitucional, pode-se falar de uma institucionalização dos direitos humanos no Estado democrático constitucional” (HABERMAS, 1992, p. 56).

O aprendizado mútuo em meio a ocasiões interiores inseridos moralmente da constituição institucionalizada democrática da pretensão e as convicções externas mútuas suposições morais tiram proveito da reputação do processo de uma democracia deliberativa (HABERMAS, 1992). Habermas (2003) deixa explícito que confere a definição moral dos direitos humanos como de grande importância em presença de uma compreensão meramente legalista. Por conta disso, ele, tendo como ponto de vista o direito positivo muito apertado, arrisca fazer a correção da explicação privatista dos direitos humanos, através de uma moral interna e externa efetiva e universal, assim:

A autonomia tem que ser entendida de modo mais geral e neutro. Por isso introduzi um princípio do discurso, que é indiferente em relação à moral e ao direito. Esse princípio deve assumir - pela via da institucionalização jurídica - a figura de um princípio da democracia, o qual passa a conferir força legitimadora ao processo de normatização (HABERMAS, 2003, p. 158).

De início, Habermas (2003) defende a ideia de que os direitos humanos não teriam preferência em presença da democracia, para ele o direito e a moral apresentam propriedades formais individualizadas. O direito positivo desprende-se da

moral e preenche operacionalmente a moral autônoma, mas continuar a ser intrinsecamente unido à moral, à proporção que a moral é uma circunstância indispensável em uma ação legítima de institucionalização do direito e em uma preleção legal válida (HABERMAS, 1994).

Habermas (2003) acredita que a soberania popular e os direitos humanos são introduzidos entre si por uma vinculação interna. O estabelecimento desse atrelamento induz a um princípio de democracia, que se percebe da demarcação do princípio do discurso e da configuração do direito. “Direitos humanos, que possibilitam o exercício da soberania popular, não podem impor esta práxis como limitação externa” (HABERMAS, 1992, p. 89).

Desta forma, foram essas as exposições acerca da perspectiva Habermasiana, levando em consideração o Direito como categoria da mediação Social, através do mundo da vida. Entendemos que o mundo da vida se configura como uma rede ramificada de ações comunicativas, e as ações comunicativas não somente se alimentam das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas, como também dependem das identidades dos indivíduos socializados, no caso desta pesquisa, os indivíduos Socioeducandos.

## 2. A INVISIBILIDADE E O SOFRIMENTO COMO UM CONCEITO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE TEÓRICA A PARTIR DA OBRA DE BENNO HERZOG

Tornar visível a invisibilidade social em um relato não constitui uma tarefa fácil. O termo e o tema vêm se constituindo importante referencial no campo sociológico, com variantes que se orientam pelo instrumental da antropologia, psicologia social, ciência política, ética, literatura, artes plásticas, fotografia, etc. Teriam as palavras e as variantes apontadas a força suficiente para expor o complexo significado da vivência dos “invisíveis” que transitam ao lado dos “visíveis”? Certamente que não, mas a narrativa é necessária àqueles comprometidos com uma sociedade pautada pela igualdade e solidariedade. Ressalte-se que se aqui o interesse se configura na invisibilidade social e de saúde. Pesquisadores têm se dedicado a estudos que permeiam outras realidades, como a “invisibilidade dos tradutores”, a “invisibilidade” dos monumentos (NUNES, 2020, p.1).

### 2.1. Individualismo e Invisibilidade Social

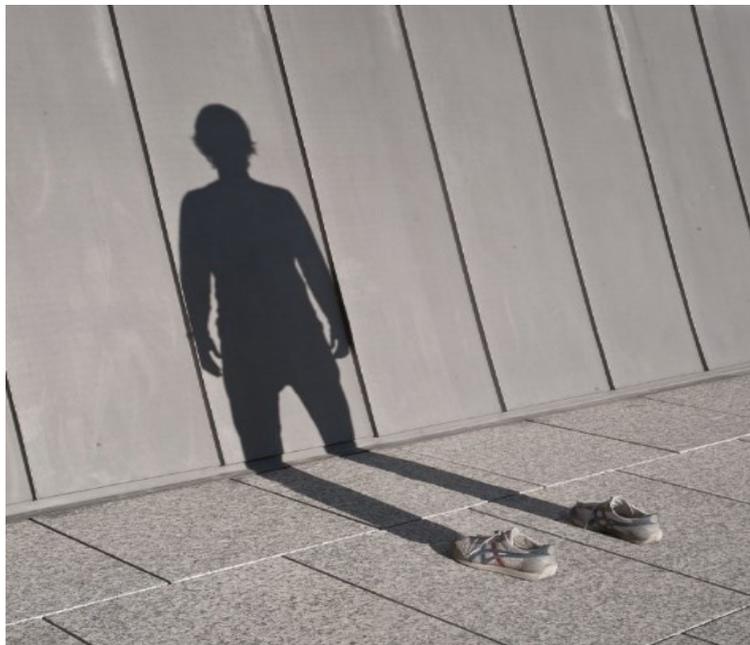
A Invisibilidade Social é um assunto relativamente novo e se relaciona, por exemplo, como a forma que são vistos os trabalhadores de profissões desprovidas de *status*, glamour, reconhecimento social e adequada remuneração, isto numa sociedade onde o nível de consumo de bens materiais é o agente determinante do posicionamento de cada participante nas classes socioeconômicas conhecidas (CELEGUIM; ROESLER, 2009, p.2).

Vale citar que o termo invisibilidade social é estudado e foi criado pela Sociologia, o qual define pessoas ou grupos à margem da sociedade, ou seja, os problemas e a existência deles deixam de ser vistos pelas outras pessoas, tornando-os invisíveis. Há também a ideia de que trabalhadores informais são vítimas desse fenômeno, no qual, esse fato é um apanhado de várias situações, que atinge vários grupos sociais (CELEGUIM; ROESLER, 2009, p.2).

Da mesma forma, essa prática recai sobre os adolescentes em conflito com a lei. Antes do cometimento de um ato infracional, o adolescente é “invisível” perante a sociedade, não importando a relação de risco ao qual ele está exposto, ou as violações de direitos contra ele praticadas (SILVA, 2017). A vida de adolescentes em conflito com a lei em sua grande maioria é marcada pelo processo de exclusão, invisibilidade social, abandono e desassistência do Estado, da Família e da Sociedade, responsáveis, segundo a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e

do Adolescente, pela garantia dos direitos inerentes à criança e ao adolescente (SILVA, 2017).

**Figura 3** - Os “invisíveis” ganham manchetes na imprensa<sup>8</sup>.



Fonte: Observatório da imprensa (s./d.).

Neste sentido, os adolescentes em especial devem ser vistos por todos como pessoa em desenvolvimento, pois é na adolescência que surgem as curiosidades, os anseios e os questionamentos na busca pela sua identidade, embasado nas orientações dos pais e nas relações que constrói em seu ciclo de amizades e tem como reflexo os locais a que pertence e se relaciona (SILVA, 2017).

Já o sofrimento, trata-se de um evento que acompanha o homem desde a sua mais remota existência, sendo este “um processo complexo e multifacetado que tem sido debatido nas diferentes áreas de conhecimento” (VICTORA, 2001, p. 2). Isso porque são enormes os desafios colocados individual ou coletivamente para o enfrentamento da dor e dos males que acometem o mundo das mais diversas maneiras, o que acaba desafiando também as fronteiras das próprias formas através das quais estamos acostumados a compreender e conceituar as perturbações (VICTORA, 2011, p.2).

---

<sup>8</sup> Nas cidades, há a “invisibilidade” quando nos referimos a pobreza. Somam-se problemas sociais, exposição à muitos tipos de violência, contaminação por doenças e falta de políticas sociais.

A Psicologia por exemplo, e o seu olhar sobre os processos interiores e subjetivos dos indivíduos, sem desconsiderar as manifestações somáticas, tem apresentado também uma grande contribuição para o estudo e o manejo do sofrimento, enfocando assim uma outra dimensão do adoecimento (CARRETEIRO, 2003). Neste sentido, adentra um outro caminho, ao propor uma aproximação com a dimensão social do sofrimento e focar as condições relacionadas a processos sociais intrínsecos às condições de vida das sociedades nas quais os indivíduos estão inseridos (CARRETEIRO, 2003, pp. 57-72.).

Assim, alguns trabalhos nessa área refletem sobre as condições sociais implicadas na construção da subjetividade individual. Sentimentos como humilhação, vergonha, medo, culpa, como efeitos de vivências em condições sociais específicas, podem se configurar como formas violentas de sofrimento, com causas e consequências relacionadas a um meio social compartilhado (CARRETEIRO, 2003, pp. 57-72).

Um dos autores que se dedicaram a estudar tais temáticas, refere-se ao professor de Sociologia da Universidade de Valência, Benno Herzog, que, de certa forma, chama de novo despertar dos estudos sociológicos sobre a invisibilidade e o sofrimento. Referindo-se especificamente a obras que passaram a investigar os componentes que formam o sofrimento, suas causas e consequências, “o que a experiência do sofrimento realmente faz às pessoas” (WILKINSON, 2005, p. 3). Em seu trabalho, são analisadas as questões referentes ao sofrimento a partir da invisibilização social, tendo o objetivo principal de oferecer uma compreensiva teoria da invisibilidade como um conceito sociológico crítico.

Nosso primeiro passo, será entender de forma crítica e analítica o conceito de “individualismo”, para entendermos posteriormente como esse padrão social se configura como invisibilidade social, a ligação entre ambos, os diálogos entre as duas problemáticas, fazendo uma relação bem sintática sobre grupos socioeducativos. Da mesma forma, discutiremos algumas das chamadas “dimensões do sofrimento”, para nos aprofundarmos na categoria sofrimento social e como ela se atrela a esses grupos.

Antes de falamos de invisibilidade social, atrelada ao sistema socioeducativo e seus sujeitos, faz-se necessário entendemos alguns conceitos importantes, que nos ajudaram a compreender melhor nossa problemática e as discussões propostas neste

trabalho, tais como a globalização e a individualização dentro do mundo contemporâneo.

O “individualismo”, o conceito, foi cunhado na década de 1830 por Alexis de Tocqueville<sup>9</sup> para descrever os senhores burgueses que ele observou na América e que, tendo adquirido meios e maneiras, viviam como se fossem indivíduos distintos das massas (ELLIOTT, 2018, p.5). A partir de então, o individualismo de Tocqueville, associado às invenções impertinentes da ainda adolescente cultura americana do século XIX, chegou a ser, grosso modo, um dos ideais mais antigos da burguesia europeia. Nas décadas de 1920 e 1930, no entanto, tudo isso começou a mudar à medida que os teóricos críticos europeus desafiavam o ideal liberal daquele indivíduo isolado, livre dos grilhões da vida comum (ELLIOTT, 2018, p.5).

Desta forma, as guerras globais e os holocaustos do século XX exigiram que o conceito se ajustasse às evidências de que os indivíduos – logo, o individualismo – estariam sujeitos a terríveis manipulações das ideologias políticas, forças sociais, economias capitalistas e afins. Daí o surgimento do “individualismo manipulado” no discurso da teoria social crítica. Com isso, nos anos 1950 e 1960, após as guerras da primeira metade do século XX, surgiu outra visão do individualismo (ELLIOTT; LEMERT, 2019).

Na superabundância da abastada América do pós-guerra, tempo da Europa reconstruída, o individualismo não parecia nem heroicamente arrogante (como Tocqueville o tomava), nem tragicamente ameaçado (como pensa-Revista Sociedade e Estado David Riesman Nathan Glazer e Reuel Denney - 2001). Em a multidão solitária, propõem a ideia de um individualismo moderno e maduro, no qual a força produtiva do empreendedor caísse em um tipo de conformismo triste. A teoria que se revelou era irônica. Como o individualismo terminou em conformismo, o indivíduo tornou-se cada vez mais isolado, apartado; logo, individualismo isolado.

Para Velho (2004) o individualismo está associado ao prestígio, uma situação de certa estabilidade financeira. As regras e valores estão transparentes e situados dentro de um modelo com hierarquias. Assim, a ascensão está associada à mudança,

---

<sup>9</sup> Vale mencionar que sua sociologia política deve também muito à obra de um pioneiro, Alexis de Tocqueville, que tem o duplo mérito de analisar a mudança política - eventualmente revolucionária - a partir das características da sociedade global em que apareceu. A sua postura, implicitamente comparativa, consiste em tirar lições da experiência americana à luz do caso francês em *De la démocratie en Amérique* (1835) ou em confrontar os destinos históricos contrastados da França e da Inglaterra em *L'Ancien Régime et la Révolution* (1856).

transformação, tanto em termos de trajetória individual como no ambiente social. Nisto, em todo grupo, tradicional ou moderno, definem-se e classificam-se categorias sociais; as noções de prestígio e ascensão social parecem estar vinculadas, exatamente, a diferentes formas de viver e lidar com a questão da individualidade na sociedade moderna (VELHO, 2004).

Tomando como base tal argumento, podemos citar também, Agnes Heller (2004) que ressalta:

A sociedade existe porque cada homem particular se reproduz a si mesmo na vida cotidiana. Todo homem particular, possui uma vida cotidiana. “[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual ou físico”. (HELLER, 2004, p. 17)

Desse modo, os indivíduos vivem independentemente de suas funções ou cargo de trabalho intelectual e físico. “Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade” (HELLER, 2004, p. 17) A vida cotidiana é a vida do homem pleno, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade.

Dentro dessas diferenças, que são cotidianas e ligadas aos processos de transformações sociais, o conceito de Invisibilidade Social tem sido aplicado, em geral, quando se refere a seres socialmente invisíveis, seja pela indiferença, seja pelo preconceito, o que nos leva a compreender que tal fenômeno atinge tão somente aqueles que estão à margem da sociedade. Nisto, como cita Ronald Laing (1986) existem diversos fatores que contribuem para que a invisibilidade social ocorra: histórico, cultural, social, religioso, econômico, estético etc. É o que acontece, por exemplo, quando um mendigo é ignorado de tal forma que passa a ser apenas mais um objeto na paisagem urbana.

Com o surgimento de cidades globalizadas, é perceptível o reconhecimento de uma espécie de dualidade entre ricos e os pobres, a qual se apresenta na diferença entre a renda e condições de vida entre um pequeno número de trabalhadores qualificados e os de uma parcela maior de pessoas qualificadas e não qualificadas com empregos precários (RODRÍGUEZ, 2012). Para Braga (2008):

A invisibilidade é tão automatizada na sociedade que muitas vezes nem mesmo o próprio ser invisível se dá conta de sua infamante situação. Se ele se dá conta disso, necessita de armas para o combate. O invisível não tem voz e não é levado em consideração. É justamente essa identidade, ocultada

na percepção do outro, que remete-se a invisibilidade social. Quando a caminho de casa ou ao trabalho, passamos por um gari, mas não notamos pela sua totalidade singular (BRAGA, 2008, p.6),

Assim, a invisibilidade pública é entendida pelo efeito e a percepção das pessoas que são condicionadas à divisão social do trabalho, ou seja: nota-se somente a função e não a pessoa, logo, os sujeitos não são notados como seres transformadores e pensantes e sim como homens/máquinas (COSTA, 2004).

