

# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA UMA COMPREENSÃO DE CRISES/CONFLITOS DECORRENTES DO PROBLEMA DOS RADICALISMOS IDEOLÓGICOS DE ALUNOS EM SALA DE AULA

Tatiana SLONCZEWSKI<sup>1</sup>

O trabalho que apresento é oriundo de transcrição de palestra proferida a convite do Senhor Pró-Reitor de Graduação da PUC-Campinas, Prof. Me. Paulo Moacir Godoy Pozzebon, por ocasião do Planejamento Acadêmico-Pedagógico – PUC-Campinas 1<sup>o</sup> semestre de 2019, em mesa-redonda composta também pelo Prof. Dr. Cláudio José Franzolin e o Prof. Dr. Samuel Mendonça. Almejo que minha fala reflita o valor que este tema tem para os tempos atuais e o cuidado com que pretendi tratar dele, sem esgotá-lo ou tomá-lo como questão à qual caberia uma simples e única resposta ou solução.

Trato de fazer um recorte do lugar de onde partem minhas reflexões, porque penso que isso facilita minha comunicação com os senhores neste momento. Falo, como docente, a outros colegas docentes, e, nesse sentido, considero que algumas das questões que trarei sobre as relações vividas em sala de aula poderão encontrar consonância e, talvez (e por que não), dissonância com suas experiências em sala de aula.

Discurso também sobre a questão a partir do olhar psicológico, que me é familiar e cotidiano, pela formação profissional, almejando abordar o desenvolvimento humano e o papel das relações sociais em promovê-lo. Isso posto, caminhemos.

## SOMOS HUMANOS

*"...o difícil não é ter que viver com as pessoas, o difícil é compreendê-las."*

*(Ensaio sobre a Cegueira – José Saramago)*

Humanos. Uma combinação metabólica orquestrada e complexa de água, proteínas, gorduras, carboidratos, entre outros elementos químicos. Poucos de nós alcançarão uma centena de anos (bem ou mal) vividos. Isso bastaria para definir-nos?

Delicados filhotes, chegamos ao mundo extrauterino com muito mais potencialidades do que, de fato, habilidades, tendo experimentado a primeira de muitas rupturas: a da dependência absoluta do corpo materno. Se colocados à parte do convívio com outros humanos, deixados à própria sorte, sucumbimos. Se violentados, hostilizados, tiranizados e invadidos pela fúria, crueldade e ignorância de outros humanos ou situações, sucumbimos.

Desenvolvemo-nos porque estamos, e para que estejamos, entre outros humanos, esperando que esse patrimônio relacional permita revelar o melhor que há em cada um. Essa é a condição de nos humanizar, para além de apenas sermos uma espécie entre outras espécies no planeta.

<sup>1</sup>Doutora em Psicologia e Docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Nosso choro, meio inicial inato e potente de buscar garantia para nossa sobrevivência, contagia emocionalmente os que nos circundam. Aos poucos, esse choro vai de alerta à ferramenta um pouco mais refinada de comunicação, é modulado, diferenciado para melhor expressar necessidades que se anunciam em nossas relações e que anunciam nossos estados internos aos demais. E, em geral, estes nos respondem de muitas e variadas maneiras, ajudando-nos a nomear o que ocorre a nós.

O sorriso também toma cedo seu lugar, passando de apenas uma resposta com bases inatas e de pouca plasticidade a um comportamento de importante papel social. Enquanto bebês, estamos ávidos por contatos sociais, buscando-os com todas as habilidades que estiverem ao nosso alcance. Atentos, reconhecemos, desde o útero, sons familiares, dentre eles, e com prioridade, a voz materna. Imersos na linguagem, no seio de nossa mãe, nas profundas estranhas de diferentes sociedades, nos humanizamos a cada dia.

