

# A “Janela da Alma” e a inclusão: acuidade e intencionalidade do olhar na Educação Social

Cleide Rita Silvério de Almeida\*  
Agnaldo Aparecido Geremias\*\*

## Resumo

A intencionalidade do olhar, aqui denominada “olhar social” é fruto da dissertação *O olhar social como elemento metodológico e constitutivo do processo socioeducativo*. O objetivo da pesquisa foi compreender significados produzidos no desenrolar desse processo, com foco na relação entre educador social e socioeducando. A investigação foi fundamentada no pensamento complexo de Edgar Morin, numa abordagem qualitativa, inspirada no “Método in Vivo”. O estudo permitiu afirmar que o trabalho desenvolvido pelo Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) revelava aspectos inclusivos capazes de inspirar adolescentes e jovens envolvidos com a ilicitude na mudança de suas trajetórias de vida. Dentre esses elementos, destacam-se a multiplicidade de espaços educativos, a multidimensionalidade de experiências e vivências e, principalmente, os aspectos relacionais implicados.

**Palavras-chave:** Adolescência; Medida Socioeducativa; Olhar Social; Método in Vivo; Prestação de Serviços à Comunidade.

---

\* Pós-doutorada pelo Centro Edgar Morin – EHESS/CNRS, Paris, França. Doutora em Educação - USP. Bacharel e Licenciada em Filosofia - PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade – GRUPEC e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

\*\* Doutorando em Educação - Universidade Mackenzie, Mestre em Educação - UNINOVE, graduado em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil e pós-graduado em Gestão de Políticas Públicas Integradas para Infância e Adolescência - Universidade Metodista de São Paulo. Coordenador pedagógico da área de formação de professores do Centro Universitário UniBTA.

# The “Window of The Soul” and Inclusion: Acuity and Intentionality of the Gaze In Social Education

## Abstract

The intentionality of the gaze, here called “social gaze” is the result of the dissertation The social gaze as a methodological and constitutive element of the socio-educational process. The objective of the research was to understand the meanings produced in the course of this process, focusing on the relationship between social educator and socio-educational student. The research was based on Edgar Morin’s complex thinking, in a qualitative approach, inspired by the “In Vivo Method”. The study allowed us to affirm that the work developed by the Socio-Educational Care Center (CASE) revealed inclusive aspects capable of inspiring adolescents and young people involved with illegality to change their life trajectories. Among these elements, the multiplicity of educational spaces, the multidimensionality of experiences and experiences and, above all, the relational aspects involved stand out.

**Keywords:** Adolescence; Socio-educational measure; Social Gaze; In Vivo Method; Provision of services to the community.

## La “Ventana del Alma” y la Inclusión: Agudeza e Intencionalidad De La Mirada en Educación Social

### Resumen

La intencionalidad de la mirada, aquí denominada “mirada social” es el resultado de la disertación La mirada social como elemento metodológico y constitutivo del proceso socioeducativo. El objetivo de la investigación fue comprender los significados producidos en el transcurso de este proceso, centrándose en la relación entre educador social y alumno socioeducativo. La investigación se basó en el pensamiento complejo de Edgar Morin, en un abordaje cualitativo, inspirado en el “Método In Vivo”. El estudio permitió afirmar que el trabajo desarrollado por el Centro de Atención Socioeducativa (CASE) reveló aspectos inclusivos capaces de inspirar a adolescentes y jóvenes involucrados en actividades ilícitas a cambiar sus trayectorias de vida. Entre estos elementos, se destacan la multiplicidad de espacios educativos, la multidimensionalidad de experiencias y vivencias y, sobre todo, los aspectos relacionales involucrados.

**Palabras clave:** Adolescencia; Medida socioeducativa; Mirada Social; Método In Vivo; Prestación de Servicios a la Comunidad.

*[...] as imagens que nos mostram da realidade substituem a realidade. Estamos num mundo chamado audiovisual, estamos a repetir a situação das pessoas aprisionadas na caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. (SARAMAGO, 1995, p. 4)*

