

Docência, vida cotidiana e mundo
contemporâneo:
que identidades e que estratégias de
sobrevivência psicossocial estão sendo
construídas?

*Lecturing, everyday life and contemporary
world: which identities and strategies of
psychosocial surviving
are being built?*

Maria de Fátima Quintal de Freitas*

RESUMO

O presente trabalho objetiva fazer uma análise a respeito das repercussões psicossociais que os desafios e dilemas, vividos cotidianamente pelos docentes em suas práticas profissionais e em suas relações, têm em sua vida profissional, familiar e pessoal, considerando-se em especial o processo de construção de identidade e as alternativas de enfrentamento para tais dilemas. Para isso, far-se-á o percurso seguindo três eixos complementares. O primeiro refere-se à identificação de alguns elementos que nos permitem compreender como está a vida concreta dos docentes, não apenas na dimensão macro-social, mas considerando os aspectos micro-sociais que possibilitem uma configuração ampla sobre o quadro atual cotidianamente vivido pelo docente em seus locais de trabalho. Num segundo momento realiza-se uma comparação a respeito destas condições com aquelas relativas à trajetória de constituição desta profissão há alguns anos. Encaminha-se, então, a discussão para uma análise sobre os processos psicossociais presentes nas

* Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e em Psicologia (Mestrado) da Universidade Federal do Paraná – UFPR. fquintal.pscm@terra.com.br

relações entre docente, produto de seu trabalho e realidade na qual vive, com vistas a elucidar os diferentes paradoxos com os quais têm de lidar dia a dia, ao mesmo tempo em que lhe é exigido um desempenho que refere uma identidade social prescrita, mas nem sempre coerente e viável às condições de vida e de formação. E, finalizando, far-se-á uma discussão sobre possibilidades de sobrevivência psicossocial diante deste quadro de naturalização e conformismo para com a vida cotidiana.

Palavras-chave: identidade psicossocial, significados sociais e vida diária, naturalização de processos da vida diária, identidade do professor, participação diária.

ABSTRACT

Under the psychosocial perspective, this work presents a discussion about the challenges and dilemmas that are experienced daily by teachers, resulting of a complex component's assemblage linked the start on the work conditions, passing through the relations established with their work subject, and their knowledge field, even how these teachers perceive themselves during this process, and what kind of meaning they assign to it along their lives. Following the social psychology theoretical shape, under the materialism basis, focused on the man's psychosocial construction departing from his life, and his interactions established with another social actors. Recently data related to the teaching work relationships are presented, in terms of the work admission and stability according to the gender, age, and career experience, and also how does this reflect over the development process of his identity and social awareness. This analysis indicates the paradoxes' existence, contemporarely tough by the changings ocurred in the work's world, and which inflences brought self-image results that the teacher builds on his own, and in what kind of interaction he establishes with his peers. The analytic proposals allow to identify teachers' five daily life conflicts related to interaction and expectation between gender and social demands, relationship among teacher as a social actor and the nature of his work subject, school culture, teacher's culture, and "the other" culture, prescribed work and feasible work, and solidified identity and ongoing change identity. It is discussed the process of building the teacher identity in front of the current challenges and paradoxes that teachers are compelled to experience and face everyday in their work and personal relationships, such as violence, abuse, low incomes, as well as personal and professional depreciation. It is intended a consideration in terms of searching alternatives that could be regarded also during the future teachers' process of graduation and professional formation.

Key words: Psychosocial identity, social meanings and daily life, naturalization processes of the daily life, teacher's identity, daily participation.

O que sabemos sobre a vida dos docentes?

Embora esta seja uma indagação que nos acompanhe diariamente, o fato de ser corriqueira e freqüente não nos autoriza a subestimar sua importância em uma análise sobre os fenômenos psicossociais que perpassam a vida dos docentes, em seu cotidiano, que podem explicar porque ora se sentem aguerridos e combativos, possuidores de motivações e forças quase invencíveis, e em outros momentos, mesmo diante de pequenas dificuldades, se sentem frágeis, impotentes, cansados e quase sem perspectiva?