Perto de um ano e meio de vida, descobrimos a nós mesmos, ainda de modo incipiente e calcado na corporeidade, no reconhecimento do próprio reflexo numa superfície espelhada (seria um outro quem está ali?), e o complexo processo de construção do eu ganha novos contornos. Gritos, angústias, birras, raiva, temores também fazem parte de nosso processo de tornarmo-nos pessoas. Tememos, muitas vezes sem nos dar conta, represálias por esta nossa expressão tão violenta de afetos.

Sem que o saibamos, sentimo-nos donos do mundo quando ainda bebês, tudo parece girar ao nosso redor (e isso nos é necessário por um tempo)... mas, no progressivo reconhecimento de nossos limites, na frustração necessária de alguns de nossos desejos, no aprendizado da espera por algumas gratificações, no reconhecimento de que, além de nós, há também outros (com suas respectivas necessidades e desejos), nos tornamos mais inteiros, mais seguros, mais disponíveis sensivelmente e mais dispostos a aprender a estar com o outro. Somos a soma das experiências que fazemos e da introjeção de valores que outros nos impõem.

Curiosa e naturalmente, ao buscar conhecer o mundo e os outros, quando ainda pequenos, fa-

zemos perguntas à queima-roupa, constrangedoras ao menos avisados: “Por que você é (eu sou) preto?” (quando se constata o contexto social em que a pele branca impera); “Como você faz para andar se não tem pé?” (quando se nota que a condição física tem seus limites); “Tio, um homem que bate em mulher é o quê?”. Essa última questão ouvi há poucas semanas, e me deixou inquieta. Foi feita por um garoto de aproximadamente cinco anos ao seu tio, enquanto caminhavam pela praia de mãos dadas. Aparentemente simples, ela é, na verdade, uma questão profunda, muito profunda. Seria possível respondê-la? O tio, silencioso, praticamente emudecido, não respondeu ao menino, apenas seguiu caminhando, sem parecer dar ouvidos à questão... talvez não soubesse o que responder, talvez não pudesse fazê-lo, mas alguma resposta restou ali ao pequeno, que presenciava o silêncio do homem, do adulto, enquanto insistia mais uma ou duas vezes na questão até desistir de questionar e seguir mudo também.

Não me parece que essas questões infantis tenham, em especial, o objetivo de destruir o outro, ofendê-lo, aniquilar seus argumentos, roubar-lhe o valor ou perpetrar discriminações e preconceitos (aliás, creio que o menino que mencionei teria estado até mais satisfeito se houvesse a escuta e a argumentação de seu tio para continuar com ele o processo do pensar, mesmo que não houvesse uma única resposta para esgotar a questão). Não parece haver razões para uma criança pequena se envergonhar do desejo de saber, não parece haver a intenção deliberada e premeditada de causar o mal a outro, mas, por vezes, a criança ainda faz algumas de suas experiências na comparação de si mesma com o diferente, numa intenção desajeitada de dar sentido ao que vê e sente, e o adulto, por vezes, se apressa em classificar o interesse dela como impertinente ou nocivo, antes de ajudá-la a elaborar o posicionamento de suas observações acerca do mundo (perde uma oportunidade preciosa de construir um diálogo que burile a empatia que se insinua como semente sob a forma de pergunta).

Na construção da moralidade, a criança caminha revelando seus porquês. Esse é um exercício de estar no mundo, de desenvolver sua vida moral e social, a noção de si e do outro, de compreender seus limites, de lapidar uma forma mais empática

de relação. As crianças pequenas saudáveis são atentas e prestativas quando observam que o mundo ao redor lhes dá exemplos concretos (mais do que discursos vazios) de como sê-lo. Também é consenso na Psicologia que a capacidade de atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas é uma aquisição cognitiva essencial para a criança, e começa a acontecer muito cedo nos anos de infância, fortalecendo-se a partir dos cinco/seis anos de idade e seguindo em processo por toda a vida. Repito: em processo, por toda a vida.

Essa capacidade sociocognitiva de atribuir estados mentais - crenças, emoções, desejos - a si e aos outros permite predizer e compreender situações e comportamentos, o que é uma aquisição fundamental para a criança (para o humano), permitindo a ela que compreenda e represente o mundo a sua volta e, a partir disso, direcione suas ações e condutas, na relação com os demais.