## Introdução

O trabalho do educador social na execução das medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto se encontra inserido na seara da Assistência Social e estabelece, concomitantemente, diálogo direto com o Sistema de Justiça. Por essa razão, a atuação laboral deste(a) educador(a) revela aspectos de ordem extremamente técnica, exigindo-lhe extensos períodos de dedicação a tarefas de caráter essencialmente burocrático. Igualmente, o dia a dia que se estabelece no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e risco social e de violações de direitos acrescenta à dinâmica da execução das MSE elementos que revelam, para o(a) educador(a), constantes desafios, cuja superação, ainda que esteja estreitamente atada à burocracia e ao fazer tecnicista, não se encerra neles. Ultrapassar esses e outros obstáculos exigirá desse profissional um alargamento de sua percepção sobre os contextos, uma nova maneira de olhar para o fenômeno da conflitualidade na adolescência, de tal sorte que se sinta apto a proporcionar ao processo socioeducativo perspectivas humanas e humanizadoras. Por outro lado, não poderá o(a) educador(a) deixar de contemplar em sua prática os aspectos técnicos da ação socioeducativa, elementos imperativos para que o referido processo aconteça num movimento dialógico. Mister, portanto, a busca de trilhas metodológicas que lhe concedam a ampliação da acuidade do olhar, de tal sorte que esse olhar lhe propicie extensa amplitude na leitura da realidade daqueles que se encontram sob seus cuidados.

Nesse sentido, considerando a inclusão como um princípio fundamental que permeia todas as áreas da sociedade, torna-se imprescindível alinhar a atuação do educador social na execução das medidas socioeducativas em meio aberto com as perspectivas inclusivas da educação. Isso significa reconhecer que adolescentes em conflito com a lei, ao cumprirem essas medidas, necessitam ser

tratados com respeito e dignidade, tendo suas individualidades, particularidades e singularidades consideradas.

É inegável que o trabalho do(a) educador(a) social, nesse contexto, exige habilidades técnicas e administrativas, sobretudo para lidar com os trâmites jurídico-burocráticos envolvidos na aplicação das medidas. É importante, todavia, ir além da dimensão estritamente técnica e perceber que o enfrentamento de situações de vulnerabilidade e risco social exige uma abordagem que vá ao encontro das perspectivas inclusivas.

Ampliar a acuidade e a intencionalidade do olhar significa enxergar os adolescentes como sujeitos de direitos, capazes de aprender e se desenvolver, apesar das situações desafiadoras. Ao invés de focar somente nas limitações e dificuldades, faz-se mister valorizar as potencialidades individuais de cada adolescente e criar oportunidades para que eles se expressem e se sintam acolhidos no processo socioeducativo. A inclusão implica também considerar os contextos nos quais esses adolescentes estão inseridos, suas famílias e comunidades e as desigualdades sociais que podem influenciar seu comportamento e suas escolhas. Assim, é fundamental que o(a) educador(a) desenvolva uma sensibilidade tal que lhe permita compreender as diferentes realidades e culturas, evitando estigmas e preconceitos que possam, porventura, vir a prejudicar o processo socioeducativo e, conseqüentemente, o processo de inclusão.

Para esses fins, estamos aqui a propor que as ações implementadas pelo(a) educador(a) devem ensinar, para além de aspectos técnicos, reflexões sobre suas próprias crenças e valores, de modo que possa promover uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora. A busca por trilhas metodológicas que ampliem a acuidade do olhar do educador permitirá o desenvolvimento da alteridade necessária para que ele possa se colocar no lugar do socioeducando e compreender suas necessidades específicas.

É na presença da referida intencionalidade que o(a) educador(a) social poderá desenvolver uma visão inclusiva que considere a individualidade de cada adolescente e busque promover

oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e ressignificação de suas trajetórias de vida. Essas perspectivas vão ao encontro do que o poeta Manoel de Barros (2015 p.15), com sua sensibilidade aguçada, propõe-nos praticar quando escreve que: “Mas o pai apoiava a nossa maneira de *desver o mundo* que era a nossa maneira de sair do enfado.” (grifo nosso) O trabalho, muitas vezes, nos envolve de tal maneira em um redemoinho de solicitações prosaicas e utilitárias que nos levam a uma constante repetição de ações, o que anestesias a possibilidade de dilatação do olhar e não oportuniza a *desvisão* do cotidiano para sair do trivial.

Assim, considerando a importância de uma maneira sensível de olhar e ler a realidade, este texto foi inspirado numa reflexão que teve como ponto de partida o documentário dirigido por Walter Carvalho, lançado no ano de 2001 na França, do qual foi extraído o excerto da epígrafe do artigo, bem como parafraseado o título que o nomeia. A referida obra cinematográfica, *Janela da alma*, traz o depoimento de várias personalidades que apresentam diferentes limitações visuais, indo desde a miopia e o estrabismo até a cegueira total. Os entrevistados exprimem suas sensações, percepções, reflexões e compreensões acerca do olhar, as quais suplantam, em grande medida, o simples ato mecânico representado pelo fenômeno óptico.