Este questionamento poderia parecer simples, em um primeiro momento, se não agregássemos uma informação que, à primeira vista, pode parecer contraditória: o fato de, mesmo diante de tantas adversidades e tantas dificuldades, mesmo diante de reduzidas perspectivas de melhoria e de progresso no enfrentamento das problemáticas sociais que, dia a dia, se avolumam, a despeito de tudo isto, estes profissionais da educação consideram-se satisfeitos e, muitas vezes, peremptoriamente afirmam que fariam tudo de novo (CODO; SAMPAIO, 1995; CODO, 1999; UNESCO, 2002).

O que se passa, então, na vida destes docentes e em sua construção social como professores que os transforma neste tipo específico de atores sociais? Seria por demais simplório e maniqueísta dizer que se trata de algum aspecto interno, ou de caráter ou de personalidade. Intentemos, assim, desnudar o caminho das condições macro e micro-sociais que contribuem para transformar estes atores naquilo que estão sendo, neste tempo histórico e lugar social.

Inúmeros têm sido os estudos que buscam fazer uma retrospectiva e um quadro sobre as condições de trabalho dos docentes, nos mais diferentes níveis e nos mais diversos vínculos de trabalho (CODO, 1999; UNESCO, 2002; DEBARDIEUX; BLAYA, 2002). Entretanto, interessa aqui recuperar algumas informações relativas à vida dos docentes. O que sabemos, de fato, sobre sua realidade de vida que nos ajude a confeccionar um quadro fiel sobre seus desafios e dilemas, muitas vezes vividos silenciosamente?

Em uma grande pesquisa realizada na segunda metade da década de 90, no Brasil, em toda a rede de Ensino Estadual, de norte a sul, e leste a oeste, sob a coordenação de um grupo de psicólogos sociais, preocupados em compreender as relações do mundo do trabalho repercutindo na vida cotidiana, alguns dados puderam ser colhidos relativos às condições de vida dos docentes e à maneira como se percebem e como se sentem nesse

trabalho (CODO, 1999). É bem conhecida a prevalência do gênero feminino (82,4%) na constituição do professorado, em especial nas primeiras séries, havendo a mesma tendência quando se observa a composição do quadro de funcionários (87,3% de mulheres) dentro das instituições escolares. Quando se focaliza a situação das chamadas turmas e classes *especiais*, esta presença feminina se acentua ainda mais (90,1%), quase numa espécie de naturalização da vocação feminina para a excepcionalidade e para os cuidados, à semelhança do que acontece na representação social construída a respeito das profissões ligadas ao chamado *cuidado*, como é o caso da enfermagem.

Considerando-se as diferentes séries, verifica-se uma alteração nesta relação entre gênero, de tal modo que os homens passam a ter uma presença um pouco maior e mais concentrada nas últimas séries, como pode ser visto no Quadro 1. A presença masculina sobe em quase 15 vezes das quatro primeiras séries (2,6% do quadro total) para as séries do segundo grau (39,2% do quadro total).

QUADRO 1- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO GÊNERO E FAIXA DE SÉRIE EM QUE ATUAM¹

SÉRIES	MASCULINO	FEMININO
PRÉ e PRIMEIRA À QUARTA	2,6%	97,4%
QUINTA À OITAVA	19,4%	80,6%
SEGUNDO GRAU	39,2%	60,8%

Nesse cenário, surge a indagação se haveria diferença de acordo com o tempo maior de trabalho e experiência na carreira. E é aqui que vamos, encontrar mais um elemento que corrobora a construção feminina da profissão. Ou seja, a presença masculina mantém-se praticamente inalterada entre os que têm mais de 11 anos de profissão: os homens ocupam de 10 a 13% dos quadros de professores. A partir deste período é que se observa um crescimento no ingresso masculino na docência, chegando a ocupar 25,9% do quadro geral, tendo até dois anos de magistério (CODO, 1999).

1 Dados extraídos e adaptados da obra de CODO (1999).

Que desafios e paradoxos são vividos no cotidiano docente?