Nessa caminhada, uma bagagem de experiências pessoais e de introjeções de valores dos pares significativos e do mundo permite destacar uma certa estrutura simbólica que poderíamos chamar de 'eu'. Na carga que compõe a bagagem adquirida durante a infância e juventude, muito se encontra do peso que advém da experiência de um adulto. Até que o indivíduo se torne mais autônomo no pensar, sentir, viver, amar e aprender – abandone a carga que não é sua na bagagem e escolha o que quer carregar consigo pela vida - uma longa caminhada se fará necessária.

No educar, um 'eu' que é processo encontra-se com outro 'eu' em processo, portanto, incompletude, falhas e convivência com incertezas é base na jornada humana rumo ao conhecimento.

O psicólogo humanista norte-americano Carl Rogers (1902-1987), que desenvolveu o que denominou como Abordagem Centrada na Pessoa, trazia como pressuposto fundamental de seu arcabouço teórico a noção de *tendência atualizante*, ou seja, a tendência inerente a todo ser humano para desenvolver-se no sentido do enriquecimento de suas potencialidades, dadas as condições facilitadoras. Essas condições facilitadoras, básicas a quaisquer relações que pretendam promover o amadurecimento psicológico, seriam: a *empatia* (atitude de colocar-se no lugar do outro, como se

fosse o outro); a *aceitação positiva incondicional* (aceitar quem o outro é e suas experiências, o que não significa concordar com tudo o que ele faz); e, por fim, a *congruência* (aquilo que permite ser transparente ao outro; o grau de correspondência entre o que é vivido, simbolizado e as ações que disso decorrem).

Em relações nas quais essas condições estão presentes – considerando a natureza humana como digna de confiança e a intersubjetividade como crucial à experiência de tornarmo-nos – o amadurecimento psicológico seria um caminho esperado, permitindo integrar as experiências vividas, sem dificuldade, à sua correspondência com a estrutura do *self* (eu). Se, por outro lado, quando este outro não é compreendido empaticamente ou aceito como é em seu processo de viver e conhecer, sua experiência de mundo pode ser negada ou deformada, de modo a tornar-se algo que se suponha mais aceitável socialmente, forçando o estabelecimento de modos defensivos de relação, que comprometem o desenvolvimento humano.

Uma estranha fração (ou arranjo) de experiências 'inaceitáveis' restaria ali, influenciando negativamente o desenvolvimento de um eu mais integrado. Guardadas as devidas proporções, essa estranha fração que resta das experiências banidas da consciência, aparentemente não aceitáveis, reprimidas, entre outras definições, também é alvo de análise de demais teóricos da Psicologia (psicanalistas, psicólogos analíticos, *gestalt*-terapeutas, entre outros), que a definirão, de acordo com seu escopo teórico, seu papel na estruturação psíquica do indivíduo e da sociedade, e seu papel na clínica e na vida cotidiana.

Talvez restem ali, naquela estranha fração, elementos que um dia foram novos e luminosos, e agora são sombrios, ou que um dia foram desejo, e hoje são sintoma, ou que um dia foram escudo, e hoje são a própria lança contra o peito que sofre... Enfim, na dificuldade de conviver com essa estranha fração de todos os humanos (digo de todos, porque não há quem não a tenha), talvez pareça mais reconfortante (por um breve momento), mais fácil (entre incontáveis aspás) e mais viável (para não dizer mais útil a um equilíbrio neurótico ou o pouco que resta a uma experiência psicótica)

reconhecê-la defensivamente como o mal que está no outro, a incompletude que está no outro, a ignorância que está no outro, e assim não mais reconhecer a si mesmo e nem ao outro como inteiros – o humano sensível naquele ser estaria anestesiado, ou talvez até aniquilado.

Evidentemente, a empatia tem sido uma maneira negligenciada de ser nos dias de hoje, como aponta Rogers em seu livro *A pessoa como centro*, e a fragmentação das identidades, na perspectiva de Zygmunt Bauman (1925-2017), resta-nos como nefasta evidência da liquefação de subjetividades e relações na chamada pós-modernidade.