É importante, no entanto, ressaltar que o conceito de alma aqui compreendido não intenciona trazer à tona debates contíguos a quaisquer religiosidades ou doutrinas. A alma é tida, nesta particular reflexão, como o âmago do sujeito, algo que apesar de intangível constitui um movimento dialógico entre os seus aspectos biológicos, espirituais e afetivos mais íntimos e as questões objetivas que se lhe apresentam.

## A janela da alma

*Ver é muito complicado. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica. A sua física é idêntica à física óptica de uma máquina fotográfica: o objeto do lado de fora aparece refletido do lado de dentro. Mas existe algo na visão que não pertence à física.*

(RUBEM ALVES, 2004)

Adentrando nossa discussão, as perspectivas apresentadas por Morin (2012, p. 108-109) talvez sejam capazes de estabelecer um diálogo com a metáfora que desencadeou o conceito que aqui buscamos construir e possa contribuir para iluminar este debate:

A alma emerge a partir das bases psíquicas da sensibilidade, da afetividade [...] não é perceptível pelo olhar funcionalista ou pragmático, pois, aparentemente não tem função nem utilidade. Manifesta-se pelo olhar, pela emoção, pela emoção do rosto e, sobretudo, através das lágrimas e dos sorrisos. Pode exprimir-se em palavras, mas sua linguagem própria está além da linguagem da prosa, é da poesia e da música.

Por intermédio do conceito de alma aqui desenhado não visamos abandonar os aspectos objetivos da discussão, principalmente pela cientificidade almejada. Assumimos, no entanto, uma postura poética, para fins de transcender os elementos prosaicos de uma rigidez determinista.

Seguindo nossa trilha reflexiva, os olhos se apresentam como a “janela da alma” em virtude do ângulo do sujeito ser iluminado pela luz externa a ele, a qual, ao transpassar sua pupila, transforma-a numa fresta por meio da qual o fenômeno da visão acontece. Concomitantemente, essa janela proporciona ao sujeito que olha a compreensão das imagens miradas, decodificando-as em percepções e emoções. Uma frase coberta de significados pronunciada por Saramago (1995, p. 4) no prólogo de uma de suas obras mais conhecidas, *Ensaio sobre a cegueira*, exprime, a nosso juízo, as mais diversas extensões do olhar. O autor anuncia: “Se podes olhar, vê, se podes ver, repara.”

Uma mediatização acerca de tais dimensões talvez possa contribuir para que aclaremos nossa reflexão, ajudando-nos a compor uma melhor elucidação dessa temática, mesmo que de maneira provisória, haja vista que ainda nos achamos no início desse debate.

A primeira palavra que compõe a ideia expressa por Saramago – “olhar” – parece anunciar uma simples ação mecânica. Aquele que olha, olha pela simples razão de que existe algo em seu

campo de visão, algo que não implica necessariamente uma atenção, tampouco quaisquer reflexões acerca daquilo que ele enxerga. Já a expressão “vê” oferece-nos a imagem de algo intencional, um movimento que carrega em seu bojo um interesse pela compreensão daquilo que está sendo olhado, apresentando-se como o passo seguinte e imbricado no processo de olhar. Este carece da ampliação das perspectivas de visão, pressupõe um aumento da abertura e do tempo de exposição por sobre as lentes através das quais o sujeito observa e percebe o mundo, concedendo, de forma intencional, a penetração da “luz do entendimento”. O significante “repara”, por sua vez, revela, *a priori*, dois significados possíveis. O primeiro deles traduz-se no aprofundamento do ato de ver, algo capaz de provocar a transcendência do entendimento acerca do objeto da observação. Reparar expressa uma finalidade, uma busca intencional de compreensão sobre aquilo que é observado, uma autorização para que a imagem ali apresentada se exponha em todos as suas nuances e significados, desvelando as tangibilidades e intangibilidades daquilo que se fita. Finalmente, outro admissível significado revelado pelo termo “repara” reside na ação de cuidar, de uma procura também intencional de caminhos e estratégias capazes de refazer algo que eventualmente apresente aspectos passíveis de serem aprimorados, aperfeiçoados.