O sentimento de desprezo e o não reconhecimento de outras pessoas podem originar a sensação de invisibilidade, pois, com efeito, múltiplos sentimentos estão ligados ao sentimento central de ser invisível para os outros: a vergonha, a paranoia, a impressão de insucesso pessoal, o isolamento, a clandestinidade.

Em resumo, toda uma panóplia de emoções sentidas por todos a um momento ou outro na vida quotidiana, une-se intimamente ao mundo amargo e silencioso da invisibilidade social. Podemos descobrir através deste termo um mundo social que se constrói segundo os preconceitos visuais e os olhares imaginários (TOMÁS, 2006).

## **2.2. Invisibilidade social como problema no sistema socioeducativo**

Para o sistema socioeducativo,<sup>10</sup> a invisibilidade é um problema social, político e econômico, ou seja, conjuntural que atinge todas as sociedades, não importando se está no primeiro, segundo ou terceiro mundo (UHLEIN, 2019). O que, talvez, difira umas das outras é a maneira como é encarada e tratada pela própria sociedade. Na maioria das vezes, o que ocorre é um abandono por parte de uma esfera da sociedade, daquelas pessoas que mais necessitam de cuidado e atenção, para não se tornarem “cânceres” (UHLEIN, 2019).

Contudo, devemos ressaltar que para salvaguardar os direitos das crianças e dos adolescentes em sistema socioeducativo, foi promulgada, em 13 de julho de 1990, a lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nela, estão dispostos todos os dispositivos de amparo a esses pequenos cidadãos, a fim de protegê-los de abusos cometidos por seus responsáveis, por parte da sociedade ou

---

<sup>10</sup> O Sistema Socioeducativo é responsável, por meio das medidas socioeducativas, pela ressocialização de adolescentes a quem se atribui a prática de ato infracional — conduta equiparada a contravenção penal ou crime. As medidas socioeducativas têm entre seus objetivos a integração social e a garantia dos direitos individuais de adolescentes, bem como sua responsabilização, sendo obrigatórios o uso de métodos e técnicas pedagógicos conforme estabelece o artigo 103 da Lei nº 8.069 de 1992 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Estado, mas também quando o jovem tem um comportamento inadequado (UHLEIN, 2019).

Com isso; o artigo 98 do Estatuto dispõe sobre as medidas protetivas aplicadas sempre que os direitos são ameaçados ou violados, a saber:

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

Esta jurisdição deve ser levar em conta quando da aplicação das medidas protetivas, as necessidades pedagógicas da criança ou adolescente, dando preferência às medidas que fortaleçam os laços familiares e comunitários (BRASIL, 1990), ou seja, deve-se pensar no bem estar da criança e do adolescente e instruí-lo de forma a maximizar seus vínculos com sua família e a comunidade em que está inserida, devendo ter prevalência sempre o interesse no bem estar físico, psíquico e social da criança (BRASIL, 1990).

Devemos destacar também o caput artigo 100 e seu inciso IV do Estatuto os quais são bem claros:

Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

IV – interesse superior da criança e do adolescente: a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do adolescente, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto.

Caso se observe qualquer violação aos direitos de crianças ou adolescentes, a lei determina medidas protetivas, que visam ampará-las e protegê-las, bem como mitigar os traumas sofridos, de acordo com a agressão ao direito que foi violada, para tanto, o artigo 101 lista as medidas a serem seguidas em nove incisos:

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

I – encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade; II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; III – matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII – acolhimento institucional; VIII –

inclusão em programa de acolhimento familiar; IX – colocação em família substituta.

Para evitar tais constrangimentos, deve-se manter em sigilo que o adolescente ou a criança está cumprindo uma medida sócio educativa, evitando casos ou desdobramentos de exclusão, o que levará, provavelmente, à indivisibilidade. Assim, é dever da escola acolher a criança ou adolescente da mesma forma que as demais, e sob as mesmas regras das demais, investindo em diálogo e orientação (UHLEIN, 2019).

Entretanto, em algumas escolas os próprios diretores avisam aos funcionários que estão recebendo um aluno em medida sócio educativa, para que estes tomem cuidado com seus pertences, o que estigmatiza o aluno e dificulta sua ressocialização (UHLEIN, 2019). Maria das Graças Sabino Pinho, coordenadora do Centro de Referência e Assistência Social de Olinda, afirma que há diretores que até avisam docentes e funcionários antes da chegada do aluno, alertando para que tomem cuidado com seus pertences. Essa não é uma postura correta, pois corrobora para que o jovem já chegue estigmatizado (UHLEIN, 2019).

Crianças e adolescentes que cometem ato infracional, estão sujeitos às medidas sócio educativas, entretanto, a lei 8.069/90 determina alguns direitos e garantias que devem ser observados em prol destes durante o processo. A referida lei determina que ato infracional é a conduta tipificada como crime ou contravenção penal, segundo o seu art. 103. Já no art. 106, destaca que “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 1990).

Quando processados, estes menores estão amparados por garantias, que lhes resguardam a integridade e garante um julgamento adequado à infração cometida, bem como, respeitem sua condição de fragilidade diante do poder judiciário, tais garantias estão previstas no art. 111 do Estatuto da Criança e do Adolescente, pois, depois de verificado que houve a prática de ato infracional, a lei determina e disciplina sanções para os jovens que os cometem, essas sanções são chamadas de medidas sócio educativas e estão dispostas no artigo 112 da referida lei, como segue:

Art. 112 Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; 1 4 II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção e, regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990).

Apesar de serem tratadas como sanções, as medidas sócio educativas visam reeducar os jovens, ensinando-lhes a respeitar as normas vigentes, dando-lhes a oportunidade de repararem os danos causados, mas também lhes dão uma nova chance de convívio social, onde o principal objetivo é incluir esses jovens que estavam às margens da sociedade, na comunidade em que vivem (FRASSETO, 2008). Assim, o ECA e a Constituição Federal compreendem que a internação é medida sujeita aos princípios da brevidade e excepcionalidade. Tais princípios vêm traduzidos no art. 40 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que dispõe sobre a aplicação da privação de liberdade sempre em último caso (excepcionalidade) e pelo menor tempo possível (brevidade). Tais princípios, observados quando da criação dessas penalidades, deixa claro que o legislador considera que nenhuma internação é boa para a ressocialização desses jovens.

Portanto, pode-se verificar, em uma análise não muito profunda que o ECA e a CF/88 foram muito rigorosos quando prescreveu obrigações a serem observadas pelas entidades que privam a liberdade dos jovens amparados por ele, e que tais instrumentos, por algumas vezes no exemplo citado, criou algum tipo de estigma, preconceito, individualização, ou seja invisibilidade social como um tipo de exclusão com os demais indivíduos.

Destarte, “as instituições submetidas e esses serviços e que recebem os sujeitos nessas condições, devem minimizar essa tendência à despersonalização, massificação e despersonalização a que está submetido na instituição” (FRASSETO, 2008, p. 25).

### **2.3 Algumas dimensões conceituais do sofrimento social**

O sofrimento, como um evento que acompanha o homem desde a sua mais remota existência, é um processo complexo e multifacetado que tem sido debatido nas diferentes áreas de conhecimento (VICTORA, 2011), isso porque são enormes os desafios colocados individual ou coletivamente para o enfrentamento da dor e dos males que acometem o mundo das mais diversas maneiras, “o que acaba desafiando também as fronteiras das próprias formas através das quais estamos acostumados a compreender e conceituar as perturbações” (VICTORA, 2011, p. 3).

A Psicologia, por exemplo, e o seu olhar sobre os processos interiores e subjetivos dos indivíduos, sem desconsiderar as manifestações somáticas, tem apresentado também uma grande contribuição para o estudo e o manejo do sofrimento, enfocando assim uma outra dimensão do adoecimento (CARRETEIRO, 2003). A Psicologia Social adentra ainda um outro caminho ao propor uma aproximação com a dimensão social do sofrimento e focar as condições relacionadas a processos sociais intrínsecos às condições de vida das sociedades nas quais os indivíduos estão inseridos (CARRETEIRO, 2003).

Assim, alguns trabalhos nessa área refletem sobre as condições sociais implicadas na construção da subjetividade individual. Sentimentos como humilhação, vergonha, medo, culpa, como efeitos de vivências em condições sociais específicas, podem se configurar como formas violentas de sofrimento, com causas e consequências relacionadas a um meio social compartilhado (CARRETEIRO, 2003). Nesse sentido, esta área apresenta uma aproximação com a visão antropológica sobre o sofrimento social, segundo descrito como o resultado de danos devastadores que a força social inflige na experiência humana (KLEINMAN *et al.*, 1977).

Para se responder à questão “o que é sofrimento?” por meio de um viés filosófico, podemos iniciar a partir da ideia apresentada por Wilkinson (2005) de que sofrimento é, em essência, uma experiência individual. Parte-se dessa ideia, pois quer-se, como será visto mais à frente, defender a ideia de que não é porque a experiência do sofrimento seja sempre uma experiência individual, indizível (*unsharability*) que isso implique no fato do sofrimento ser individual, que as causas e as soluções do sofrimento dizem respeito apenas às pessoas que estão vivenciando a dor (WILKINSON, 2005).

Este autor reconhece que a ideia de que cada pessoa experimenta o sofrimento do seu modo acaba por dificultar o trabalho de se definir o que é sofrimento. Mesmo assim, o autor define sofrimento, em um primeiro momento, como a capacidade de sentir dor (WILKINSON, 2005). Da mesma forma, o sofrimento também possui um caráter de indizibilidade, que pode fazer com que a sua representação não seja clara e que desafie a capacidade das outras pessoas (espectadores, teóricos etc.) de fornecer uma expressão formal externa de conteúdo da experiência; uma vez que é sempre sentido/experenciado/experimentado de maneira individual e há o traço da indizibilidade, tem-se que o sofrimento se torna e é visto sempre como um conceito obscuro e de dor (WILKINSON, 2005).

**Figura 4** - "Disappointed Soul", 1889 - Ferdinand Hodler<sup>11</sup>.



Fonte: Disappointed Soul (1889).

Toda a nova discussão acerca do sofrimento ganha contornos diversos conforme avança o tempo. A dificuldade maior consiste na sua definição, uma vez que o sofrimento aparece de distintas formas (WERLANG; MENDES, 2013). Embora a questão do sofrimento, não raras vezes, apareça envolvendo elementos de dor física, a maioria dos autores que trata dessa temática enfatiza que seria muito mais do que isso (WERLANG; MENDES, 2013).

O sofrimento estaria presente nos sentimentos de isolamento social, de perda, de sentimentos aliados à depressão, ansiedade, culpa, humilhação e estresse (WERLANG; MENDES, 2013). As pessoas sofrem quando há estados de privação material, com a perpetuação da injustiça social e com a perda da liberdade em todas as suas formas e expressões. Conquanto o sofrimento tenha sido estabelecido em contradição à dor, esta seria uma sensação fisiológica e o sofrimento, por sua vez, seria espécie de resposta psicológica, subjetiva à dor.

A questão do sofrimento encontra-se presente em vários autores da sociologia clássica, como Durkheim, Marx e Engels e Weber, no entanto, sempre tratado como inspiração, como influência em seus estudos e não como o fundamento.

---

<sup>11</sup> A literatura nos apresenta alguns tons sociais desse sentimento em Fiódor Dostoiévski, no livro "Crime e Castigo" temos: (...) O sofrimento e a dor são sempre obrigatórios para uma consciência ampla e um coração profundo. Os homens verdadeiramente grandes, a meu ver, devem experimentar uma grande tristeza no mundo.

Portanto, o sofrimento aparecerá, assim, como produzido dentro de um contexto determinado, constituído por novas relações estabelecidas no espaço específico do trabalho. Ademais, por novos dispositivos ideológicos que fazem interiorizar o processo de dominação tanto daqueles que estão fora do ambiente de trabalho quanto daqueles que estão em seu centro (WILKINSON, 2005).

Assim, entendemos que a questão do sofrimento social nos indivíduos vincula-se, portanto, às várias dimensões da vida, como as relações familiares, o trabalho e a saúde, resultando de processo social. Adiante passaremos então à compreensão de tais categorias a partir da obra do autor Benno Herzog.

#### **2.4. Invisibilidade e o sofrimento a partir da obra de Benno Herzog**

Benno Herzog é professor de Sociologia da Universidade de Valência, professor associado de Teoria Sociológica, Métodos de Pesquisa e Sociologia da Linguagem no Departamento de Sociologia e Antropologia Social da Universidade de Valência (Espanha). Seus principais interesses são: Migração e Racismo, Teoria do Discurso e Análise do Discurso, Teoria Crítica e Teoria do Reconhecimento.

Com os estudos de Benno Herzog, pode-se afirmar que temos, atualmente, um novo despertar para os estudos sociológicos sobre invisibilidade e o sofrimento, referindo-se aqui às obras que passaram a investigar tais questões, suas causas e consequências, “o que a experiência do sofrimento realmente faz às pessoas” (WILKINSON, 2005, p. 3). Posto isto, o autor aborda a questão do sofrimento a partir da invisibilização, destacando que o objetivo principal da obra é “oferecer uma compreensiva teoria crítica da invisibilidade como um conceito sociológico e crítico” (HERZOG, 2019, p. 8).

O livro do professor de Sociologia da Universidade de Valência, Benno Herzog, está dentro da perspectiva de o novo despertar dos estudos sociológicos sobre o tema sofrimento, referindo-se a obras que passaram a investigar os componentes que formam o sofrimento, suas causas e consequências, “o que a experiência do sofrimento realmente faz às pessoas” (WILKINSON, 2005, p. 3).

Em síntese, o trabalho do professor está dividido em três capítulos. No primeiro, chamado *Understanding suffering*, é destaca a importância do conceito de sofrimento para os estudos sociais contemporâneos de uma forma crítica. O capítulo está

subdividido em quatro partes principais, sendo analisado, como o conceito de sofrimento se tornou chave para entender a sociedade na modernidade; a conceituação do sofrimento, a partir da abordagem de dois níveis de análise, e como o sofrimento social emerge como categoria fundamental. Neste sentido, ele aponta problemas com críticas ao fenômeno do sofrimento feitas a partir de critérios externos e aponta para a necessidade de uma crítica imanente, ou seja, uma crítica que toma posição normativa do objeto criticado em si mesmo, a partir da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth.