Pois bem, seguimos. Como isso poderia, então, se refletir no que é o professor em sala de aula, diante do radicalismo ideológico?

## NARRANDO UMA EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA

*"A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?"*

(Grande Sertão Veredas – João Guimarães Rosa)

Tomo de Carl Rogers a ideia de que a relação de boa qualidade entre professor e aluno (entre humanos) promova aprendizagem significativa e amadurecimento psicológico dos envolvidos (bem diferente de afirmar que o professor faria a clínica no ensino, importante ressaltar).

Ilustro minha fala com uma experiência vivida em sala de aula, e, a partir dela, tecerei comentários sobre algumas reflexões que essa experiência me suscitou, alguns desafios e algumas questões que permanecem.

Ministro no curso de Psicologia uma disciplina denominada "Psicologia e Políticas Sociais" há vários anos e, pela primeira vez, ministrei-a num momento de efervescência política bastante expressivo: polarizações, *fake news*, espetáculos midiáticos, etc.

Como a aprendizagem significativa requer que aquilo que se aprende seja uma aprendiza-

gem viva e não somente de conteúdos avulsos e inertes, não pude deixar de observar algum nível de tensão em sala de aula. Não o percebi contra mim ou contra o processo do conhecer em si, mas pairava uma atmosfera de preocupação, de dúvida, de inquietação por parte dos alunos. Creio que um professor na Universidade precisa reconhecer que os alunos trazem consigo a bagagem de vida e de aprendizados que lhes foi possível ter até então, e que também a apresentam nessa relação. Ingênuo seria pensar que não há bagagem ou que é possível desconsiderá-la sem incorrer em grave erro.

Algumas dessas bagagens parecem vir quase hermeticamente fechadas e outras se mostram bastante abertas, maleáveis e flexíveis. Não me cabe arrombar aquelas (por enquanto) hermeticamente fechadas e nem bisbilhotar abelhudamente aquelas que se insinuam mais abertas. Reconheço que deve existir um limite nessa relação e que há um papel que o professor assume nesse contrato – nem acuado, nem invasivo – e isso optei por manter em minha prática. As bagagens abrir-se-iam conforme se desse a viagem.

Creio ter recebido dos alunos uma grande contribuição para a disciplina ao compartilharem espontaneamente alguns dos conteúdos de suas bagagens, sem temer represálias.

Descrevo, então, o que tratamos ao longo do semestre: a disciplina tinha ementa, cronograma e plano já definidos, ocorreria no segundo semestre de 2018 e teria como objetivos abordar as políticas públicas e sociais em suas múltiplas dimensões. Eu não as abordaria, como afirmam Machado, Fonseca e Borges (2014), considerando-as necessariamente como se fossem as melhores respostas ou as que gostaríamos de ter do Estado para as necessidades da população, mas como as políticas que temos e construímos dinamicamente, em suas diferentes leituras e possíveis críticas.

Muitos elementos compõem o que se caracteriza como políticas públicas e como políticas sociais, e pudemos eleger alguns deles para analisá-las (ex.: normas, leis, portarias, tipos de financiamento, atores sociais que as desenvolvem e implementam; ações concretas que materializam a política; o público que dela se beneficia; os lugares da discussão de propostas, entre muitos outros).

Tratava-se de uma disciplina teórica, de duas horas/aula semanais, o que permitiu uma abordagem apenas introdutória, embora muito válida, de temática tão extensa.

Buscar manter com os alunos uma atitude respeitosa, democrática e ética na abordagem desse conteúdo foi minha meta e não vivenciei qualquer situação em que conflitos ou tensões tenham impedido nosso exercício de imersão no processo do aprender.