Ensejando uma síntese reflexiva em torno do debate até aqui empreendido podemos dizer, em poucas palavras, que: depois de ter olhado, visto e reparado, é forçoso sentir-se incomodado com algo que brada pela reparação e, mais do que isso, agir intencionalmente em busca dessa reparação. Essa trajetória do olhar, todavia, só poderá ser contemplada em essência se o íntimo, ou, valendo-nos do conceito aqui abordado, se a alma daquele que observa for tocada, se aquele que olha estiver disposto a aventurar sua alma ao toque. Não seria esse movimento triádico do olhar, do ver e do reparar constituintes do *desver* proposto pelo poeta? E como ele mesmo aponta: “Eu bem sabia que a nossa visão é um ato poético do olhar.” (BARROS, 2015, p. 69)

O desenvolvimento de um “olhar social”, que também pode ser visto como uma janela que se abre para o *desver*, passa necessariamente por esse processo. De maneira que o educador que não se dispuser a imergir profundamente na realidade multifacetada daqueles ou daquelas que se encontrem sob seus cuidados dificilmente descobrirá caminhos para a criação de relações humanizadas, longe das quais seu trabalho pode soar como algo demasiadamente árido e sem significados, limitando as possibilidades de transformação, sobretudo nessa particular seara da Assistência Social.

Procurando estabelecer um diálogo desses conceitos com as perspectivas da complexidade, mais designadamente com o princípio hologramático<sup>1</sup>, podemos perceber a necessidade de que o educador social exercite seu olhar por sobre o todo, não somente como instrumento de qualificação da ação profissional, mas, sobretudo, de tal sorte que esteja apto a provocar processos de transformação. Conforme Morin (2000, p. 37), “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.” Assim, para lidar com o contexto daqueles que se acham sob seus cuidados, o educador social será chamado ao reconhecimento, além das questões que se encontram na superfície das situações que se lhe apresentam, em especial daquelas que se acham em sua profundidade.

O rabino Nilton Bonder, ao propor uma discussão sobre as dimensões do “aparente do aparente” em sua obra *O segredo judaico da resolução de problemas*, apresenta-nos uma importante consideração sobre os aspectos que não são passíveis de serem percebidos quando o observador não se predispõe a uma análise mais aprofundada com vistas à transposição das obviedades daquilo que observa.

---

<sup>1</sup> Segundo o princípio hologramático proposto por Morin, assim como num holograma, cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado; em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte.

um perigo constante ronda a dimensão do óbvio e do concreto. Trata-se da possibilidade de se perder a compreensão de que o aparente é sempre a representação de uma redução quando percebido pela perspectiva da existência. Reside aí o embrião da confusão e da expectativa de que tudo possa ser reduzido a esta estrutura tão confortavelmente perceptível [...] Quem não enxerga não sabe que não vê; quem vê, por sua vez, pensa que tudo o que vê é o que é. (BONDER, 2021, p. 11)

Acreditar que apenas aquilo que se vê constitui uma verdade pode ser um passo em falso na práxis socioeducativa, pois a dimensão do “aparente do aparente” se apresenta, *a priori*, como um limitador da visão. De outro lado, se o educador usar de intencionalidade poderá tornar a aludida dimensão numa poderosa ferramenta para o descerramento daquilo que se encontra oculto. Torna-se mister, então, procurar não apenas entender os imediatismos, as aparências das situações, mas, sim, compreendê-las a partir de suas multidimensionalidades:

o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... [...] não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras [...]. (MORIN, 2000, p. 38).

A partir das considerações de Morin, podemos afirmar que a compreensão de um contexto pressupõe, antes de tudo, um olhar que contemple uma diversidade de dimensões do sujeito. Tal compreensão necessita ultrapassar as condições individuais, contemplando aspectos culturais, geográficas, econômicas, políticas, relacionais, afetivas, emocionais, psicológicas, entre outras, presentes no contexto no qual ele se encontra inserido.

Para além de uma postura, uma atitude, Morin (2003, p. 51) destaca que a compreensão se apresenta como uma questão ética:

A ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada: vivemos em um mundo de incompreensão entre estranhos, mas também entre membros

de uma mesma sociedade, de uma mesma família, entre parceiros de um casal, entre filhos e pais. [...] Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo. A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão.