Numa tentativa de transcender a mera constatação da obviedade, é importante olhar estes dados dentro de um movimento recente ocorrido nas relações do mundo do trabalho. Tratam-se de informações que trazem à baila uma importante discussão sobre as relações entre identidade e gênero na composição da profissão de professor. Embora não seja o objetivo, aqui, proceder a um aprofundamento sobre isto, devemos indagar sobre um aspecto relevante que poderia ser traduzido na seguinte pergunta: seria possível pensar em profissões com sexo pré-definido? Obviamente a resposta é negativa, mas nem tão óbvios são os motivos ou os argumentos utilizados para justificar que a profissão docente é por natureza feminina. Na verdade, bem sabemos que a profissão, ao lado de inúmeras outras atividades e produções humanas, trata-se de uma construção histórica, e por isso mesmo, é determinada socialmente, não havendo, portanto, nenhuma predisposição biológica e muito menos de instâncias internas ao indivíduo (MARTÍN-BARÓ, 1987; LANE, 1986). Não seria possível sustentar um argumento biologicista em pleno século XXI, pois seria o mesmo que defender que haveria um conjunto de genes que se arranjariam para definir que um dado indivíduo vai ser médico, ou engenheiro, e que haveria um outro conjunto enorme de felizes trabalhadores que gostam de ganhar pouco e ter muitos problemas e que vão ser professores!

As teses da biologização e psicologização da vocação do professor e da maternagem na docência facilmente caem por terra, visto que as profissões são também construções sociais e históricas, mostrando, com isto, alguns fenômenos, por exemplo, hoje presentes na vida do professor, diferente de épocas atrás (LANE, 1986; CIAMPA, 1988).

Encontram-se, assim, alguns desafios e paradoxos que estão sendo vividos na profissão de docência e que se refletem na maneira como o professor percebe sua vida e seu lugar nessas relações.

Um primeiro desafio, apresentado sob a forma de paradoxo, refere-se à relação emprego *versus* desemprego, no sentido de existirem proporções diferenciadas em termos dos setores e das áreas afetadas. Hoje, presencia-se, de um lado, um grave e acelerado desemprego estrutural, mas que também se apresenta como um desemprego/emprego seletivo. Temos um aumento do desemprego estrutural nos trabalhos ligados às indústrias e às linhas de produção, ou seja, no setor primário. E, paradoxalmente, assistimos o aumento relativo do emprego no setor terciário, de tal modo que as

áreas de educação e saúde são as que têm tido uma maior expansão nos últimos anos, quase numa relação inversa ao desemprego. Neste cenário, o fato da profissão de professor/a ser uma das poucas que não permite substituição por máquinas e nem pela tecnologia é um aspecto de destaque, uma vez que surge um outro desafio, a ser vencido pelo docente, relativo ao domínio de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento tecnológico e informacional.

Em um segundo momento, derivando deste paradoxo desemprego *versus* emprego, surge um outro desafio relativo a um novo quadro de relações dentro da dinâmica do trabalho docente: passam a entrar mais homens na profissão de educador, muitas vezes por não terem sido absorvidos no seu campo profissional específico. Este aumento da participação masculina na profissão docente não necessariamente garante a melhoria da qualidade do trabalho docente, uma vez que duas dimensões têm aparecido de modo crítico. Uma delas, refere-se ao fato de que não necessariamente os homens educadores estão sendo preparados para isso, durante a sua formação. Muitas vezes esse processo de capacitação dirigiu-se a formá-los como médicos, engenheiros, arquitetos, matemáticos, historiadores, geógrafos, entre tantos outros, e não para formá-los como educadores, como docentes no seu campo de conhecimento. A outra dimensão refere-se aos aspectos psicossociais vividos e sentidos por este novo docente, ou seja, a entrada no campo da educação não garante, por si só, que estes educadores homens se sintam preparados para serem professores, e nem que acreditem que possam sê-lo, mesmo que eles não revelem seus medos, suas dificuldades e seus temores diante desta nova prática para a qual não foram formados e que nem tinham como projeto profissional desenvolvê-la no seu dia a dia.

Dentro desta perspectiva, poder-se-ia dizer que presenciamos um fenômeno da desfeminização da profissão de professor, em que aparecem novos desafios e contradições também para a professora mulher, ao lado destas inquietudes vividas pelos docentes masculinos.