Compreendo que considerar algo em sua dimensão radical signifique abrir oportunidades para transformar realidades sociais, e sei que novas ideias podem ameaçar algumas estruturas do pensar e criar resistências ao processo de aprender, então atentei-me para o risco de deparar com um radicalismo ideológico que beirasse a impossibilidade de uma abordagem racional de argumentos, mas não o observei em sala. Se o tivesse observado, por certo a atitude de enfrentá-lo com alguma forma de hostilidade contra o aluno não se mostraria adequada e muito menos útil.

Na qualidade de docente universitária, penso que tenho o compromisso de contribuir para a formação de um profissional (que é também um ser humano) e de ser um humano (que também é um profissional). Por isso, creio que, tal como uma criança faz suas questões à queima-roupa, fazendo-as parecer quase constrangedoras, na busca de sentido para o mundo, quem transita em novos conhecimentos por vezes também o faz (só que, no caso desses alunos jovens adultos, de uma forma mais elaborada em alguns recursos da comunicação e cognição, embora ainda desajeitada e incompleta). Sejam adultos, sejam crianças, no processo de formação, é necessário que percebam que há consequências e limites para suas colocações, e esta é a rotina em sala de aula.

Discursos ainda inconsistentes, falas entrecortadas por conteúdos de fontes duvidosas surgiram nas colocações iniciais de muitos alunos, imersos nas próprias experiências com mídias, redes sociais, entre tantas outras. E esse manejo foi um desafio.

Uma lição que aprendi com *Grande Sertão: Veredas* (Guimarães Rosa) é: "*Passarinho que de-*

*bruça – o voo já está pronto*". Se perguntas estão sendo perguntadas, pensamentos estão sendo pensados, sentimentos estão sendo sentidos, o voo do conhecimento está inaugurado.

Foi um processo muito importante poder ouvir dúvidas e inquietações dos discentes, limitando-as ao tempo disponível para questionamentos e ao contrato implícito naquela relação, de modo a garantir que o conteúdo teórico previsto para a disciplina também fosse abordado sem prejuízos. No início, certo repertório emocional predominou nas falas dos alunos, com expressões de referências quase fantasmagóricas, tais como: "tenho medo de um novo governo...", "não dá para evitar sofrer com mudanças...", "tenho raiva de tudo isso...", "pessoas vão morrer...". Era necessário que esse contágio emocional fosse reconhecido e não inviabilizasse processos do pensar, do raciocinar, do compreender, pois aprendizagem viva é arranjo dinâmico de afetos, de razão, de emoção, do intelecto.

Por vezes, tornou-se mais identificável e visível no posicionamento dos alunos a atitude de procurar no discurso do outro o mal (como se este só habitasse o outro), identificar supostos mocinhos ou bandidos, e talvez parar por aí. Não há problema nisso quando se está aberto a aprender e quando se constata que o processo de perceber como "não tão certas assim" as "certezas" que se tinha é algo que dói, que ameaça... desconstruir e reconstruir ideias e posicionamentos dá trabalho, implica responsabilizar-se como humano.

O grupo percebeu o quão árduo e artesanal pode ser o trabalho intelectual de aprofundar as leituras sobre o tema em questão, construir e desconstruir ideias, informar-se, observar, analisar situações, trazer argumentos aos debates, e até mesmo identificar nos discursos de ódio presentes em redes sociais elementos decorrentes de extremismos (ex.: discurso rígido e inflamado/inflamável, com pouco embasamento crítico, motivado por posições que visam inviabilizar a subjetividade de um outro, a ilusão de pertencimento a determinado grupo como reafirmação de poder ou valor, etc).

Partimos, então, para um aprofundamento teórico, que permitiu observar que ainda era necessária a aquisição pelos discentes de conteúdos

básicos, como o texto da Constituição Federal, o desenvolvimento histórico da Reforma Sanitária e da Reforma Psiquiátrica Brasileira, os marcos legais fundamentais em Políticas de Saúde, Educação, Trabalho e Assistência Social, apenas para citar alguns exemplos. Assim, foi possível observar uma qualificação expressiva do posicionamento dos discentes ao trazer seus questionamentos para a sala. Por exemplo: quando tratando de Políticas Sociais do Trabalho e da importância de combater a exploração do trabalho infantil, uma aluna trouxe o questionamento sobre a existência de trabalhadores mirins (ex.: modelos, atores, cantores, etc.) aceitos socialmente e questionou o impacto psicológico da autorização desse tipo de trabalho para o desenvolvimento da criança. Exercitamos a construção conjunta de reflexões. Outras questões de teor semelhante surgiram, permitindo construir conjuntamente reflexões sobre políticas públicas, com a aproximação do processo eleitoral.