Já o segundo capítulo, intitulado *Invisibilization*, é dedicado a discutir a invisibilidade do sofrimento social. Assim, o autor discute os elementos que compõem invisibilidade a partir dos autores Eva Ellouz e Axel Honneth, destacando que a (in)visibilidade se refere à possibilidade de fazer sentido de uma experiência vivida. Ele discute a invisibilidade física e social, a imperceptibilidade visual e o silenciamento. São abordados ainda uma crítica à relação diádica do Eu e do Outro e apontando a importância do Terceiro para a discussão da invisibilidade.

Há espaço também, na obra do autor, para uma proposta de teoria crítica da invisibilidade, onde é defendido que é há uma ordem inevitável de invisibilidade, estruturas, regras sociais que tornam alguns tópicos visíveis socialmente e outros não. Para ele, apenas após uma análise cuidadosa da realidade social, nós estaremos aptos a formular conclusões sobre a (in)visibilização.

De uma forma analítica, Herzog afirma que “os cientistas sociais interpretam o sofrimento de várias formas; o ponto, contudo, é muda-lo” (HERZOG, 2019, p. 199). Entretanto, para mudar, é preciso, antes de tudo, conhecer com base crítica a realidade que precisa ser transformada.

Finalmente, em *Towards Critical Research on Invisibility*, parte final da obra, Herzog destaca a necessidade da pesquisa crítica concreta sobre a invisibilidade, dedicando-se a discutir como compreender o invisível, apontando questões fundamentais que devem ser feitas na pesquisa crítica tecendo considerações sobre formas alternativas de entender o sofrimento, como a empatia.

No aspecto conceitual e analítico, Herzog expõe que o sofrimento possui dois níveis de experiência e, por conseguinte, de análise. O que o autor chama de sofrimento de primeira ordem está relacionado à capacidade natural, não mediada e direta de sentir dor e sofrer; já o sofrimento de segunda ordem se refere às perspectivas normativas da sociedade sobre o sofrimento. A conceituação em dois

níveis é um ponto fundamental da obra em análise porque consegue contemplar a complexidade que é o fenômeno do sofrimento. De um lado, há a experiência individual, pessoal como parte natural da vida, ou seja, a capacidade do ser humano de sentir dor.

A defesa que Herzog é que o sofrimento social como linguagem universal, como marco inicial para uma crítica social, ou seja, Herzog toma o sofrimento social como elemento fundamental para se analisar de forma crítica a sociedade, em especial a sociedade ocidental, devido ao caráter universal que marca o sofrimento. Com expõe o autor:

Nós podemos entender o sofrimento como a última norma universal: esta norma pode ser usada como uma norma superlativa pelas qual se mede todas as demais normas. Por considerar a norma de evitar o sofrimento como superior a todas as outras normas, podemos resolver o dilema das normas ideológicas: se uma norma (por exemplo, o reconhecimento específico das identidades brancas) não é reconciliável com a norma superior de evitar o sofrimento criado pelo ser humano, ela deve ser rejeitada. De forma semelhante, podemos demonstrar que as normas implícitas ou explícitas de liberdade, equidade, solidariedade e autonomia são principalmente compatíveis com a norma superlativa (HERZOG, 2019, p. 47).

Portando, entendemos que a as categorias de sofrimento social e invisibilidade na obra do autor como uma linguagem universal, como marco inicial para uma crítica social, ou seja, Herzog toma o sofrimento social como elemento fundamental para se analisar de forma crítica a sociedade, em especial a sociedade ocidental, devido ao caráter universal que marca o sofrimento.

Também compreendemos algumas dimensões conceituais do sofrimento social como um evento que acompanha o homem desde a sua origem. Identificando este fenômeno a partir dos processos interiores e subjetivos dos indivíduos, sem desconsiderar as manifestações somáticas, que tem apresentado também uma grande contribuição para o estudo e o manejo do sofrimento; entendemos também por meio de um viés filosófico, em essência, uma experiência individual, onde cada pessoa experimenta o sofrimento do seu modo e acaba por dificultar o trabalho de se definir o que é sofrimento, estando este presente nos sentimentos de isolamento social, de perda, de sentimentos aliados à depressão, ansiedade, culpa e humilhação por exemplo.

Como o próprio Herzog (2019, p. 8) pontua: “As experiências que fazem as pessoas sofrerem, como elas percebem esse sofrimento e como lidam com ele são altamente dependentes da situação histórica e social na qual as pessoas se situam”.

Adicionalmente, o modo como as pessoas expressam seu sofrimento não é um fenômeno natural. A cultura molda as formas aceitas de expressar o sofrimento, o que inclui os modos nos quais o sofrimento é exposto ou não em público.

Nos aspectos conceitual e analítico, Herzog expõe que o sofrimento possui dois níveis de experiência e, por conseguinte, de análise. O que o autor chama de sofrimento de primeira ordem está relacionado à capacidade natural, não mediada e direta de sentir dor e sofrer; já o sofrimento de segunda ordem se refere às perspectivas normativas da sociedade sobre o sofrimento. A conceituação em dois níveis é um ponto fundamental da obra em análise porque consegue contemplar a complexidade que é o fenômeno do sofrimento. De um lado, há a experiência individual, pessoal como parte natural da vida, ou seja, a capacidade do ser humano de sentir dor.

### **3. CIDADANIA E DIREITOS: A HISTÓRIA DOS DIREITOS BASILARES DOS SOCIOEDUCANDOS**

Medidas socioeducativas são atos jurídicos que, conforme os Arts. 112 a 128 da Lei que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), se atribuem aos adolescentes que cometem ato infracional. São aplicadas pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude como sanção, sendo o adolescente obrigado a cumpri-las como responsabilização e oportunidade de ressocialização, visando apoiá-lo para uma convivência com qualidade social (DISTRITO FEDERAL, 2014).

#### **3.1. Percurso histórico do direito e a questão da infância**

A questão da maioridade penal sempre foi assunto discutido em vários momentos da história, nos mais diversos países, em uma tentativa de se alcançar uma sociedade justa. Nesse processo, as crianças passaram por várias séries de punições, na qual era decidido até o seu direito de viver ou morrer, além de decisões que limitaram a menoridade em nove, dezesseis e dezoito anos.

Na Antiguidade não se tinha conhecimento de direitos para a criança, nessas sociedades eram os pais que detinham o total direito sobre elas e decidiam, inclusive, sobre sua vida ou morte, fato esse encontrado no Direito Romano e na Lei Mosaica. Não existia uma distinção entre o tratamento para com a criança ou o adulto. A noção de infância como uma etapa do desenvolvimento e com características próprias é uma concepção da era moderna, quando saíam do desmame iam direto para o mundo dos adultos (ARIÉS, 1978).

Assim, a família moderna, nuclear, que conhecemos hoje, composto por pai, mãe e filhos, só se consolidou a partir do século XVIII. Foi neste momento que a família passou a se organizar em torno da criança e a erguer entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada (DIREROT, 1985).

Com o surgimento do sistema de produção capitalista, percebe-se uma crescente preocupação com a infância, iniciando um movimento para mudar o conceito de amor materno. Acentua-se, ainda, a distinção na educação entre crianças pobres e ricas, onde os filhos de burgueses passam a frequentar os liceus e colégios de educação secundária, e os filhos da classe operária a escola primária. O início dos tempos modernos é também marcado por uma divisão da população em classes

sociais, tendo-se que anteriormente existia uma certa mistura e proximidade tanto entre as idades, como entre as condições de vida (DIREROT, 1985).

**Figura 5** - Tela de Thoma DerKinderreigen, onde retrata Luís XIII, brincando com outras crianças<sup>12</sup>.



Fonte: [volobuef.tripod.com/pintura\\_biedermeier.htm](http://volobuef.tripod.com/pintura_biedermeier.htm):28/04/10)

Votando à Antiguidade, em Roma nos deparamos com a primeira distinção feita da criança que tinha como base a sua estatura física. Esses registros são encontrados na Lei das XII Tábuas, durante o ano de 450 a.C. As crianças do sexo masculino que estivessem entre os 7 e 18 anos e as do sexo feminino que estivessem entre 7 e 14 anos estavam isentas das penas aplicadas por juízes. Tinha-se também a proibição da aplicação da pena ordinária aos menores de vinte cinco anos, com o alcance da maioridade civil e penal, podendo apenas receber uma pena arbitrária de acordo com seu discernimento, ou seja, precisavam demonstrar conhecimento do bem e do mal, lícito e ilícito, sendo a pena de morte proibida (TAVARES, 2004).

---

<sup>12</sup> Voltemos aos retratos das crianças Habert, de Philippe Champaigne. François que tem um ano e 11 meses, e o caçula, de oito meses, vestem-se ambos exatamente como sua irmã, ou seja, como duas mulherezinhas: saia, vestido e avental. Esse era o traje dos meninos menores. Tornara-se hábito do século XVI vesti-los como meninas, e estas por sua vez, continuavam a se vestir como mulheres adultas. A separação entre crianças e adultos ainda não existia no caso das mulheres. Erasmo, em *Le Mariage Chrétien* nos dá uma descrição desse traje, que o seu editor francês de 1714 traduziu sem dificuldade, como coisa que persistia em sua época: Coloca-se (nas crianças) uma camisola curta, meias bem quentes, uma anágua grossa e o vestido de cima, que tolhe os ombros e os quadris com uma grande quantidade de tecido e pregas, e diz a elas que toda essa tralha lhes dá um ar maravilhoso.

Os demais seguimentos jurídicos da Inglaterra e da Itália seguiram o Direito Romano, todavia, faziam testes para medir o discernimento da criança para averiguar se a mesma possuía ou não malícia. Segundo Tavares (2004), a malícia consistia em oferecer uma maçã e uma moeda à criança e a depender de sua escolha ficaria provada a sua malícia, com isso seria anulado qualquer tipo de proteção, recaindo sobre si a pena capital.

A *Constitutio Carolina*, de 1532, proibia a aplicação da pena de morte aos menores de catorze anos, sendo aceita apenas pena corporal em se tratando de roubo. Na Inglaterra, durante o reinado de Aethalstano, se o parente do menor acusado de delito não se responsabilizasse por sua transgressão e não assegurasse sua honestidade, o menor deveria jurar não voltar a cometer delito, e em seguida seria recolhido em uma prisão, contudo, se voltasse a cometer delito ficaria à disposição dos homens para que o matassem.

Decretos penais da República de *Lucca*, no ano de 1640, referiam-se aos vícios sodomítico, puniam os menores de catorze anos com a pena arbitrária e os maiores de catorze e menores de dezoito com trinta dias de cárcere isolado. Na França, as Ordenações de Luís IX, punia o menor acusado de blasfêmia com chicotadas, multa ou prisão, sendo proibida a pena de morte. Em Portugal, a partir de 1603, e no Brasil até 1830, vigorava as Ordenações Filipinas, que proibia a pena de morte ao menor de dezessete anos, mas podendo ser dada outra pena menor.

Já em 1791, com a Criação do Código Francês, foram concebidas as primeiras medidas de reeducação e enfraquecimento das penas, visando à recuperação do menor. Todavia, apenas no ano de 1899 foi designado em Chicago o primeiro Tribunal Especial para Menores e na Inglaterra o Tribunal de Birmingham, em 1908. Posteriormente em Portugal, no ano de 1911, criou a Lei de proteção à infância, sendo seguido pela Bélgica e França, no ano de 1912, e a Espanha, no ano de 1918 do século XX (MARAL; SILVA, 2000).

A extinta Liga das Nações e a Organização Internacional do Trabalho, em 1919, começaram a discutir sobre os direitos da criança, o que veio a culminar com a adoção de medidas para abolir ou regular o trabalho infantil pela última. Já em 1924, a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança foi adotada pela Liga das Nações, porém não impetrou o efeito necessário para que fossem efetivamente reconhecidos internacionalmente os direitos das crianças.

Entretanto, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos conseguiu importunar o interesse mundial para que fosse tutelado os direitos das crianças, o que induziu, por conseguinte, as Nações Unidas a protegê-los através de pactos internacionais de direitos humanos. Esse foi o principal exemplo do avanço na compreensão contemporânea frente aos direitos humanos, o entendimento aconteceu em pleno desenrolar da Segunda Guerra Mundial frente às barbaridades praticadas. O momento influenciou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que resgatou os ideais da Revolução Francesa reconhecendo como valores vitais a liberdade de todos os homens ao nascer e sua igualdade em dignidade e direitos, como seres dotados de razão e consciência e que devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade, e culminou na conversão em valores jurídicos universais o direito de todos terem direito.

Entretanto, o primeiro instrumento específico, com verdadeira importância sobre os direitos da criança, foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança que surgiu somente em 1959, o seu texto trazia como princípios a concessão de proteção especial, pois acreditava que a criança precisava de um documento a parte para assistir suas necessidades peculiares. A criança passou a ser dotada de interesse superior, com direitos próprios, distinguidos de seus pais ou qualquer outra pessoa, uma vez que, as mesmas são reconhecidas como vulneráveis e em desenvolvimento biopsicossocial, cujos princípios são os seguintes:

**PRINCÍPIO 1º** = A criança usufruirá de todos os direitos proclamados nesta Declaração. Todas as crianças, sem qualquer exceção, serão dignas destes direitos, sem distinção ou discriminação seja qual for a sua raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza. Não importa o lugar que tenha nascido ou se tem alguma deficiência, seja rico ou pobre ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família;

**PRINCÍPIO 2º** = A criança gozará de proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidade e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal, em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis, visando este objetivo, levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança;

**PRINCÍPIO 3º** = Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade;

**PRINCÍPIO 4º** = A criança gozará os benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e criar-se com saúde, para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteção especial, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais. A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas;

**PRINCÍPIO 5º** = À criança incapacitada física, mental ou socialmente será proporcionado o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar;

**PRINCÍPIO 6º** = Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material, salvo circunstâncias excepcionais, a criança da tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e aquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas;

**PRINCÍPIO 7º** = A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito;

**PRINCÍPIO 8º** = A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro;

**PRINCÍPIO 9º** = A criança gozará proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma. Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente. De nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral;

**PRINCÍPIO 10º** = A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.

Em 1989, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promove a Convenção da Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, sendo que até 1996 seus termos já haviam sido ratificados por 96% dos países, obrigando a estes, por lei, a tomar as medidas adequadas determinadas pela convenção. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças vem, deste então, procurando influenciar governantes de diversos países para observância dos direitos humanos da criança.