Concomitantemente a esta dinâmica das relações docentes, deparamo-nos com um terceiro desafio, ligado a uma representação conflitiva e incoerente sobre a profissão de educador, agora remetida a dois atores sociais, de gêneros e histórias identitárias diferentes, mas que devem compartilhar atividades, espaços e crenças nem sempre coerentes e consensuais entre si (CIAMPA, 1988; CASTELLS, 2000; JACQUES; CODO, 2002). Esta representação aparece na concepção da atividade docente marcada por duas características. Uma delas surge quando a atividade docente é vista como uma

espécie de prolongamento das atividades de cuidado do espaço doméstico – trata-se da idéia de profissão cuidado – em que se pode entrever os conflitos que passam a ser aguçados quando se focaliza o docente homem e a docente mulher, assim como as dificuldades decorrentes desta interação que, agora, torna-se compulsória. A outra característica – acirrada à medida que o modo de produção capitalista estende para os espaços educacionais as exigências com eficiência, eficácia e rapidez sobre os produtos do trabalho do educador – liga-se à não separação entre espaço público e espaço privado (LOZADA, 1999), na própria atividade docente, acarretando um perverso subproduto que é o desmanche das fronteiras entre o início e o fim do trabalho, ou seja, ele nunca acaba e sempre invade a vida privada, os seus tempos, os seus espaços e as relações existentes.

Trabalho e vida: tensões a serem enfrentadas

Neste momento, torna-se possível indagar sobre o quadro atual vivido na atividade docente. Que aspectos teriam mudado e quais permaneceriam os mesmos na trajetória dessa atividade? Dois fenômenos recentes estão contribuindo para trazer mudanças na realidade de trabalho do professor: a chamada democratização da clientela escolar e a expansão da escolarização (UNESCO, 2002; CODO, 1999). Acompanhando um movimento interessante acontecido no cenário de diversas formas de organização e participação populares, verificou-se, em especial a partir dos anos 90, o fenômeno da democratização da clientela escolar que trouxe efeitos intrigantes e desafiadores para as relações ocorridas no espaço educacional. Ao mesmo tempo em que as escolas se abriram para toda a sociedade, a qualidade e os métodos de ensino viram-se ameaçados e deformados. Na prática cotidiana dos trabalhos docentes isso significou, de um lado, o aumento dos cursos noturnos, de complementação e requalificação, ao lado do aumento de alunos em sala de aula, sobreestimando a capacidade de trabalho docente, e, de outro, nenhum aumento significativo de recursos humanos e materiais aconteceu. O excesso e a sobrecarga produzem maiores tensões, que acabam repercutindo nas relações cotidianas do trabalho docente e de seus atores. Ao mesmo tempo e na mesma época, a chamada expansão da escolarização abre os espaços escolares, não impli-

cando no oferecimento de uma educação de qualidade para os setores populares. Na prática concreta, expressada nas relações educacionais, verificou-se que, nessa expansão, a escola passou a ter, para esses setores, a função de se constituir em uma espécie de prolongamento dos cuidados da família, de proteger os mais fracos e desvalidos, de ocupar o tempo ocioso das ruas, de atender as necessidades básicas (através da alimentação, das merendas, bolsa-escola), e, eventualmente, a de provedora de conhecimentos e formação profissional. Com isto, pode-se dizer que alguns aspectos cruciais na relação educacional e docente mudaram. Mudou a realidade de trabalho nas escolas, assim como a própria escola já não é mais a mesma, como há algumas décadas, e nem os estudantes que depositam outras expectativas e atribuem outros valores à instituição. Assim, o status de reconhecimento para com a escola mudou e, conseqüentemente, para com o professor também. A educação há alguns anos tinha um valor social e um reconhecimento claros, mas hoje há valorizações diferentes e sentidos diversos, que fazem estremecer a crença que o professor tem em si próprio, isto sem considerarmos os inúmeros problemas decorrentes da realidade concreta na qual a escola está inserida.

A escola, hoje, tem assumido inúmeros papéis, estranhos àquilo que havia sido a sua vocação e o seu compromisso social. Como estão os professores neste movimento e nesta dinâmica? Que repercussões psicossociais tudo isto tem tido para o professor em seu cotidiano de trabalho e de vida?