Voltando a José Saramago, relembramos sua fala por ocasião da participação como um dos principais entrevistados do aludido documentário *Janela da alma*<sup>2</sup>: “Para se conhecer alguma coisa há que se dar a volta. Há que se dar a volta toda.” A “volta” citada pelo escritor significa o exercício intencional em busca de uma compreensão efetiva sobre o sujeito, do todo no qual sua situação está contida, bem como acerca do contexto em que ele está envolvido. Essa leitura e esse reconhecimento necessitam, todavia, anteceder quaisquer “intervenções”, uma vez que a ambiência propícia para a mudança, em grande medida, só existirá a partir do cultivo de vínculos relacionais entre o educador e o educando, da criação de laços de confiança, de maneira a que eles sejam capazes de irromper as barreiras e as distâncias eventualmente impostas pelos excessos da profissionalização dos serviços.

Uma abordagem a respeito da superação do mencionado distanciamento pode ser encontrada no conceito de “relação de ajuda”<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> No documentário já citado, o escritor relata uma situação vivida por ele quando criança. Logo depois de ter assistido a uma peça de teatro com sua família, Saramago sobe ao palco para verificar de perto o cenário pelo qual ficara admirado, um cenário de um trono dourado. Constata, no entanto, que por trás daquela bela imagem havia pó e teias de aranha.

<sup>3</sup> A proposta do pesquisador, inspirada no conceito de relação de ajuda teorizada por Carl Rogers não coloca aquele que ajuda (no caso o educador) numa posição hierarquicamente superior àquele que é ajudado (no caso o socioeducando), mas sim numa relação humanizada que pretende ser um espaço, uma oportunidade de “compartilhamento de poder”. A ação socioeducativa

proposto por Carl Rogers, psicólogo norte-americano que dedicou suas pesquisas à aplicação consciente e intencional de elementos humanizadores durante o processo de atenção aos seus “clientes”. Ele revela aspectos essenciais presentes nas relações construídas entre o sujeito que atende e aquele que busca atendimento, apontando suas considerações acerca do distanciamento:

Estou firmemente convencido de que uma das principais razões da profissionalização em todos os campos é a de que ela ajuda a manter essa distância. No domínio clínico, desenvolvem-se complexas formulações de diagnóstico em que a pessoa é tratada como um objeto. No ensino e na administração, construímos todo tipo de métodos de avaliação e daí que, mais uma vez, a pessoa seja encarada como um objeto. Desse modo, tenho a impressão de que evitamos vivenciar o interesse que existiria se reconheçêssemos que se trata de uma relação entre duas pessoas. É uma verdadeira meta que se atinge quando compreendemos que em certas relações, ou em determinados momentos dessas relações, podemos nos permitir, com segurança, mostrar interesse pelo outro e aceitar estar ligado a ele como a uma pessoa por quem temos sentimentos. (ROGERS, 1990, p. 62)

Uma relação de ajuda se compõe por meio da valorização de cada encontro, do reconhecimento, pelo educador, de que cada instante vivenciado se traduz em oportunidade única e insubstituível. A partir desse entendimento, a cada ação deve ser concedida sua devida importância, de modo a que cada uma delas consista no empreendimento de uma atitude consciente e intencional.

O pensador austríaco Martin Buber, que viveu no início do século XX, propôs a “filosofia do diálogo”, uma teoria fundamentalmente pautada nas imbricações das relações humanas e que contribui de maneira relevante para a construção de conhecimentos na área das ciências humanas, sobretudo no que tange à antropologia

---

empreendida a partir de tal abordagem intenciona a promoção de um processo de aproximação entre aquele que cuida e aquele que se acha sob seus cuidados, de tal sorte que a relação ocorra numa perspectiva de horizontalidade, sem que se perca de vista, no entanto, o papel do adulto e o papel do adolescente, o papel do educador e o papel do socioeducando na referida relação.

filosófica. Para esse autor, cada palavra pronunciada é uma atitude, uma ação do homem por intermédio da qual ele se torna humano e a partir da qual ele se coloca no mundo numa relação com o outro. Em sua teoria, o autor empreende o desvelamento do sentido mais intenso da palavra, sua intenção, aquilo que a estimula, algo que para ele outorga ao homem sua condição de ser dialógico e relacional. Cada atitude humana, para Buber, é empreendida por meio do que ele chama de palavras-princípio, *Eu-Tu* ou *Eu-Issó*, principais conceitos e cerne de sua teoria. A palavra-princípio, ao ser dita, pronunciada, confirma uma atitude existencial: a relação humana não se apresenta como uma propriedade do sujeito, mas alguma coisa que se acha entre sua consciência e o mundo que o cerca ou com o objeto da sua relação, despontando como um evento único entre ele e aquele com o qual se defronta:

O Tu encontra-se comigo. Mas sou eu quem entra em relação imediata com ele. Tal é a relação, o ser escolhido e o escolher, ao mesmo tempo ação e paixão. [...] A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro. (BUBER, 1974, p. 49)

O pensador austríaco assevera a necessidade de que cada encontro seja intencionalmente valorizado, dado o fato de que cada um deles se apresenta como um acontecimento exclusivo, particular e, nesse sentido, irrecuperável, insubstituível, a saber:

Quando, seguindo nosso caminho, encontramos um homem que, seguindo o seu caminho, vem ao nosso encontro, temos conhecimento somente de nossa parte do caminho, e não da sua, pois esta nós vivenciamos somente no encontro. [...] Toda relação atual com um ser presente no mundo é exclusiva. (BUBER, 1974, p. 60, 90)

Edgar Morin, por sua vez, considera a relação com o outro como um aspecto conexo ao âmbito do sujeito, isto é, a relação com o outro está imbricada na relação do sujeito consigo mesmo:

A relação com o outro inscreve-se virtualmente na relação consigo mesmo; o tema arcaico do duplo, tão profundamente enraizado em nossa psique, mostra que cada um carrega um *alterego* (eu mesmo-outro), ao mesmo tempo diferente e idêntico ao eu. (Surpreendidos diante de um espelho, sentimo-nos estranhos a nós mesmos embora nos reconhecendo). Por carregarmos essa dualidade, na qual “eu é um outro”, podemos, na simpatia, na amizade, no amor, introduzir e integrar o outro em nosso Eu. (MORIN, 2012, p. 78, grifo do autor)

Buscando uma proposta de convergência entre a teoria apresentada por Buber e as perspectivas da complexidade, a relação estabelecida a partir da palavra princípio “Eu-Tu”, para além de “dialogal”, comporta uma atitude dialógica, posto que ambos (Eu e Tu) não se apresentam na relação como elementos polarizados, mas complementares entre si, e, nesse sentido, interdependentes, uma vez que o “Eu” só existe em virtude de ser conhecido e reconhecido pelo “Tu”.

Compreender o contexto em que se dá a relação, no entanto, assim como se predispor a ela e ao encontro, talvez não sejam atitudes suficientes para garantir que os vínculos relacionais entre o educador e o educando se estabeleçam. Faz-se necessário o aprofundamento da compreensão da situação e, concomitantemente, o exercício da aceitação, um contexto a partir do qual o educador, em grande medida, nunca sairá incólume. Se o que se busca, entretanto, é o estabelecimento de vínculos relacionais com os socioeducandos de forma achegada, afetuosa e entremeada por sentimentos (conforme considera Rogers), compreendendo que seu “lugar no mundo” ocorre por meio dessas relações (como destaca Buber) e integrando o outro como “o outro em seu Eu” (como assevera Morin), o educador precisará superar os obstáculos de lidar com valores e crenças que envolvem os contextos nos quais ele se encontra no dia a dia. Esses valores e crenças, aspectos característicos da realidade dos socioeducandos e de suas famílias, poderão vir de encontro aos princípios que constituem a subjetividade do educador, esbarrando nos elementos edificados e solidificados no decorrer da sua trajetória de vida e a partir das questões culturais que ele experienciou ou viven-

ciou. Nesse sentido, mais do que meramente compreender, o educador necessitará aceitar a realidade do socioeducando (autor de um ato infracional), acolhendo-o, bem como a de sua família, em todas as singularidades e particularidades constitutivas do seu contexto.

Seguindo essa toada, cumpre mediatizarmos a reflexão acerca da compreensão. Faremos isso por intermédio dos elementos da *compreensão complexa* enunciados por Edgar Morin. Para o autor, o exercício da compreensão exige uma abordagem complexa, haja vista que, para se compreender efetivamente, importa considerar os elementos objetivos e subjetivos do referido exercício.

É daí que a compreensão objetiva diz respeito à explicação de algo, de algum fenômeno, de alguma situação, contexto, comportamento. Ela integra e articula aspectos lógicos, isto é, informações, dados. A compreensão subjetiva, por sua vez,

é o fruto de uma compreensão de sujeito a sujeito que permite [...] compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças. São sobretudo o sofrimento e a infelicidade do outro que nos levam ao reconhecimento do seu ser subjetivo e despertam em nós a percepção da nossa comunidade humana. (MORIN, 2011, p. 112)

Para compreender, portanto, é necessária uma perspectiva dialógica entre os elementos objetivos e subjetivos da compreensão, de tal forma que se constitua uma dimensão complexa capaz de “enlaçar” objetividades e subjetividades:

Há um vínculo subjacente entre os três modos de compreensão. O prefixo *com-* de complexidade” e “compreensão”, indica esse laço. Com-preender, tomar, tomar em conjunto, envolver, enlaçar. A explicação enlaça objetivamente; a compreensão subjetiva enlaça subjetivamente; a compreensão complexa enlaça subjetiva e objetivamente.