Como uma das tarefas avaliativas previstas, houve a apresentação de seminários grupais, com confecção de material informativo sob a forma de cartilhas, folhetos ou cartazes, com temáticas de livre escolha, a partir das Políticas Públicas em Saúde, Educação, Trabalho e Assistência Social. Creio que aqui culminou a experiência de construção do aprendizado vivo que foi proposto: árdua para a docente, árdua para os alunos, mas evidente na evolução da abordagem de conteúdos pelos alunos em sala ao fim do semestre e pela qualidade dos trabalhos produzidos.

Por fim, cito alguns pontos de reflexão advindos dessa experiência, apresentados conforme a memória deles se organizou para mim: 1ª) Somos humanos e temos nossa estranha fração de limites, contradições, impossibilidades, ódios e dores, mas, se ainda assim há em nós a perspectiva de buscar algo que transcenda essa condição (e que não faça da sociedade o espelho dela), podemos nos abrir a novas experiências de mundo - o processo de aprender não será apenas uma mecânica aquisição de conteúdos e o de viver não será em vão. 2ª) Sempre há algum nível de dissenso e de desconforto entre o não saber e o saber, é inútil negar. Melhor encorajar-se a agir nesse espaço potencial para criar conhecimento onde há terreno fértil à espera disso. 3ª) A única possibilidade de amadurecer

psicológica e socialmente é entre humanos (com a dor e a delícia de todo esse processo). Desumanizar o outro e atacar sua subjetividade é inviabilizar em si próprio a humanidade – o eu é um processo em dinâmica construção, uma obra para a vida toda. 4ª) Devemos seguir atentos e atuantes como docentes e como humanos, num árduo trabalho artesanal de construir conhecimento, de exercitar empatia, de compreender situações e vidas diferentes das nossas, de construir cidadania, crescendo intelectual, social e psiquicamente. 5ª) É necessário que todos sejamos capazes de exercitar a tarefa cotidiana de sair da posição que interessa apenas “ao próprio umbigo” e olhar abertamente para um universo de possibilidades que ocupa nosso curto caminho de vida e existência, construindo uma experiência de humanidade menos ameaçadora e mais harmoniosa e democrática. A humanidade não é construção acabada. 6ª) É preciso ter pela experiência da docência a gratidão por esta permitir que se exercite o novo a cada dia, como tarefa que enriquece o humano em nós, pelo encontro que há com o humano no outro: educar (trans)forma.

Termino com uma citação de Saramago, do livro *Ensaio sobre a Cegueira*, como um último estímulo, convite e provocação para nosso debate:

(...) se antes de cada ato nosso nos puséssemos a prever todas as consequências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar. Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma forma bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, infundáveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratular-nos ou pedir perdão, aliás, há quem diga que isso é que é a imortalidade de que tanto se fala. (SARAMAGO, 2001)

Agradeço pela atenção!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2003.

BUGENTAL, J. F. T. O Eu: Processo ou Ilusão? In: GREENING, T. C. Psicologia Existencial-Humanista. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1975.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. 1, 2ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, F. R. de S.; FONSECA, A. F.; BORGES, C. F. O Sistema Único de Saúde e as Políticas de Saúde no

Brasil. In: JORGE, M. A. S. (org.). Políticas e Cuidado em Saúde Mental: contribuições para a prática profissional. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

ROGERS, C. R. Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática. In: ROGERS, C. R. e ROSENBERG, R. L. A Pessoa como Centro. São Paulo: EPU, 1977.

ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SARAMAGO, J. Ensaio sobre a cegueira. 19ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