No mínimo, poder-se-ia dizer que os professores têm se sentido perdidos! Eles perderam algumas referências fundamentais sobre seu trabalho, sobre as relações com este e sobre sua vida.

Da perspectiva dos aspectos intrínsecos ao processo ensino-aprendizagem, os docentes deparam-se, quase cotidianamente, com dilemas ligados a naturezas distintas e complementares em sua atividade. Indagam-se sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem: o que eles, docentes, devem saber e aprender? Resolvendo este dilema, surge o da escolha sobre o que é necessário e pertinente ensinar para seus estudantes que lhes seja útil em diferentes níveis de suas vidas. Superando esses dilemas, advém mais dois relativos a como ensinar e como saber que seus estudantes aprenderam o que foi ensinado.

Assim, quando entramos na esfera das relações de trabalho e buscamos entender como isto afeta a vida cotidiana e a rede de relações, alguns conflitos ou tensões vividas pelo professor em seu dia a dia aparecem. São tensões que põem em xeque seu papel social e a identidade que construiu,

assim como o valor que atribuiu a si mesmo nesse cenário e nessa trajetória (FREITAS, 1996; MONTERO, 1994).

Um primeiro conflito refere-se à tensão entre processo de desfeminização da profissão e novas demandas sociais. De um lado, a entrada dos homens na profissão acirra o nível de exigência para com as mulheres, mas não lhes proporciona nenhum benefício caso atendam a tais exigências. Reproduz-se, em verdade, a estratificação e hierarquia sociais em que o trabalho feminino recebe menos valor social. Associam-se algumas capacidades consideradas mais racionais à entrada dos homens, e mantém-se as chamadas qualidades sensíveis para o universo feminino. Internamente, as relações entre os gêneros esbarram em um cruel processo psicossocial ligado à discriminação, segregação e preconceito que adquirem as mais variadas formas, dependendo de quais são as estratégias de sobrevivência, os grupos de referência existentes e as alianças construídas e possíveis nas negociações de poder material e simbólico. Deriva-se daí um processo de convivência mais solitário e baseado em um clima de desconfiança, em que o *outro* – no caso, o colega de trabalho – potencialmente é inimigo, mesmo vivendo as mesmas adversidades e submetido aos mesmos medos e incertezas. As ambigüidades de papéis e de funções são vividas tanto pelos homens como pelas mulheres, assim como os resultados finais em nada trazem acréscimos aos dois, seja em termos materiais, emocionais ou de auto-estima. E, da perspectiva psicossocial da construção da identidade, cria-se a possibilidade para uma armadilha analítica quando ambos se indagam sobre o que garante ser um bom professor: condições reais de formação e capacitação *versus* habilidades/competências individuais – vocação.

Uma segunda tensão, e que tem importância crucial da perspectiva psicossocial do homem, refere-se ao que se está, aqui, denominando de relação conflitiva entre o educador e seu objeto de trabalho.

O professor foi formado acreditando em valores de vida que têm estado cada vez mais difíceis de serem mantidos no mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, o tipo de trabalho que desenvolve apresenta como característica a necessidade de haver um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho (o aluno), já que o produto do seu trabalho depende de uma relação contínua entre professor e aluno (LANE, 1986; CIAMPA, 1988; FREITAS, 1996; CODO, 1999). Isto faz com que seu trabalho esteja o tempo todo referenciado a um *outro* social mediatizado por um vínculo social. Ao mesmo tempo, mesmo que o vínculo emocional esteja garantido e seja positivo, não há como ter um

controle sobre os efeitos que produz no aluno: como saber se ele aprendeu? Como saber se isso valeu para sua vida? Assim, o confronto entre *o quanto o professor investe* versus *o quanto de resultado produz* para o aluno e sua vida, cria um campo fértil para que o professor comece a duvidar de si mesmo, em termos de sua competência profissional (FREITAS, 1996).