A convenção se deu em 20 de novembro de 1989, através de 54 artigos, entre os quais advogam o direito da criança de ser cuidada e manter contato com os pais, de preservar sua identidade, de ter liberdade de opinião, de informação, de pensamento, religião e associação, o direito de manter sua privacidade, o direito à saúde, à educação e à recreação (WILCOX; NAIMARK, 1991).

Os princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança visaram proporcionar à criança uma infância feliz, dando a oportunidade de gozarem de

direitos e liberdade, com a devida proteção e cuidado que a sua fase de desenvolvimento requer.

O Pacto São José da Costa Rica (Convenção Americana sobre os Direitos Humanos), em 1969, dispôs em seu artigo 19, que “toda criança tem direito às medidas de proteção que sua condição de menor requer, por parte da família, da sociedade e do Estado”. Em 1985, As Regras Mínimas de Beijing dedicaram-se a versar sobre os menores infratores, assim também como as Diretrizes de Riad, 1990, igualmente denominadas de Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil.

No Brasil, a primeira Legislação penal criada para a criança e adolescente foi o Código Criminal do Império de 1830, que determinava a maioridade penal a partir dos catorze anos, porém, podendo ser reduzido se o menor agisse com discernimento, sistema baseado no Código Penal Francês de 1810, e, como tal, recolhido em uma casa de reeducação pelo tempo que o juiz decidisse. Esse código foi criado com a finalidade de limitar a idade a qual a criança poderia ser punida caso tivesse uma conduta contrária ao direito, e entendia o discernimento como a capacidade de responderem por seu comportamento. Porém, não existia nenhuma medida para prevenção de atos inflacionários.

No Código Penal Republicano de 1890, editado após abolição da escravatura, a determinação era a da não responsabilização absoluta do menor de nove anos de idade completos e quando maiores de nove anos e menores de catorze anos passariam pelo o exame de discernimento.

O projeto de lei de João Chaves, em 1912, defendia a criação de juízos e tribunais específicos para causas de menores desamparados, seja material ou moralmente, mendigos e vagabundos até os 18 anos e até os 16 anos os que tivessem delinqüido. A partir desse projeto foi sendo planejada uma nova regulamentação de acolhimento à infância em diversos decretos que se consolidou em 1927, com o Código de Menores que proibia a prisão do menor de dezoito anos que houvesse infringido a lei e o menor de catorze anos, dependendo da situação de abandono ou perversão, seria dirigido a uma casa de reeducação ou sobre guarda de pessoa idônea até os vinte e um anos de idade. Dependendo da gravidade do ato e de sua “periculosidade”, poderia ficar sob custódia dos pais, tutor ou responsável.

Com a inauguração do atual Código Penal, em 1940, foi determinado a não responsabilidade aos menores de dezoito anos, ficando os mesmos sujeitos apenas

às medidas de pedagogia corretiva do Código de Menores. Foi adotado o sistema biopsicológico para a responsabilização criminal. Na tentativa de ressuscitar o sistema de discernimento, o Código Penal de 1969 possibilitou a aplicação de pena ao maior de dezesseis e menor de dezoito anos no Decreto-Lei 1004, sendo posteriormente adotado pelo Código Penal Militar.

No ano de 1979, embora já com influência da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, o Código de Menores do corrente ano também se guiou nos regimes totalitarista e militarista vigente no país, oferecendo duas possibilidades a criança pobre, ou trabalhava precocemente, para prevenir uma espécie de delinquência subentendida, ou era institucionalizada, para regenerar sua inevitável perdição. Ou seja, mesmo com a influência da Declaração dos Direitos da Criança, o Código de Menores usava como auxílio, em suas práticas, considerações e princípios simplistas e falaciosos que consistiam no controle social da miséria.

Nos anos 2000, houve a regulamentação da Lei do Aprendiz promulgada em 2000. A Lei 10.097 alterou alguns dispositivos da CLT e aperfeiçoou a normatização dos aprendizes no comércio e na indústria, onde o contrato de aprendizagem deve assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2000).

Quando da proibição do trabalho aos menores de dezesseis anos, a Constituição Federal de 1988 ressalvou a possibilidade de inserção de jovens no mercado de trabalho já a partir dos quatorze anos, na condição de aprendiz. A regulamentação dessa aprendizagem ocorreu por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT18, tendo esta regulamentação passado por um processo de modernização com a promulgação das Leis 10.097 de 2000, 11.180 de 2005 e 11.788 de 2008 (BRASIL, 2000).

A Lei 10.097, em seu artigo 428, caracteriza o contrato de aprendizagem como sendo um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de vinte e quatro anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias à formação. A inclusão de jovens na faixa etária entre dezoito e vinte e quatro anos na

condição de aprendiz ocorreu através da promulgação da Lei nº 11.180, sendo anteriormente a isto considerado como aprendiz apenas os jovens entre quatorze e dezoito anos conseqüentemente (BRASIL, 2000).

Com a Constituição Federal de 1988 ficou determinada a maioria penal aos dezoito anos, o que tornou inconstitucional o dispositivo do Código Penal Militar que não abrigava a constituição sujeitos às normas da legislação especial. A estipulação da maioria penal em 18 anos levou em conta aspectos psicológico e neurológico, o desenvolvimento e a maturidade do menor.

A Constituição tratou de regular a maioria penal no seu Capítulo VII que aborda a família, a criança, o adolescente e o idoso, e procurou limitá-la no Artigo 228, uma vez que tornavam inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos as normas da legislação especial, ou seja, aos menores a questão da punição ficava sobre responsabilidade do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que foi criado especialmente para dar exigibilidade aos direitos constitucionais dos direitos infanto-juvenis. Os menores de 18 anos passaram a ter normas criadas especialmente para o seu tratamento. O artigo 227 da Constituição Federal expõe ainda que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Pela primeira vez podemos perceber a criança e adolescente como responsabilidade coletiva, que devem ser assegurados por todos, seja a família, sociedade, comunidade ou poder público, uma vez que por conta de seu estágio de desenvolvimento necessita de proteção especial, igual em dignidade e respeito a todo e qualquer adulto.

O ECA foi um grande avanço na forma como a criança e o adolescente passou a ser vista, não mais como menor, mas como cidadãos, segundo (BOMBARDA, 2010):

O ECA mostra-se diferente das legislações que se referiam a autores de ato infracional existentes até então, pois não tem como objetivo final a internação e o afastamento desses jovens do meio social em que estão inseridos, pelo contrário, privilegia o convívio familiar, valoriza a educação, através da frequência escolar obrigatória, bem como importa-se com a questão do trabalho (BOMBARDA, 2010, p.33).

A luta a partir de então passou a ser pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, e não para a busca de formas de intervenção punitivas aos “menores em

situação irregular”, passando a dispensar proteção integral como forma de garantir seu direito ao desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social, cultural, entre outros.

A infância, enquanto uma construção histórica e social localizada espaço-temporalmente, tem sua origem nas práticas familiares e institucionais da sociedade ocidental (ARIÉS, 1981). Apresenta suas definições produzidas historicamente, das quais emergem toda uma gama de significações que perpassam os valores culturais de diferentes gerações. Como a criança é vista e tratada nas diversas gerações tem suas origens arraigadas nessas produções globais acerca da infância como também nas especificidades culturais de cada comunidade.

O arcabouço legal da sociedade acompanha as modificações garantindo em lei ao menor cidadão o direito à “infância”. O ECA foi criado para garantir os direitos da criança e do adolescente, porém, segundo Rizzini, Barker e Cassaniga (2000), nem sempre se dá a efetivação desses direitos, o que ocorre são muitas crianças vivendo em abrigos, sem possuir um referencial familiar, sem estabelecer vínculos afetivos satisfatórios e vivendo a parte dos movimentos culturais e lúdicos de suas comunidades.

Pode-se perceber que a responsabilidade do menor sempre foi alvo de inúmeras discussões ao longo dos tempos, passando por penalizações que previam o pagamento com a própria vida até a criação da lei que atualmente visa garantir os direitos mais fundamentais.

### **3.2. Origem e concepção do estatuto da criança e do adolescente (ECA)**

A criação do ECA, em 1990, foi guiada pela Constituição Federal de 1988, com a finalidade de regulamentar o direito da criança e do adolescente, a partir de normativas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, Resolução 1.386 da ONU-20 de novembro de 1959; Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude-Regras de Beijing (Resolução 40/33-ONU-29 de novembro de 1985); e Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil. Em meio a todos esses avanços, vale ressaltar as palavras de (FIGUEIRA JUNIOR; GOMES SILVA, 2021):

O estatuto é o resultado de lutas e amadurecimento político e social de pessoas que olharam a criança e o adolescente como seres vítimas de uma

má estruturação, seja este familiar, política ou do próprio Estado, que tinha o menor como sujeito fortuito e principal responsável por sua situação. (FIGUEIRA JUNIOR; GOMES SILVA, 2021. p.207):

Desta forma, o estatuto é o resultado de lutas e amadurecimento político e social de pessoas que olharam a criança e adolescente como seres vítimas de uma má estruturação, seja este familiar, política ou do próprio Estado, que tinha o menor como sujeito fortuito e principal responsável por sua situação.

Conforme o Conselho Tutelar no Estatuto da Criança e do Adolescente (2001):

A luta pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros começava em se obter o compromisso político dos constituintes, tendo papel importante nesta conquista de apoio, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes e, principalmente, a Comissão Nacional Criança e Constituinte, que promoveu um processo de sensibilização, conscientização e mobilização junto aos constituintes e à opinião pública (Conselho Tutelar no Estatuto da Criança e do Adolescente, 2001, p.3).

O ECA consiste em um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro, que tem a finalidade de proteger integralmente a criança e adolescente, com a aplicação de medidas e expedição de encaminhamentos. Sua base de sustentação é o artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Ele cria condições de exibibilidade, garantia da lei, a fim de promover os direitos e defender a integridade física e social da criança e do adolescente, para Gonçalves;

a Constituição de 1988 (art. 227) rompe formalmente com a série menor abandonado/menor em situação irregular, ao responsabilizar a família, a sociedade e o Estado pelos direitos da criança e do adolescente e institui as bases jurídico-políticas para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O novo Estatuto acompanha esse movimento reformador ao atribuir aos municípios a responsabilidade pela formalização de políticas sociais de bem-estar infanto-juvenil e ao afirmar que crianças e adolescentes devem ser tratados como sujeitos de direitos e não com instrumento de controle social (GONÇALVES, 2008, pp.20-21.).

Dessa forma, o ECA veio apresentar uma proteção diferenciada à criança e ao adolescente, sendo criança, segundo a legislação brasileira, a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos incompletos. Essa assistência especial à criança e ao adolescente se deve por entender que as mesmas estão em processo de formação, uma vez que sua estrutura física e psíquica ainda não atingiu maturidade, sendo tratadas como pessoas especiais de direito, que

necessitam de uma justiça diferenciada do adulto, para que possa atender suas diferenças.

**Figura 6** - Cartaz da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da ECA<sup>13</sup>.



Fonte: Escola de Comunicação e Artes – USP (s./d).

Desde a sua criação, o ECA vem influenciando os procedimentos educacionais conduzidos a crianças e adolescentes. Logo, o Estatuto da Criança e do Adolescente tem como proposta a melhoria da qualidade de vida, sobretudo desses pequenos cidadãos, que muitas vezes são vítimas quanto à sociedade em geral (MICHEL, 2009).

O Estatuto está dividido em 267 artigos, que visam garantir direitos e deveres à criança e ao adolescente, discorrendo sobre saúde, educação, família, adoção, tutela

<sup>13</sup> A Comissão de Direitos Humanos (CDH) da ECA preparou uma campanha para divulgar o trabalho da comissão. “Criamos uma série de materiais e deixamos nos departamentos, fizemos um *outdoor*, para dar visibilidade à comissão”, afirma Cláudia Lago, professora do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) e presidente da CDH. A comissão realiza tarefas para combater a violação e a discriminação. “Nosso trabalho não é apenas apurar denúncias ou coisas desse tipo, mas que também tem trabalho informativo”, segundo Cláudia Lago, “então, se um departamento está vivendo algum problema que tem a ver com a questão dos direitos humanos, a gente pode ser acionado para tentar conversar junto sobre o que fazer”. Além disso, estão sendo planejadas, para novembro, atividades de discussão sobre as cotas e permanência.

e atos infracionais cometidos por adolescentes. O primeiro direito assegurado à criança e ao adolescente é o direito à vida, garantindo à criança todas as condições para um nascimento e desenvolvimento sadio. Em seu Art. 7º diz que a criança e adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Sendo a criança sujeito de direito desde o ventre materno, pois já é dado à gestante o direito ao atendimento médico necessário, apoio alimentar, condições para alimentar o bebê e orientação de médico pediatra, que se estenderá durante o desenvolvimento da criança, em caso de emergência a criança e adolescente devem ser atendidos primeiro, como também receber atenção especial odontológica para prevenir as cáries e ser vacinada de graça contra várias doenças.

A criança e adolescente tem seu direito à liberdade, ou seja, ir e vir, mas só podem viajar devidamente acompanhadas de seu responsável, salvo quando munida de autorização dada pelo juiz de acordo com o Art. 83. Podem escolher sua religião e são proibidos de fazer qualquer tipo de trabalho antes dos 14 anos, a não ser na condição de aprendiz e de forma que não atrapalhe os seus estudos e mesmo tendo direito a uma profissionalização deve-se ter uma proteção no mesmo. Tem direito de brincar, praticar esporte, fazer parte de uma cultura, se divertir, estudar e ter uma escola pública perto da sua residência e em caso de criança portadora de deficiência a mesma tem que ter um atendimento educacional especializado (ECA, 2001).

Segundo o Estatuto, é dever de todos protegerem a criança e adolescente de qualquer tipo de tratamento desumano ou violento; devem ser respeitados, tratados com dignidade e amados. A convivência familiar e comunitária também lhes é dada como direito, assim como ter um local para morar. Para seu desenvolvimento físico, mental e social, lhes é assegurado o direito a uma família que lhe dará proteção especial.

As crianças e adolescentes também possuem deveres, tais como obedecer aos seus pais e aos mais velhos, conservar o meio ambiente, ir à escola e estudar, dedicando-se aos estudos, para serem capazes de atuar na construção de um mundo melhor. Deve respeitar os seus amigos independentes da raça, cor ou religião, ajudar seus amigos deficientes e os necessitados. Procurar sempre agir com justiça, verdade e respeito. Entretanto, segundo Gonçalves (2008):

O ECA não rompeu com a filosofia penal do Código de Menores, que já atribuía ao adolescente a prática da infração penal, atribuindo à polícia, ao Ministério Público e ao Juiz de Menores a apuração e os procedimentos relacionados ao ato infracional, para que se decidisse sobre a “situação irregular” do “menor”. (art. 99 do Código de Menores). O que difere o Código de Menores do ECA, é que o primeiro é extremamente arbitrário, abusivo, e pune sem a legalidade do devido processo legal, fazendo de crianças e adolescentes reféns da pseud. “proteção de menores” (GONÇALVES, 2008, p)20.