Pode-se ir da compreensão objetiva à compreensão subjetiva; quando por exemplo, estudamos as causas e motivações que levaram um adolescente a delinquência. (MORIN, 2011, p. 113, grifo do autor)

Assim sendo, compreender o contexto da realidade vivida pelo adolescente ao qual se atribui a prática de ato infracional não

significa que se deva encarar tal envolvimento, isto é, a violência representada por sua atitude ilícita, como algo natural. Ao contrário, “Compreender o assassino não significa tolerar o crime que ele cometeu. [...] Compreender não é inocentar nem se abster de julgar e de agir, mas reconhecer que os autores de infâmias ou faltas, também são seres humanos.” (MORIN, 2011, p. 121)

Ainda que a sociedade ocidental não contenha, em sua cultura, perspectivas jurídicas que sejam capazes de lidar com a criminalidade de forma diversa daquelas norteadas pelo viés da vingança, do castigo, deverá o educador, mesmo sabendo que não é ele a vítima do ato infracional cometido, cultivar esforços para exercitar a compreensão. Necessitará, assim, empreender o exercício do perdão, longe do qual correrá riscos de, ainda que inconscientemente, acabar por colocar todo o processo socioeducativo em xeque.

O perdão pressupõe ao mesmo tempo, a compreensão e a recusa da vingança [...] baseia-se na compreensão. Compreender um ser humano significa não reduzir sua pessoa à falta ou ao crime cometido e saber que ela tem possibilidade de recuperação. (MORIN, 2011, p. 127)

O que une a compreensão à magnanimidade e ao perdão é a resistência à nossa crueldade e barbárie interiores. (MORIN, 2011, p. 133)

Se considerarmos que a tomada de consciência para uma atitude efetiva de transformação terá seu ponto de partida exclusivamente no âmago do sujeito, perdoar e agir com postura incondicional não proporcionará ao educador a certeza de que ele obterá resultados, uma vez que, segundo as perspectivas da complexidade, uma das principais certezas diz respeito exatamente à incerteza:

o perdão é uma aposta, um desafio ético; é uma aposta na regeneração daquele que fraquejou ou falhou; é uma aposta na possibilidade de transformação e de conversão, para o bem daquele que cometeu o mal. Pois o ser humano [...] não é imutável: pode evoluir para o melhor ou para o pior. (MORIN, 2011, p. 127)

Estamos diante de mais um desafio, dado que essa aceitação tanto pode ocorrer naturalmente quanto, em determinadas

situações, necessitará ser exercitada, sobretudo quando a realidade enfrentada não coaduna com aspectos éticos, estéticos ou morais internalizados pelo educador no decorrer da sua trajetória de vida. O exercício intencional da aceitação se apresenta como um esforço concomitantemente intelectual e emocional, todavia viável, possível de ser colocado em prática. Acerca disso, Rogers (1990, p. 20) considera:

descobri que sou mais eficaz quando posso ouvir a mim mesmo aceitando-me, e posso ser eu mesmo: tenho a impressão de que, com os anos, aprendi a tomar-me mais capaz de ouvir a mim mesmo, de modo que sei melhor do que antigamente o que estou sentindo num dado momento que sou capaz de compreender que estou irritado, ou que, de fato, sinto rejeição em relação a um indivíduo, ou, pelo contrário, carinho e afeição, ou então, ainda, que me sinto aborrecido e sem interesse pelo que está se passando; ou que estou ansioso por compreender um indivíduo ou que tenho um sentimento de angústia ou de temor nas minhas relações com ele. Todas estas diferentes atitudes são sentimentos que julgo poder ouvir em mim mesmo. Poder-se-ia dizer, em outras palavras, que tenho a impressão de me ter tornado mais capaz de me deixar ser o que sou. Tornou-se mais fácil para mim aceitar a mim mesmo como um indivíduo irremediavelmente imperfeito e que, com toda a certeza, nem sempre atua como eu gostaria de atuar. Tudo isso pode parecer uma direção muito estranha a seguir. Parece-me válida pelo curioso paradoxo que encerra, pois, quando me aceito como sou, estou me modificando.