E, para efeitos da discussão aqui proposta, decorre deste contexto uma terceira tensão localizada na relação entre a auto-avaliação que faz de si e os resultados que sua ação promove. Em outras palavras, refere-se aos questionamentos a respeito de estar sendo bom professor se, como resultados concretos, poucos são os efeitos significativos observados. A reflexão remete, diretamente, às indagações sobre o que caracterizaria e o que diferenciaria seu trabalho de outros realizados por outros atores sociais, incluindo-se aí até os leigos. Portanto, com base em que aspectos o professor diz a si mesmo que é um bom professor, que é competente e que está no caminho certo para a realização de seu trabalho? Esta é uma discussão a respeito da construção psicossocial do professor como ator e autor da sua história individual e coletiva (LANE, 1986). Na verdade, o que se destaca aqui é o processo de construção de identidade do professor, em termos de que elementos estariam na base da sua constituição, do seu fortalecimento e que aspectos mudam e quais se mantêm como núcleos centrais de sua referência nas relações sociais.

Algumas reflexões

Neste momento, aquelas indagações feitas ao início deste texto – sobre o que os docentes devem saber e conhecer, sobre o que devem escolher para ensinar, como devem ensinar e como saber que seus alunos aprenderam – passam a ter a dimensão dos processos psicossociais que perpassam a rede de relações do professor. Em outras palavras, elas deixam de ter os aspectos meramente funcionais e pedagógicos, e passam a colocar o docente, como ator psicossocial fundamental, no centro desta análise. Que significado e que sentido sua ação cotidiana, materializada nas relações travadas nessa dinâmica ensino-aprendizagem, tem para ele? Que certezas e que dúvidas vai construindo a respeito do seu papel e da impor-

tância sobre o que faz e que alternativas de solução vai conseguindo encontrar para que, tanto ele quanto os *outros* sociais, estejam a se beneficiar do processo e do produto de seu trabalho? Como têm sido alimentadas as crenças sobre estar valendo a pena o seu trabalho, e que contribuições ele tem produzido para além de ganhos imediatos e pessoais?

Ancorando-se em uma psicologia social de base materialista e dialética (FREITAS, 1998; MARTÍN-BARÓ, 1987; MONTERO, 1994) e adotando os caminhos teóricos de uma análise psicossocial, para uma compreensão do processo de construção da identidade – processo este contínuo e historicamente determinado – poder-se-ia pensar em duas possibilidades de caminhos, cujos resultados implicam em possibilidades diferentes de atuação e de mudança no cotidiano concreto.

Haveria um caminho – presente nos chamados processos de naturalização da vida cotidiana (FREITAS, 1996) – em que incorporamos as explicações dos sucessos, fracassos ou dificuldades, localizando os determinantes em aspectos, seja de empenho, desempenho ou alguma deficiência ou déficit na formação e/ou capacitação recebida. Isto significa estar incorporando e aceitando definições apriorísticas e externas, reforçando assim as dúvidas e incertezas sobre a própria capacidade e formação. Encontra-se o caso da incorporação, sem nenhum tipo de questionamento, dos critérios institucionais estabelecidos para caracterizar, por exemplo, o que seja um bom professor, baseados tão somente em dados objetivos e imparciais, como índices de aprovação/reprovação, permanência/evasão, frequência e vagas ocupadas.

A não percepção da naturalização deste processo de avaliação implica em alguns efeitos perversos. Um deles está no intento de universalização do que seja bom professor, independentemente se trabalha em uma escola no interior de um pequeno município, ou se está no centro de uma grande metrópole, independentemente se sua escola possui ou não recursos e que tipo de valores e culturas permeiam as relações entre a escola e a comunidade, somente para citar alguns elementos importantes. Outro efeito perverso, diretamente resultante deste, está no fato dos fracassos serem tributados a aspectos centralmente pessoais, localizados em alguma instância ou característica interna do professor, enquanto os sucessos recebem uma explicação quase casual e inevitável, depreciando o verdadeiro papel de autor e ator da história, para cada um dos envolvidos. Um terceiro efeito, é que a universalização e biologização das aptidões para o sucesso e para o fracasso, traz consigo também o a-historicismo, no sentido de que pouca ou nenhuma reflexão é feita sobre determinantes estruturais e

conjunturais presentes no trabalho desenvolvido pelo docente, colocando as políticas públicas e o Estado em um lugar inatingíveis e imutáveis.