A criação do ECA visa estabelecer a reeducação como alternativa à punição criminal, além de respeitar o processo de formação. Por isso, precisa de apoio dos adultos e recursos que o ambiente venha a lhe oferecer como suporte para o seu desenvolvimento. Para a determinação da imputabilidade<sup>14</sup> existem três critérios segundo Nagima e Sanchez (2009, p.287):

- **Critério Biológico:** toma como base causas biológicas, não admitindo prova em contrário. Dessa forma, ainda que a pessoa tenha capacidade de se autodeterminar não será penalmente responsabilizada;
- **Critério Psicológico:** analisa a personalidade do menor para verificar se ao tempo do fato típico e antijurídico, possuía capacidade de compreender a natureza ilícita do fato;
- **Critério Biopsicológico:** neste critério há a possibilidade de se aplicar penalidades a agentes de fatos ilícitos que estejam abaixo do limite de idade permitido pela legislação, desde que entendam o caráter ilícito do ato, ou tenham possibilidade de se portar de acordo com esse entendimento.

No Brasil o critério adotado é o biológico. Excepcionalmente, esse sistema foi adotado no caso de agente menor de 18 anos, visto que a esses indivíduos presume-se a incapacidade de entendimento e vontade, conforme art. 27 do Código Penal. Para (Capez, 2005):

[...] pode até ser que o menor entenda perfeitamente o caráter criminoso do homicídio, roubo ou estupro, por exemplo, que pratica, mas a lei presume, ante a menoridade, que ele não sabe o que faz, adotando claramente o sistema biológico nessa hipótese. (CAPEZ, 2005, pp. 336-337).

Com isso, o adolescente infrator, entre 12 e 18 anos, será levado à apreciação de sua conduta em uma Vara da Infância e da Juventude e poderá receber como correções a advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional, uma vez que não poderá ser encaminhado ao sistema penitenciário, pois não possui a maioridade penal.

---

<sup>14</sup> Segundo Damásio: "Imputar é atribuir a alguém a responsabilidade de alguma coisa. Imputabilidade penal é o conjunto de condições pessoais que dão ao agente capacidade para lhe ser juridicamente imputada a prática de um fato punível." (DAMÁSIO, 1998, p.465).

### 3.3. As medidas socioeducativas e a reeducação do adolescente infrator

As Medidas Socioeducativas surgiram como resposta do Estado ao ato infracional praticado por adolescentes menores de 18 anos, aplicada a partir dos 12 anos, tendo natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva. Tem em vista inibir a reincidência, e tem sua finalidade como caráter pedagógico educativa, ou seja, traz uma nova perspectiva, tendo como principal alvo a utilização dos métodos pedagógicos, sociais, psicológicos e psiquiátricos, pondo mais ênfase no esclarecimento e orientação do adolescente infrator considerando à reflexão e reorganização da vida pessoal e social em sua comunidade.

Quando menores de 12 anos, as crianças ficam submetidas apenas às medidas de proteção que estão contidas no ECA e que em seu Art. 98 diz que serão aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei foram ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e em razão de sua conduta, enquanto que os adolescentes ficam submetidas as duas, medidas de proteção e as socioeducativas.

“O Estatuto considera *ato infracional* a conduta descrita como *crime* ou *contravenção penal*, não havendo diferença entre eles, já que se situam na categoria do ilícito jurídico” (GONÇALVES, 2008, p.20). O Art. 104 do ECA nos evidencia que são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei e em seu parágrafo único diz que deve ser levado em conta a idade do adolescente na data em que o fato ocorreu. Independentemente do nível de conscientização ou amadurecimento do adolescente, somente passará a responder pelos seus atos diante da Justiça (Código Penal), quando completa dezoito anos, antes disso, somente pelo ECA.

As medidas de proteção, quando confirmadas alguma das ações previstas no Art. 98, podem ser requeridas da autoridade competente a determinação dos seguintes processos presentes no Art. 101: encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatoriais; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação tratamento a alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade; colocação em família substituta. Gonçalves (2008,

p.21.) diz que “o jovem passa a ser imputável perante o Estatuto, que lhe assegura direitos e garantias, mas também lhe cobra pelos atos infracionais que venha a participar”.

As Medidas Socioeducativas também não deixam de ser uma espécie de proteção, embora seja usado somente a partir dos 12 anos, objetiva proporcionar possibilidades de reorientação às estratégias e as competências das crianças e adolescentes que cometeram ato infracional, para obtenção de recursos que o ambiente lhe oferece, como proteção e força, através da ajuda da sociedade e no desenvolvimento das mesmas. Tendo em vista que os adolescentes são considerados inimputáveis, não podem à luz do direito responder aos seus “desvios de conduta”, como os imputáveis respondem quando cometem atos ilícitos. Desta forma, as sanções aplicadas aos menores infratores estão preconizadas no rol das Medidas Socioeducativas dispostas no ordenamento jurídico, como no Art. 102 do ECA que prevê as seguintes medidas:

**A advertência:** em casos de menor gravidade, onde não esteja presente ações violentas, com o intuito de alertar verbalmente os pais para atitudes do adolescente;

**Obrigação de reparar o dano:** quando houver dano patrimonial o adolescente será obrigado a reparar o prejuízo, compensando o prejuízo da vítima, com o intuito de que o mesmo desperte o senso de responsabilidade;

**Prestação de serviços à comunidade:** localizar-se uma rede na cidade, a partir dos interesses e habilidade do adolescente, onde o mesmo poderá começar a desempenhar as atividades para prestar serviços à comunidade. Na unidade de referência se encontrará um responsável que acompanhará o seu desempenho para que a ação tenha finalidade socioeducativa.

**Liberdade assistida:** se materializam em cima três eixos a escola, o trabalho e a família que direcionam o percurso de acompanhamento do menor. É refletido com um adolescente e um profissional, psicólogo ou assistente social.

**Semiliberdade:** determinação dada desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, por conseguinte a autorização ao adolescente da realização de atividades externas, devendo ser acompanhada da escolarização e profissionalização;

**Internação em estabelecimento educacional:** quando a medida precisa ser mais dura o adolescente é mandado para uma instituição de internação, porém, essa internação não pode ser superior a 3 anos. Na instituição adolescente põe os estudos em dias e tem a oportunidade de aprender uma profissão e após a medida o estado deve acompanhá-lo no trabalho e garantir que continue indo à escola (BRASIL, 1990).

Tendo como finalidade as medidas socioeducativas e a intervenção pedagógica educativa, com uma educação do exercício humano e social naquilo que modifica os indivíduos e os grupos em seus estados físicos, mentais, espirituais e culturais, a fim de que o adolescente obtenha uma formação plena para a vida.

Nos deparamos com uma realidade distinta daquela que está contida na lei, ou seja, condições precárias de trabalho e espaço físico sem acomodação adequada para um melhor acolhimento aos adolescentes, mostrando-nos o distanciamento entre a realidade e a teoria no que concerne ao atendimento da atenção básica.

Mesmo com uma regulamentação jurídica que visa proteger e garantir direitos iguais a todas as crianças e adolescentes, na prática não é isso o que ocorre, ou seja, este aspecto da legislação não recebe ainda a devida atenção (RIZZINE; BARKER; CASSANIGA, 2000). A maioria das crianças não tem uma especial proteção para o desenvolvimento físico, mental e social das mesmas. Por não ter pessoas realmente comprometidas com elas, a fim de dar exemplo e amor, elas não interiorizam os discursos como futuras práticas e quando crescem não se sentem comprometidas com a sociedade.

Ao proporcionar possibilidades de reorientação às estratégias e às competências destas crianças para o estabelecimento de novos vínculos e para obtenção de recursos que o ambiente lhe oferece, como proteção e força, a sociedade ajudará no desenvolvimento dessas crianças, contribuindo para a interrupção do círculo vicioso.

Sabendo-se que a criação e a transformação da informação levam a uma modificação de valores que, conseqüentemente, influenciarão as diretrizes dos relacionamentos humanos, na forma como o ser humano se percebe no mundo e com o outro. Faz-se necessário, então, buscar transformar a sua forma de ver o mundo, pois não é só um lugar para morar e comida para comer que vai garantir a formação moral e afetivo das crianças e adolescentes, mas sim a relação social, ou seja, respeitando os ciclos primário de formação, que encontrará na família seu principal alicerce, respeitando a relação que é estabelecida, uma vez que as mesmas precisam mais do que teoria para a construção moral e o vínculo afetivo, afinal esses são fatores que determinam a sua personalidade e suas práticas como cidadãos reconhecidos.

A implantação de programas sociais para este grupo de adolescentes em situação de risco pode potencializar e favorecer o desenvolvimento da resiliência. Ao proporcionar tais possibilidades, a sociedade fortalecerá a família como um sistema social, contribuindo para a interrupção do círculo vicioso, promovendo, assim, a resiliência. O que o Estatuto da Criança e do Adolescente propõe para a medida socioeducativa de internação é que seja uma forma de o adolescente ser responsabilizado pelo seu ato infracional, mas tendo a oportunidade de acesso a

direitos. Esse objetivo, além de socioeducativo, é reparatório, pois o Estado precisa reconhecer que o adolescente foi excluído de alguns direitos, os quais deverão ser garantidos durante a internação (GONÇALVES, 2008).

### **3.4. A construção da escola como espaço social**

Antes do surgimento da escola, o ensino formal era transmitido de pai para filho em casa, mas a partir das novas visões e complexibilidades dos problemas sociais, as instituições políticas precisaram melhorar também as práticas e otimizar as questões econômicas, então surgem os professores.

Na Antiguidade Clássica, surgiu a ideia de formar grupos de estudantes em um local separado para que fosse desenvolvida a aprendizagem. Porém, vale ressaltar que nas civilizações orientais antigas, não havia propriamente uma reflexão predominantemente pedagógica. As orientações sobre como educar permeiam os livros sagrados, que oferecem regras ideais de conduta, segundo as prescrições religiosas e morais, a fim de perpetuar os costumes e evitar a transgressão das normas. Daí o caráter religioso dos compromissos impostos e não discutidos (ARANHA, 2014).

Na Idade Média, o ensino também era restrito, e apenas uma pequena parcela da população, a Igreja Cristã com o intuito em recrutar novos fiéis, oferecia aos novos membros da igreja horas dedicadas ao estudo com a finalidade de ter uma maior compreensão dos textos bíblicos. Como cita Aranha (2014):

Nessa sociedade feudal, essencialmente aristocrática, estabeleceu-se sob os laços de suserania e vassalagem que entremeavam as relações entre os senhores de terras. No alto da pirâmide estavam a nobreza e o clero. O rei teve seu poder enfraquecido pela divisão dos territórios, pela autonomia dos senhores locais e, com o tempo, pela supremacia do papa. A alta e a pequena nobreza, constituídas por duques, marqueses, condes, viscondes, barões, cavaleiros, disputavam entre si, e alguns senhores conseguiam ser até mais poderosos que o rei (ARANHA, 2014. 159).

A educação primária se deu a partir de 425 d.C. para os militares com a finalidade que estes adquirissem conhecimento primário. Ainda na era medieval foi presenciado uma transformação na sociedade, que passou a se agrupar em centros urbanos e rearticular as atividades comerciais em larga escala, exigindo a formação

de pessoas capacitadas para a administração das cidades, exercer controle e organizar os negócios (ARANHA, 2014).

**Figura 7 - Mosteiros e suas escolas<sup>15</sup>.**



Fonte: La Société Française au temps de Philippe-Auguste (1846)

As reflexões em torno do funcionamento da escola e a quem deveria atender começou a ser feito na Idade Moderna, período no qual, por exemplo, nas classes de gramática, o latim era ensinado até o perfeito domínio da língua. Isso porque, mesmo que no dia a dia as pessoas fizessem uso da língua materna, ainda no Renascimento e início da Idade Moderna persistia o costume de filósofos e cientistas escreverem em latim, ultrapassando as fronteiras das diversas nacionalidades e promovendo a universalização da cultura (ARANHA, 2014).

Já no século XVIII, a sociedade passou a ser guiada pela razão, fruto que a escola adquiriria uma grande importância pelo movimento iluminista, tendo como exemplo os princípios de igualdade e liberdade. Desta forma, com aponta Aranha:

O Iluminismo ou Ilustração (em alemão, Aufklärung) foi uma das marcas importantes do século XVIII, também conhecido como o Século das Luzes. Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o

<sup>15</sup> Ao longo da denominada, Idade Média, ou era do medievo, era a Igreja (clero) que ministrava a educação. Os mosteiros, que tinham empunhado o facho da sabedoria e da erudição através da Era das Trevas, as catedrais e, gradualmente, as escolas paroquiais formaram uma rede que as autoridades tinham tentado manter durante séculos com êxito muito limitado.

mundo. O otimismo com respeito à razão já era anunciado desde o Renascimento, quando a nova concepção de ser humano valorizava os poderes do indivíduo contra o teocentrismo medieval e o princípio da autoridade. No século XVII o racionalismo e a revolução científica acentuaram essa tendência, de modo que no Século das Luzes o indivíduo se descobre confiante, como artífice do futuro, e não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas quer conhecê-la para dominá-la. Era, portanto, uma natureza dessacralizada, ou seja, desvinculada da religião, que reaparecia em todos os campos de discussão no século XVIII (ARANHA, 2014, p. 238).

No Brasil, com o avanço do processo de industrialização, fez-se necessário a construção de uma nova nação, que precisou criar também um novo homem, sendo aí que a escola entra dando conta da criação desse homem. As primeiras escolas serviam para catequizar os índios. Com a proclamação da república, vem à questão da universalização do ensino, do ensino obrigatório.

Na década entre 1910 e 1920, quando se há a primeira grande guerra, a sociedade é vista como passiva e é preciso mudar isso por meio do trabalho, o trabalho de melhorar a sociedade. A escola ativa pensa assim e leva esse pensamento em consideração. É por esses tempos que surge a teoria piagetiana, a qual diz que, mais que a família sendo culpada pelo processo de ensino aprendizagem, o ambiente passa a ter sua relevância nesse processo, e esse ambiente se refere à cultura e à escola (SOUZA, 2006).