Existe, entretanto, a probabilidade de que, mesmo empreendendo o exercício da compreensão, da aceitação e do perdão, o educador não se sinta capaz de requerer de si mesmo essa superação, principalmente se, no contexto daqueles que se encontram sob seus cuidados, achem-se presentes elementos que entrem em conflito direto com seus valores pessoais.

Diante de tais circunstâncias, restar-lhe-á escolher entre dois principais caminhos: prosseguir no exercício da aceitação, ou procurar ajuda entre os colegas de sua equipe de trabalho. Importante destacar, todavia, que ao “sair de cena” deixando o caminho aberto para a intervenção de outro colega profissional que se sinta capaz de lidar de for-

ma mais leve com a situação, para além do mero reconhecimento de uma incapacidade, o educador demonstrará autenticidade, podendo, a partir daí, empreender um exercício de autoaceitação. Ao assumir suas limitações, poderá, processual e intencionalmente, exercitá-las consigo mesmo, possibilitando a abertura de espaços para a passível qualificação de atuação futura.

## Considerações Finais

Os adolescentes que se envolvem com a criminalidade, em grande medida o fazem por razões motivadas com base em estratégias de sobrevivência<sup>4</sup>, em resposta a uma sociedade capitalista fragmentada que, de um lado, estimula o consumo desenfreado, e de outro, provoca o aumento processual e impiedoso das desigualdades. A ausência de oportunidades de acesso ao mundo do trabalho de forma digna, cumuladas com as questões relacionadas à defasagem escolar, são alguns aspectos que contribuem para que os adolescentes busquem as referidas estratégias a partir do envolvimento com a infracionalidade. Agregue-se ainda um sistema educacional que deveria operar como um espaço de proteção que, por não compreender o contexto dessa particular parcela da adolescência, em vez de acolher, segrega e discrimina, provocando um efeito perverso que contribui para a ampliação da evasão escolar e, consequentemente, com o aludido envolvimento infracional. Diante desse contexto, o cotidiano do educador social que atua diretamente com adolescentes na execução das medidas socioeducativas se apresenta como um constante desafio, particularmente diante dos equívocos de compreensão do senso comum acerca da realidade desses meninos e meninas, e acabam imprimindo sobre eles a falsa imagem do “menor infrator”, e sobre os profissionais que deles cuidam, a

---

<sup>4</sup> “Entendemos que não basta identificar o motor da história como a luta de classes, mas que é preciso perceber quais são as artimanhas de sobrevivência dos meninos e meninas abandonados e perscrutar as redes de solidariedade que nascem a partir deles. A Subjetividade como produto do cotidiano contém o sonho da felicidade, substanciado nas aspirações das crianças e adolescentes” [...] (SOUZA NETO, 2002, p. 78)

equivocada impressão de que são meramente “defensores dos menores”. Essa sensação permanente de dedicação a um campo de atuação incompreendido socialmente soma-se às dificuldades enfrentadas pelos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, diante das quais o educador sofre com as limitações. De toda sorte, a escolha pela atuação nessa seara da assistência social pressupõe uma compreensão ampliada do profissional quanto a essa miríade de desafios, que ao ser encampada exigirá, para além da intensa dedicação, que ele se fortaleça permanentemente, seja por meio da formação, da pesquisa ou da assunção de uma práxis, uma atitude investigativa sobre sua prática.

Embora tenhamos abordado a educação social, particularmente no que se refere ao universo da execução direta junto aos adolescentes que cometeram atos infracionais, conjecturamos que esse breve texto poderá ajudar a iluminar os árduos caminhos, não só daqueles que se dedicam às MSE, mas também dos que se encontram em outras frentes de atuação socioeducativa, todos tão essenciais quanto incompreendidos. Igualmente, esperamos que as reflexões, considerações, conceitos e teorias aqui tratados contribuam para tornar seu cotidiano de atuação mais leve, produtivo e significativo.

## Referências

- BARROS, Manoel. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BONDER, Nilton. **O segredo judaico da resolução de problemas**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2021.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10 ed. São Paulo: Centauro, 1974.
- JANELA DA ALMA. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. França: Europa Filmes, 2004. 1 DVD (73 min.).
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. **O método 6: ética**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Folha online: Sinapse online. 26 de outubro de 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>. Acesso em: 17/10/2021

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência**. 2 ed. São Paulo: Arte Impressa, 2002.