Diante disto, parece, então, estar restando ao professor encontrar em si os motivos para que seu trabalho não esteja avançando, não esteja dando certo, e nem lhe trazendo algum tipo de resultado positivo. Some-se a isto o fato de que, nestas situações, o silêncio e o não compartilhar têm sido a marca das relações, fazendo fechar um círculo perverso e cruel de auto-culpabilização e de vergonha, aumentando cada vez mais o sentimento de impotência, fracasso e inutilidade. É neste quadro que, como estratégia de sobrevivência, o professor estabelece uma espécie de jogo da amnésia e do distanciamento, como uma maneira individual de fuga e de diminuir seu sofrimento cotidiano. Torna-se, então, perfeitamente compreensível compreender porque vamos encontrando altos índices de afastamento, de abstinência, de uma certa exaustão emocional diante do trabalho e de tentativas de baixo envolvimento pessoal como maneiras de anestesiar o sofrimento diante da realidade e da impotência que sentem pela falta de perspectivas (MARTÍN-BARÓ, 1987; CODO, 1999; FREITAS, 1996).

Neste momento, surge uma pergunta crucial: mas este quadro não apresentaria outra possibilidade? É aqui que o segundo caminho se vislumbra como necessário e urgente.

Trata-se da compreensão de que o homem só se faz em relação com um outro social, com vários outros sociais, e que este se fazer acontece nas relações cotidianas e dentro de um determinado tempo histórico e lugar social específicos. Este seria o caminho do rompimento com os processos de naturalização da vida cotidiana e de conformismo diante da injustiça (MARTÍN-BARÓ, 1987; FREITAS, 1996).

É uma construção psicossocial compartilhada que vai fornecendo referências para a vida e para as relações com o mundo. Compreender isto traz, também, alguns subprodutos, agora importantes quando se tem como meta intentar melhorias e transformações na rede de relações cotidianas.

Um primeiro subproduto é a materialização real em nosso cotidiano de que não estamos sozinhos, de que há outros atores sociais, também silenciando e também passando pelas mesmas adversidades, e portanto a vergonha é refém do silêncio.

Isto, por sua vez, traz um dado fundamental que é a constatação de que não se trata de um problema ou dificuldade de ordem individual e de capacidade ou de aptidão, mas sim historicamente referenciada, com repercussões diferentes a cada indivíduo. Daí que as estratégias de sobrevivência e de enfrentamento, necessariamente, passam pelo fortalecimento

de uma rede de relações compartilhadas em que cada ator perceba-se em um movimento de construção de identidade.

E, por fim, isto revela o caráter histórico e da possibilidade de mudança, através de ações grupais e em referência a uma preocupação coletiva. Isto aponta para a compreensão de que há identidades várias sendo construídas e fortalecidas, de acordo com as particularidades dos atores envolvidos, e das condições concretas existentes.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social – o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 58-75.
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C. *Sofrimento psíquico nas organizações*. Saúde mental e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.
- FREITAS, M. F. Q. de. Contribuições da Psicologia Social e Psicologia Política ao desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária. *Psicologia & Sociedade*, v. 8, n. 1, p. 63-82, 1996b.
- FREITAS, M. F. Q. de. Novas práticas e velhos olhares em Psicologia Comunitária. Uma conciliação possível?. In: SOUZA, L.; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. p. 83-108.
- JACQUES, M. G.; CODO, W. (Orgs.). *Saúde mental & trabalho*. Leituras. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LANE, S. T. M. *O que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LOZADA, M. La democracia sospechosa: la construcción del colectivo en el espacio público. In: MOTA BOTELLO, G. A. (Coord.). *Psicología política del nuevo siglo*. Una ventana a la ciudadanía. México: SEP/Somepso, 1999. p. 67-78.
- MARTÍN-BARÓ, I. El latino indolente. Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. In: MONTERO, M. (Coord.). *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Panapo, 1987. p. 135-162.

MONTERO, M. Procesos de influencia social consciente e inconsciente en el trabajo psicosocial comunitario: la dialéctica entre mayorías y minorías activas. In: MONTERO, M. (Org.). *Psicología social comunitaria – teoría, método y experiencia*. México: Universidad de Guadalajara, 1994b. p. 239-258.

UNESCO. *Educação na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília: Orealc, 2002.

Texto recebido em 25 maio 2003

Texto aprovado em 05 set. 2003