A psicometria também surge dando suas contribuições, e, logo mais, a proposta da pedagogia chama a psicologia. Surgem à escola nova, que não é dirigida, os alunos é que fazem suas escolhas. A escola é encarada como um centro de diversidades. Nos anos 50, a psicologia é consolidada no país e a educação vira um instrumento de mobilidade social. Surgem as novas metodologias, os departamentos de assistência escolar e os psicólogos precisam ver o problema da criança, mas eles não estão na escola. Com a ditadura militar, apesar de alguns empachamentos, continuam surgindo muitas novidades na educação. O professor continua não sendo o problema e as crianças são atendidas pelos serviços de psicologia, que não prestam um número de sessões satisfatório e a criança continua sendo vista como tendo problemas com a família. As discussões passam a ser integradas: pensa-se o papel da escola (teoria da carência cultural). O professor é treinado (ROMANELLI, 2002).

Já na década de 1980, os alunos de classe social mais elevada vão para as escolas particulares. O fenômeno escolar passa a produzir o fracasso e a atuação dos profissionais precisa pensar isso. Em 1990, a escola passa a ser enxergada como

tendo uma cultura específica. Os psicólogos ampliam pesquisas e políticas públicas, e todos os níveis educacionais precisam ser acompanhados por psicólogos e pedagogos, não é mais como antes, quando havia departamentos diferentes para psicólogos e pedagogos. Aqui é preciso resgatar o saber do professor e pensar em como a escola vai lidar com a informação que vai passar para seus alunos (SOUZA, 2006).

Destarte, a academia é uma instituição inicialmente pensada para desenvolver as habilidades cognitivas nos educandos, para que estes possam socializar-se na comunidade. Além disso, deve proporcionar que o indivíduo consiga realização através do desenvolvimento das próprias capacidades, ou seja, confira-lhe autonomia para refletir sobre os seus pensamentos e atitudes.

### **3.5. O desenvolvimento social da criança**

A Psicologia estuda a natureza social do desenvolvimento humano, pesquisando o envolvimento do indivíduo na sociedade a qual pertence, assim como submetem os indivíduos, e suas personalidades, com o fito de fazer parte das atividades do meio social em que vivem. Destarte a teoria sociocultural é uma das formas que as pessoas seguem as normas sociais tendo como elemento motivador a atração que o mundo social provoca. Em que pese, estudar como a individualidade e o relacionamento da pessoa com as unidades sociais acontecem no dia a dia.

Rogoff (1993) afirma em uma de suas obras que o sujeito não vem primeiro, tampouco as relações sociais e a cultura. Ao contrário, o sujeito e a cultura são vistos em estado de desenvolvimento constante, dinamicamente relacionados de maneira que nem o sujeito pode ser visto em separado, nem as relações sociais e a cultura. Não pode se pensar em uma mente “que se torna social” sob a influência do meio ambiente. Isto não significa, no entanto, dizer que não haja transformações relativas ao desenvolvimento. Todo o trabalho da autora busca mostrar como a unidade de análise proposta dá conta do estudo e compreensão do processo de desenvolvimento da criança.

Para Rogoff (1993), toma-se como premissa central a ideia de que aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem enquanto as pessoas participam das atividades socioculturais da sua comunidade, transformando seu entendimento, seus

papéis e suas responsabilidades à medida que participam. A sociedade não se reduz à soma dos indivíduos que a compõem. É preferível entendê-la desde seus objetivos compartilhados entre quem participa de suas atividades e desde onde suas ações começam a ter sentido. Essa posição de Barbara Rogoff (1993) tem uma forte aproximação com as propostas de Vygotsky, que em seus trabalhos apresentava a ideia de que o desenvolvimento é inseparável dos processos sociais que progressivamente se interiorizam.

Rogoff (1993) ainda reforça que a atividade humana não é somente social porque o ser humano se relaciona com os outros seres. O fator cultural se destaca no momento em que participamos de metas comuns a todos e de instrumentos que permitam alcançá-las, unidos quase sempre por sistemas de valores que se transmite de um para outro entre membros de uma mesma geração e/ou através de gerações. Os papéis desempenhados pelo mundo social e o mundo individual são mútuos e inseparáveis. Os seres humanos, por natureza, participam de atividades sociais com seus contemporâneos e aprendem com seus antepassados.

São cinco os níveis descritos por Vasconcellos (2004) onde podemos encontrar a causa da indisciplina: sociedade, família, escola, professor e aluno. Assim, é importante a investigação na sala de aula dos fatores que causam a indisciplina para que os professores busquem alternativas de manejo do problema.

Neste intento, as escolas modernas são chamadas a uma postura de interdisciplinaridade, onde os saberes se unem num único objetivo que é a formação, não só em termos de conteúdo, mas uma formação do aluno para a vida, aos novos desafios. Porém, muitas vezes as escolas que encontramos em nossas comunidades ainda não estão preparadas para darem conta dessa nova demanda. Principalmente quando falamos de escolas que, pelos diversos motivos, são abandonadas dos investimentos e projetos governamentais. Ainda se submetem a más condições de trabalho. Sobre isto, nesta nova forma de configuração da vida social, não é apenas a exigência de conhecimentos que aumenta, mas também a necessidade de conviver em agrupamentos mais amplos e diversificados.

E ainda acrescentaria o contexto social na qual esta foi edificada e se encontra funcionando, pois muitas das questões vividas no interior da escola são reflexos das realidades vividas pela comunidade. Ainda vale ressaltar que “cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (ZANELLA, 2004, p. 133).

As discussões acerca das habilidades sociais devem visualizar a formação interdisciplinar do aluno, visando à formação de um cidadão crítico e potencializado para buscar mecanismos de sobrevivência em meio às cobranças de um mundo contemporâneo. Deste modo, a infância tem sido apontada como um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais, assim, a criança não pode ser vista como simples passiva do processo de apropriação das habilidades sociais, mas como autora desse processo (ZANELLA, 2004, p. 133).

Considerando que quanto à perspectiva teórica o treinamento em habilidades sociais está longe de representar um corpo conceitual unitário, adotamos o conceito estabelecido por Del Prette e Del Prette (2001, pp.20-21.) e entendemos que habilidades sociais “é a denominação dada às diferentes classes de comportamentos sociais, disponíveis no repertório de uma pessoa, que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações que ela estabelece com as demais”. Potencializando, porque não, o desenvolvimento das habilidades sociais.

Segundo Reppold *et al.* (2002), os fatores de risco são condições ou variáveis associadas à alta ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis. Dentre tais fatores, encontram-se os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem estar e/ou o desempenho social do indivíduo. É necessário que o docente se mantenha atento para identificar os motivos da indisciplina através da observação do aluno e do estabelecimento de um diálogo contínuo entre aluno, família e instituição escolar, visto que os fatores de risco estão presentes tanto na esfera escolar, quanto na esfera familiar.

### **3.6. A nova configuração do espaço social na escola**

Sobre a situação social atual das escolas públicas no Brasil, Alves (2009, p. 36) nos garante que “nesta nova forma de configuração da vida social, não é apenas a exigência de conhecimentos que aumenta, mas também a necessidade de conviver em agrupamentos mais amplos e diversificados”. De maneira mais específica, existem no mínimo três eixos sob os quais podem ser agrupadas: (a) etapas do desenvolvimento; (b) papéis sociais; (c) tarefas específicas. Cada um dos eixos pressupõe um foco diferente na análise do caráter situacional/cultural das habilidades sociais (DELL PRETTE; DELL PRETTE, 2008). Ainda vale ressaltar que cada pessoa

é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais (ZANELLA, 2004). Logo, é preciso refletir sobre os sistemas educacionais e questionar sobre qual perfil de cidadão está sendo formado.

Para Rogers (1997), somente uma tremenda mudança no sistema educacional poderia atender aos anseios da sociedade atual, pois, assim como a sociedade, a aprendizagem é dinâmica e não estática. Compreendendo que as pessoas se interessam para aprender as coisas que tem influências significativas sobre o comportamento, Rogers (1997) pensa que o único aprendizado que tem influência significativa sobre o comportamento é o aprendizado autodescoberto e auto apropriado, e que estes não podem ser comunicados diretamente a outra pessoa.

Assim, a verdadeira aprendizagem só acontece quando ocorrem mudanças de comportamento, de atitudes ou até mesmo na personalidade. Segundo o autor: “é uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” (ROGERS, 1997 p. 322).

Deve-se pensar em uma educação que contribua para que os seres humanos se desenvolvam nas diferentes áreas de desenvolvimento, uma educação holística, que venha contribuir na formação de um cidadão feliz e, conseqüentemente, de uma sociedade mais humana, onde todos possam viver dignamente e em harmonia. Neste sentido, Rogoff (1993) refere que o conhecimento não é só ação humana, sobretudo desde os objetivos que se propõem às crianças e os adultos quando atuam e que excedem, sem dúvida, o limite do indivíduo.

Os papéis desempenhados pelo mundo social e o mundo individual são mútuos e inseparáveis. Os seres humanos, por natureza, participam de atividades sociais com seus contemporâneos e aprendem com seus antepassados. Enfim, o conhecimento tem que se ligar ao cotidiano do sujeito.

[...] uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. Não há, assim, por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reuniríamos a posteriori, mas sim de formação sócio espacial (CORRÊA, 1995, pp. 26-27).

O ambiente escolar é um espaço onde a criança tem disponíveis oportunidades de aprendizagem através da organização de práticas educativas de forma prazerosa e acolhedora. Nele, a aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para

promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA, 2007).

A LDB, em seu artigo 23, ressalta que à escola cabe a tarefa de patrocinar todas as formas eficazes de aprendizagem. A instituição escolar é um espaço educacional, por excelência, um lugar na vida, criada com a promessa de sistematizar o ensino e favorecer a transmissão cultural. A aprendizagem consiste no processo de transformação do comportamento por meio da experiência construída através de fatores emocionais, neurológicos, racionais e ambientais. Toda a aprendizagem resulta da interação entre o meio ambiente e as estruturas mentais. Como destaque temos aquilo que mais nos afere em termos de aprendizagem, é a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984).

Com essa postulação, Vygotsky (1984) estabelece uma relação entre aquilo que a criança já aprendeu, conhece e manipula sozinha (desenvolvimento real), aquilo de que ela pode vir a aprender com o auxílio do outro (desenvolvimento potencial), e aqui destacamos o papel do professor ou de um colega mais velho, e aquilo que está em maturação na criança (desenvolvimento proximal).

Vygotsky (1984) chega à definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mostrando como o desenvolvimento humano está à mercê da aprendizagem, uma vez que para haver desenvolvimento primeiramente deve haver a aprendizagem. Segundo ele, é aprendendo que o indivíduo se desenvolve. Com o conceito de ZDP se pode afirmar que para um aluno desenvolver suas capacidades psicológicas precisa aprender algo diferente daquilo que ele já conhece.

Vygotsky (1998) compreende o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico e constrói sua teoria enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Em Vygotsky (1998), não há uma natureza humana apartada do meio. O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, em um processo interativo do sujeito com seu meio através da mediação cultural.

Desta forma, de acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado das crianças começa muito antes de frequentarem a escola e qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Além disso, a aprendizagem tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente da

aprendizagem escolar, que está voltada para a assimilação de conceitos científicos. Na idade pré-escolar, ocorre a formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer de interações sociais.

Para ele, a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Propõe que um aspecto essencial da aprendizagem é a criação de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP). Do ponto de vista de Vygotsky (1998), o aprendizado não é o desenvolvimento, porém o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Desse modo, o primeiro aspecto essencial em Vygotsky (1998) é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem; desta sequência resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Os níveis de desenvolvimento do qual Vygotsky (1998) fala são:

- **Nível de Desenvolvimento Real:** “é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1998, p. 112), ou seja, é aquilo que as crianças conseguem fazer por si mesmas. Vygotsky (1998) acredita que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma forma, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha;
- **Nível de Desenvolvimento Potencial:** A capacidade de aprender com a intervenção de um adulto.

O segundo aspecto essencial é que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado. Um objetivo da análise

psicológica do desenvolvimento, conforme Vygotsky (1998), seria descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar.

Um dos conceitos que Vygotsky (1984) dá destaque para se entender a aprendizagem, dentre outros, é o significado. Nele encontram-se as duas funções básicas da linguagem, intercâmbio social e pensamento generalizante. É a partir do significado que a criança passa a compreender o mundo e agir sobre ele. Neste intento, as escolas modernas são chamadas a uma postura de interdisciplinaridade, onde os saberes se unem num único objetivo que é a formação, não só em termos de conteúdo, mas uma formação do aluno para a vida, aos novos desafios.

Em “A História Social da Infância”, Ariès (1981), faz um apanhado histórico sobre as formas de se conceber a criança nas diferentes épocas do nosso passado. Na Idade Média, a criança, ou infantes, até seus sete anos representava aquele ser que não era capaz de falar. Após essa idade, ela e o adulto não era diferenciado entre si, a partir dos setes anos a criança deixava de apenas observadora silenciosa do mundo em volta e se tornava um adulto em miniatura, como é retratado nos quadros da época.

Neste período, a criança era pública, seus cuidados eram de responsabilidade de todos de sua vizinhança, ou seja, não havia um sujeito em particular para o qual era conferida exclusivamente a responsabilidade de prover aquela criança, o papel dos pais era importante na primeira infância, mas logo que a criança aprendia a andar e falar o espaço da aldeia, as brincadeiras com seus pares e as regras de participação da comunidade construídas junto daqueles que dividem o mesmo espaço geográfico é o momento de aprendizagem daquela criança.

A partir do século XVI, com o início das descobertas científicas relacionadas ao tratamento e cura de doenças, aumentou-se o interesse pela preservação da vida das crianças. Ideologias relacionadas à perpetuação da família e o desejo de prolongar sua existência determinou modificações nas relações sociais, levando os sujeitos a cuidarem mais de seu corpo e verem os corpos de seus descendentes como continuidade dos seus próprios. Surge daí o individualismo que leva os círculos de aprendizagem, que antes conheciam apenas o limite da comunidade em que viviam as crianças, para se fecharem no núcleo da família, a saber, pai e mãe (ÁRIES, 1981).

Segundo Ariès (1981), três aspectos são responsáveis por essas modificações na formatação da infância e da família nas sociedades: a mudança da função do Estado (interventor), o desenvolvimento da alfabetização e o surgimento de novas

formas de religiões. Dessa forma, a educação da criança foi retirada da vida em sociedade e conferida a responsabilidade à Igreja e/ou às escolas. Estes, porém, trabalhavam sob o corolário de uma educação moralizante na qual procuravam formatar sujeitos que reproduzissem seus princípios, como padres e preceptores.

Com o passar dos anos a educação infanto-juvenil foi se tornando cada vez mais orientada pela disciplina, refletida no aumento gradual do tempo no qual a criança deveria passar na escola. Um reflexo disso pode ser percebido no formato de educação instaurado pelos padres Jesuítas, como resposta à Reforma Protestante, visando manter com rigor seus fiéis ligados à Igreja Católica, e da qual é herdeira a educação brasileira (ÁRIES, 1981).

No século XVIII, como fruto do Iluminismo, pela primeira vez a mente da criança foi considerada como funcionando de forma diferente da dos adultos, nem pior nem melhor, apenas apresenta uma estrutura diferente de interagir com o mundo, a partir dessa concepção foi que se viu o surgimento de uma relação mais afetiva no trato com criança. No final do século XIX e início do século XX o papel da criança passa a ser central dentro da família, sendo criadora e um elemento constituinte da sociedade, merecendo um trato especializado para si que respeitasse suas potencialidades e limitações, cuja qual merecia de cuidados e proteção para que essas potencialidades pudessem ser desenvolvidas plenamente (ÁRIES, 1981).

### **3.7. A realidade dos socioeducandos em Alagoas**

Para apreender a operacionalização das medidas em meio fechado em Alagoas e o funcionamento da Sumese – instituição do governo do Estado, responsável pelo atendimento de adolescentes e jovens envolvidos (as) e/ou autores em Ato Infracional em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade, bem como de Internação Provisória e Atendimento Inicial, em conformidade com o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente e o SINASE, nos dias atuais, faz-se necessário compreender o contexto atual da instituição (SANTOS; SILVA, 2019).

Conforme os documentos institucionais, as unidades de internação foram criadas em 1981, através do convênio entre a Secretaria de Segurança Pública - SSP e da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – Febem, surgindo assim, o intitulado Centro de Reeducação do Menor – CRM. Tinha como objetivo atender adolescentes

que cometeram ato infracional em regime de internação provisória, internação e semiliberdade. Posteriormente, o CRM passa a se chamar NEAS – Núcleo Estadual de Atendimento Socioeducativo, que tinha como objetivo garantir a proteção e a reinserção social dos socioeducandos (SANTOS; SILVA, 2019).

Em 2009, foi criada a SEPAZ – Secretaria Especial de Promoção da Paz, com a função de articular junto às demais estruturas de Governo, movimentos da sociedade civil organizada e dentre outros setores, políticas de desenvolvimento da cultura de paz, bem como interferir positivamente na diminuição dos indicadores de violência crescentes no Estado de Alagoas<sup>16</sup>. Foi entendido pelo Governo de Alagoas que o combate à violência vai muito além de um problema de segurança pública, mas de um conjunto de valores construídos histórica e socialmente a partir de uma cultura de violência<sup>17</sup>.

Em abril de 2011, através da Lei Delegada nº 044/2011, o Governo reformulou a estrutura da SEPAZ, que agora assume um caráter executivo e passou a se chamar Secretaria de Estado da Promoção da Paz. Nesse novo formato, a SEPAZ passou a atuar além do desenvolvimento de cultura de paz, na articulação e execução da Política sobre Drogas em Alagoas, desde a prevenção, recuperação, tratamento e reinserção social de dependentes químicos, bem como ações integradas na perspectiva de redução de oferta e repressão, junto aos órgãos de segurança pública<sup>18</sup>.

Em setembro de 2015, através de uma nova Lei Delegada, o Governo reformulou a estrutura da antiga SEPAZ, que agora passou a se chamar Secretaria de Estado de Prevenção à Violência (SEPREV), com um foco mais ampliado na proteção da sociedade nos quesitos que englobam a prevenção à criminalidade.

Conforme o Plano Operativo Estadual – POE, o perfil dos usuários das unidades são adolescentes e jovens de 12 a 21 anos incompletos, do sexo feminino e masculino, que cometeram ato infracional e estão em regime de internação provisória, internação e semiliberdade (SANTOS; SILVA, 2019).

Além das unidades, a Sumese possui um Espaço Pedagógico de Convivência, que compõe a Unidade Básica de Saúde Dr. José Gonçalves Sobrinho, uma Unidade Escolar. Atualmente possui uma escola de referência, Escola Estadual Educador

---

<sup>16</sup> <http://www.seprev.al.gov.br> › institucional › a-sepaz. Acesso em: 12 abr. 2021.

<sup>17</sup> <http://www.seprev.al.gov.br> › institucional › a-sepaz. Acesso em: 12 abr. 2021.

<sup>18</sup> <http://www.seprev.al.gov.br> › institucional › a-sepaz. Acesso em: 12 abr. 2021.

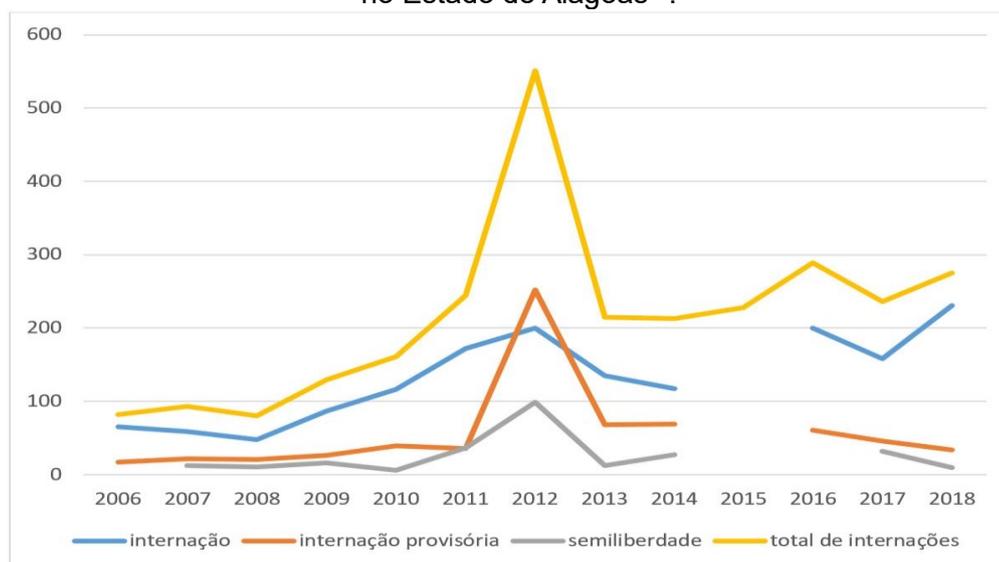
Paulo Jorge Dos Santos Rodrigues, salas para a realização de oficinas, um campo de futebol e uma quadra poliesportiva, este destinado à prática das atividades e atendimentos coletivos, buscando recriar o ambiente social do meio externo.

Os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação da UIJA III, em sua maioria, estão em um contexto de extrema vulnerabilidade social, seja pela baixa condição socioeconômica, a pouca escolaridade, o uso de drogas, demanda de saúde mental, violência intrafamiliar e/ou de um contexto familiar fragilizado, o forte envolvimento em facções criminosas, dados que refletem a própria negligência do Estado (SANTOS; SILVA, 2019).

Ressalta-se também que a família é um fator determinante para a ressignificação de projetos de vida desses jovens, e a ausência nas visitas sociais e contato telefônico – em sua maioria por falta de condições financeiras para custear o traslado, pois, a maioria reside no interior – é compreendida como forma de punição ao descobrir o envolvimento do jovem com a criminalidade, eliminando assim algumas possibilidades de ressignificação de vida dos jovens, visto que ao cumprir a medida terão que retornar a esse contexto (SANTOS; SILVA, 2019).

Em 2017, o sistema já continha algo em torno de 280 jovens. Chegou a encarcerar 300. A comparação com os 87 do início dos anos 2000 nos dá a dimensão da intensidade do encarceramento de jovens em Alagoas (RODRIGUES, 2020). Na linguagem dos números, houve crescimento em torno de 340% em 15 anos. No Gráfico abaixo, tem-se uma visão sobre o desenvolvimento do número de medidas de internação e semiliberdade no período 2006-2018, segundo dados do autor.

**Gráfico 1 - Série Histórica: Cumprimento de Medidas Socioeducativas (2006-2018) no Estado de Alagoas<sup>19</sup>.**



Fonte: O autor (2021).

Da mesma forma, a intensidade do encarceramento parece homóloga à crescente importância das alianças faccionais na regulação da violência e do comércio de drogas e armas nas periferias de Alagoas, mas é indissociável da colocação em ação das políticas de segurança pública que deram forma ao confinamento e às novas formas de circulação de fluxos do crime.

**Tabela 1 - Adolescentes incluídos no sistema socioeducativo em 2017.**

UF	Masculino	TOTAL
<b>AC</b>	796	<b>931</b>
<b>AL</b>	227	<b>235</b>
<b>AM</b>	203	<b>211</b>
<b>AP</b>	145	<b>158</b>
<b>BA</b>	675	<b>703</b>
<b>CE</b>	897	<b>935</b>
<b>DF</b>	775	<b>798</b>
<b>ES</b>	908	<b>945</b>
<b>GO</b>	363	<b>387</b>
<b>MA</b>	309	<b>317</b>
<b>MG</b>	1806	<b>1839</b>
<b>MS</b>	39	<b>39</b>

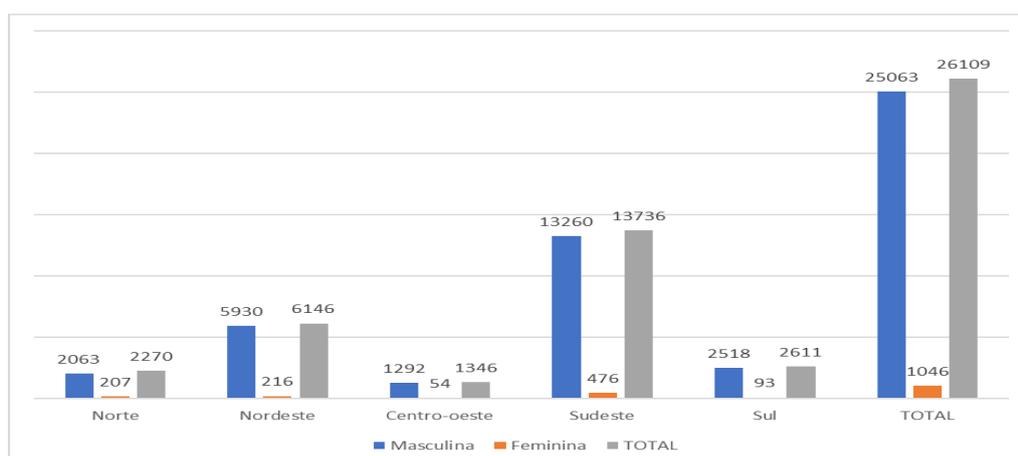
<sup>19</sup> Elaboração do autor a partir de relatórios da Superintendência de Medidas Socioeducativas (Sumese/AL) e levantamentos anuais do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) entre 2008 e 2015. Os dados de 2007 estão no relatório de 2008 do Sinase. Para 2006, os dados foram retirados de relatório do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) e Conselho Federal de Psicologia (CFP).

MT	115	122
PA	390	411
PB	525	545
PE	1218	1246
PI	277	295
PR	856	902
RJ	1875	1931
RN	1550	1606
RO	291	315
RR	98	100
RS	1332	1369
SC	330	340
SE	252	264
SP	8671	9021
TO	140	144
<b>TOTAL</b>	<b>25063</b>	<b>26109</b>

Fonte: Pesquisa do Levantamento Anual SINASE (2017).

Baseando-nos em mais dados, ao observarmos a tabela 01, temos as seguintes informações: a) única unidade federada que não tinha adolescente do gênero feminino nesta data foi o estado de Mato Grosso; b) havia 96% de adolescentes do gênero masculino no sistema socioeducativo e apenas 4% de adolescentes femininas. Na Tabela 1, pode-se perceber a quantidade de adolescentes por unidades federadas em 2017 e por região no Gráfico 1. Vislumbra-se que a região sudeste e o estado de São Paulo. Para Alagoas, segue-se 227 homens, e 8 mulheres, totalizando 235 indivíduos, algo em torno de 97% do gênero masculino.

**Gráfico 2 - Características por Gênero do Adolescente do Sistema Socioeducativo (Regiões).**



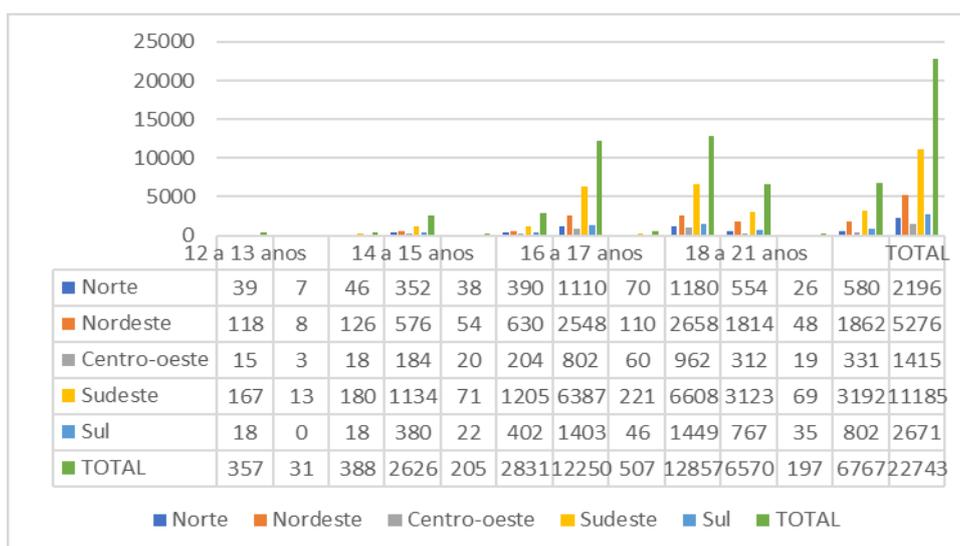
Fonte: Pesquisa do Levantamento Anual SINASE (2017).

O gráfico 2, por sua vez, mostra a distribuição dos/das adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo com relação ao gênero nas regiões brasileiras, com a predominância de adolescentes do sexo masculino (96%). Vale destacar que não houve alteração na proporção entre adolescentes do sexo masculino e do sexo feminino em relação a 2015-2016, visto que o percentual de ambos foi de 4% de participação feminina no total dos atendimentos socioeducativos. Em números absolutos houve um decréscimo de 1.090 (2016) para 1.046 (2017) de adolescentes/jovens do sexo feminino.

Em relação ao recorte “gênero”, as mulheres representavam 51,5% da população residente e os homens, 48,5%, não sendo observada alteração nesses percentuais entre 2012 e 2016, segundo o IBGE (2017) no país. Aqui encontramos o diferencial em relação aos adolescentes do Sistema Socioeducativo, no Gráfico 2.

Conforme pontuado no Gráfico 2 e tabela 1, no Sistema Socioeducativo o número de adolescentes do gênero masculino sempre foi maior do que gênero feminino. Houve uma queda de 2014 a 2016 de 5% a 4% do número de adolescentes do gênero feminino, mas em 2017 aumentou para 5%. Diferentemente dos dados da população brasileira em que o número de mulheres é maior que o número de homens, no sistema socioeducativo o número é expressivamente menor, respectivamente entre 3,5% e 5% no decorrer de 2014 a 2017.

**Gráfico 3 - Faixa Etária do Adolescente do Sistema Socioeducativo por Regiões / 2017.**



Fonte: Pesquisa do Levantamento Anual SINASE (2017).

Em relação à faixa etária dos adolescentes e jovens atendidos pelas unidades de atendimento socioeducativo em 2017, o gráfico 3 apresenta os dados consolidados. A maior proporção dos adolescentes está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos com 56% (12.857), seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos com 29,5% (6.767), que perfazem 85,5% de 22.943; entre 14 a 15 anos com 12,8% (2.931) e 12 a 13 anos com 1,6% (388) do total de 22.943 de dados sistematizados, havendo, ainda, 12,8% sem especificação de faixa etária (3.132) do quantitativo geral de adolescentes atendidos em 2017 de 26.075.

Para que o sistema cresça ou obtenha mais dados positivos, é necessário um alargamento na faixa etária, em referência aos homens em regime da lei. Isso virá, através de uma ação pedagógica que se faz necessária na promoção do debate crítico a respeito dos mecanismos de enriquecimento e das formas de enfrentamento da questão por parte do Estado, estimulando o processo organizativo e reivindicatório de profissionais e familiares nos espaços decisórios da política.

Ressalta-se que recentemente, o Sistema Nacional de Ações Socioeducativas (SINASE), em suas orientações, reforçou a necessidade de se estabelecerem medidas preventivas para os diversos programas de atendimento na perspectiva de redução de danos e de riscos à saúde para os espaços socioeducativos, (MOREIRA; MARTINS, 2009.) Contudo, as possibilidades reais de ingresso em espaço especializado de tratamento para adolescentes são curtas em face da escassez e da concentração de recursos na área metropolitana do estado.

As unidades existentes dispostas a receberem adolescentes funcionam a partir de convênios com a esfera governamental, que se mantém conforme o sabor das mudanças político-partidárias, inviabilizando a consolidação de suas propostas (MOREIRA; MARTINS, 2009). Assim, identificamos, através das leituras abordadas, dados sociais e a configuração do espaço socioeducativo em Alagoas. Entende-se que mesmo com o cerceamento dos atos inflacionários, aumentou também os trabalhos da Secretaria de Estado de Prevenção à Violência (SEPREV), com um foco mais ampliado na proteção da sociedade, por meio de Plano Operativo Estadual – POE, na região analisada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das abordagens propostas nesta pesquisa social, e com os caminhos teóricos metodológicos, sendo estes formados pelos principais filosóficos, psicológicos e jurídicos, fizemos uma reflexão acerca dos direitos dos socioeducandos, que por diversas vezes são negados ou negligenciados pela Estado e pela sociedade civil.

Portanto, primeiramente, compreendemos que as exposições acerca da perspectiva Habermasiana levam em consideração o Direito como categoria da mediação social, através da concepção de mundo da vida. Entendemos que tal categoria se configura como uma rede ramificada de ações comunicativas, e, nesse sentido, não somente se alimentam das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas, como também dependem das identidades dos indivíduos socializados, no caso desta pesquisa, apresenta os indivíduos ou sujeitos socioeducandos em Alagoas.

Esta funciona como uma ferramenta de participação que tem a destreza de promover a tarefa da cidadania, buscando instalar e reconstruir laços sociais, tornando os indivíduos conscientes de seus direitos e deveres dentro da sociedade. Ressalta-se que tal mediação consiste em um sistema de regras que serve como regulador dos comportamentos humanos, através de obrigações positivas e negativas e outros modos que visam estimular e desestimular ações. Sendo assim, refletimos sobre os diversos instrumentos que garantem essa igualdade de direitos, como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 e o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente.

Observamos também todo o percurso do conceito de sofrimento e invisibilidade e suas práticas e consequências, levantando uma discussão sobre a possibilidade de efetivar os direitos sociais de uma categoria, as formas de se ratificar tais direitos. Fizemos isso por meio de um conceito filosófico do agir comunicativo, processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo, iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis, bem como é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários, deixando para o Estado Democrático de Direito primeiramente a análise sobre a violação de jurisdições no Brasil.

Vimos que em tal conceito é possível fazer uma aproximação de diversos grupos sociais por meio da produção de relações, obtidas através do discurso da argumentação no campo público, que tenha em importância diferentes posições para uma equitativa orientação de normatização para todos envolvidos.

Identificamos, também, que as categorias de sofrimento social e invisibilidade tem uma linguagem universal, como premissa para uma crítica social, desta forma, Herzog (2019) utiliza o sofrimento social como elemento fundamental para se analisar de forma crítica a sociedade, em especial a sociedade ocidental, devido ao caráter universal que marca o sofrimento. Assim, o autor em tela destaca algumas dimensões conceituais do sofrimento social, como um evento que acompanha o homem desde a sua origem.

Sufrimento social este, que pode ser provocado por diversos mecanismos de invisibilização, como também de silenciamento, ou seja, é necessário invisibilizar e silenciar o sofrimento alheio, é preciso impedir que o sofrimento encontre um meio de se expressar. Com isto, o sofrimento é uma linguagem universal e que os seres humanos são capazes de entendê-lo empaticamente. Outrossim, Investigamos, ainda, o papel da educação e do trato social em relação aos socioeducandos, e finalizamos o estudo abordando através das leituras, dados e leis, junto ao espaço socioeducativo em Alagoas.

Destaca-se que com o cerceamento da liberdade dos jovens pós atos infracionais, aumentou também os trabalhos da Secretaria de Estado de Prevenção à Violência (SEPREV), tendo uma visão mais ampliada na participação da sociedade, por meio de Plano Operativo Estadual – POE, na região analisada.

Destarte, optamos pelo argumento do alargamento do sistema educacional Formal / profissional, em especial o sistema “S”, no seu segmento SESC, que tem preconizado em suas políticas de acesso uma “equação” IDADE X ESCOLARIDADE, como requisito mínimo pra ter acesso aos seus cursos.

Com isto, ressaltamos que, no que pese o comprometimento dos órgãos públicos envolvidos na temática de jovens em conflito com a lei, faz-se *mister* a academia também fazer parte dessa discussão e apontar mais uma alternativa factível, fazendo com que os jovens socioeducandos que sofrem e lutam por reconhecimento social, pelo fato de viverem em sociedades Neoliberais, sejam

realmente vistos, e que a estima social deixe de ser um mérito e passe a ser *conditio sino qua non* de toda sociedade.

Uma das finalidades desta dissertação é trazer uma reflexão sobre o ato de fazê-los parte desse processo inclusivo da vida humana em todas as suas dimensões, inclusive a qualificação profissional. É cediço que muitos jovens ficam fora do regime educacional/profissional, o que sem dúvidas reforça o sistema de exclusão imposto principalmente aos egressos do sistema socioeducativo. Portanto, percebe-se a necessidade, também, de se alargar o debate sobre a temática e de fortalecer as instituições envolvidas nelas, principalmente no âmbito da teoria *tripartite* habermasiana, que traz a Educação, Direito e Filosofia como ferramentas de ressignificação e inclusão do sujeito de direito.

Desta forma, é importante reforçar que o mundo da vida é o lugar da ressignificação e fortalecimento das expressões subjetivas como sentimentos e afetos, ou seja, um horizonte necessário ao imperativo da ressignificação dos direitos sociais e à noção de constitucionalização simbólica destes direitos.

Habermas nos dá o conceito de dignidade humana, quando discorre que há uma força meramente simbólica dos direitos fundamentais em muitas das democracias de fachada da América do Sul. Este fenômeno que o autor descreve e faz referência na nota é uma tese desenvolvida pelo brasileiro Marcelo Neves que lida com o contexto constituinte, sua genealogia, bem como a efetividade do texto constitucional.

O significado do que é dito é vital na construção dos direitos sociais, pois ele tem como destinatários, no Brasil e na América Latina, a camada mais pobre da população da qual se deve conhecer suas necessidades, bem como, sua realidade social. Logo, a visão filosófica de Habermas quanto à teorização do significado, que embasa os atos de fala, o qual é importante para mudar o *modus operandi* constituinte estratégico, torna-se, de fato, muito importante.

Finalmente, Habermas resume as três principais teorias do significado e as apresenta como alternativas de ressignificação dos direitos sociais, utilizando como objeto de reflexão utilizando a linguagem como uso no âmbito de construção social e jurídica, tornando-a uma alternativa utópica, porém realista, ao imanente modo “dilapidatário” dos direitos sociais que são “formulados” sem a participação dos destinatários mais socialmente vulneráveis e principais interessados.

Estas camadas sociais marginalizadas e sub-privilegiadas de indivíduos revelam agrupamentos humanos que estão à beira, ou não inseridos no mundo da vida em uma visão profunda de miséria, de pobreza e em situação análoga à escravidão, reforçando a invisibilidade e o sofrimento social.

Esse pensamento, permeado ao longo da existência desses jovens, insiste em deixá-los como “fantasmas sociais”, mantendo-os no “limbo”, que ao longo desse texto tentamos discutir segundo os pensamentos dos diversos filósofos utilizados. Ao conviver por quase duas décadas no universo “delinquente”, tenta apresentar uma alternativa, de maneira prática e plausível pra descortinar o véu da invisibilidade posto a esses jovens desde nascituro.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BOMBARDA, Fernanda. **Do Código de Menores ao Estatuto da Criança e do Adolescente: um avanço na reinserção social do adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida?** IV Simpósio Internacional. VII Fórum Nacional de Educação. Data: 25 a 28 de maio de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. DOU de 16/07/1990 – ECA.

CAMARGO, S. **Os primeiros anos da "Escola de Frankfurt" no Brasil**. Lua Nova [online]. 2014, n.91. ISSN 0102-6445.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal: parte geral**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CARRETEIRO, T. C. Sofrimentos sociais em debate. **Psicologia USP**, 14 (3), 57-72, 2003.

CELEGUIM, C. R. J. *et al.* A invisibilidade social no âmbito do trabalho. **Revista Científica da Faculdade das Américas**. São Paulo. v. 3 n.1, p. 1, 2009. Disponível em: Acesso em: 25 jun. 2021.

CORRÊA, Roberto L. **Espaço, um conceito-chave da geografia**. In: CASTRO, I.E., et al. (Orgs). Geografia conceitos e temas. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COSTA, F. B. **Homens Invisíveis: Relatos de uma Humilhação Social**. São Paulo: Editora Globo, 2004.

DAMÁSIO. Evangelista de Jesus. **Direito Penal: Parte Geral**. 21º edição: Editora Saraiva, 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes. 2001.

ELLIOTT, A. The theory of new individualism. A teoria do novo individualismo. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 02, 2018.

FRASSETO, F. A. “Execução da Medida Socioeducativa de Internação: Primeiras linhas de uma crítica garantista” *In*: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: Socio -educação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2008.

FREITAS, T. P. Social Services and socioeducational procedures: working towards the guarantee of rights. **Serv. Soc. Soc.** [online]. 2011.

FIGUEIRA J.; GOMES S. 2021. **A História dos Direitos Basilares dos Socioeducandos**. In- As interfaces da educação e do direito contemporâneo: desafios e perspectivas. SILVA, Antônio Tancredo P. da; SILVA, Gustavo de Melo. (Orgs.). – Maceió, Olyver, 2021.

GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidade de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola**, 1999.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2. v., 1997.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação: ensaios filosóficos**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004. (Humanística).

HABERMAS, J. **Teoria de La acción comunicativa**. Crítica de La razón funcionalista. Tomo II. Madrid: Taurus 1987.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERZOG, B. **Invisibilization of Suffering: The Moral Grammar of Disrespect**. London: Palgrave Macmillan, 2019.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2011.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HUSSERL, E. **Husserliana zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie**. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. Ed. Marly Biemel. The Hague: Martinus Nijhoff, 1952.

KANT, E. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. **Social suffering**. Berkeley: University of California Press, 1997.

LAING, R. D. **O Eu e os Outros: o relacionamento interpessoal**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MENEZES, A. A. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 2007.

NUNES, E. D. Social invisibility: a brief overview. **Ciênc. saúde coletiva** [online], v. 25, n.10, pp.3700-3700. Epub. 28-Set-2020.

REPPOLD, C., Pacheco, J., BARDAGI, M., & Hutz, C. **Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais**. In C. Hutz, São Paulo 2002.

RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes. **Educ. rev.** n.15 Curitiba Jan./Dec. 1999.

RODRIGUES, Arlete M. **Produção e consumo do e no espaço: problemática ambiental urbana**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

RODRÍGUEZ, C. À procura de alternativas econômicas em tempos de globalização: o caso das cooperativas de recicladores de lixo na Colômbia. *In*: SANTOS, B. S. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Tradução por: Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. *In*: WERTSCH, J. V.; ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROUANET, S. P. **a concepção de modernidade de Walter Benjamin**. Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo, São Paulo, 22 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/walter-benjamin-versus-max-weber>. Acessado em: 07/08/2121.

SANTOS, S. D.; SILVA, M. C. A Atuação do Serviço Social nas Medidas Socioeducativas: um relato de experiência de estágio curricular na medida socioeducativa de internação em alagoas. **16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”** Brasília (DF, Brasil), 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

SILVEIRA, Lia Carneiro; BRAGA. **Acerca do conceito de loucura e seus reflexos na assistência de saúde mental**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 13, n. 4, p. 591-595, Aug. 2005.

TAVARES, H. G. M. Idade penal (maioridade) na legislação brasileira desde a colonização até o Código de 1969. **Revista Jus Navigandi**, 2004.

TOMÁS, J. C. S P. A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica. *In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: MUNDOS SOCIAIS, SABERES E PRÁTICAS*. 285., 2006, Lisboa: PORTUGUAL, 2006.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **Indisciplina, escola e contemporaneidade**. São Paulo: Mackenzie, 2001.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

VICTORA, C. Sofrimento social e a corporificação do mundo: contribuições a partir da antropologia. **Reciis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p.3-13, dez. 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILKINSON, Richard. **The impact of inequality**: how to make sick societies healthier Nova York, The New Press. (2005).

ZANELLA, Liane. **Aprendizagem: uma introdução**. In: La Rosa, Jorge (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.