



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo**

**Graduate School**

**Dottorato di ricerca**

**in Scienze della Cognizione e della Formazione**

**Ciclo XXVIII**

**Anno di discussione 2017**

***Il Malessere Docente Nella Scuola Contemporanea: un studio tra Brasile e Italia***

**Settore Scientifico Disciplinare di Afferenza: M-PED/03**

**Tesi di Dottorato di Jácia M. Soares dos Santos, matricola 955969**

**Coordinatore del Dottorato**

**Prof.ssa Maria Emanuela Scribano**

**Vice Coordinatore del Dottorato**

**Prof. Fiorino Tessaro**

**Tutor della Dottoranda**

**Prof. Fiorino Tessaro**



A Daniele,  
Valentina e Riccardo

## **Ringraziamenti**

Ringrazio il professor Tessaro, mio tutor, per la disponibilità, la gentilezza e la professionalità con cui mi ha seguito durante tutto il periodo della ricerca e per tutto ciò che mi ha insegnato. Grazie mille, professore!

Ringrazio tutti i professori e collaboratori del dottorato, in particolare il professor Margiotta, il primo ad avere accolto il mio progetto rendendomi possibile questa opportunità di studio e crescita personale, ed il professor Costa per aver reso indimenticabile ogni lezioni. Ringrazio, poi, tutti i docenti che gentilmente hanno partecipato e arricchito questa ricerca.

Ringrazio la collega Gabriella Vitale per l'importante aiuto nell'attività di raccolta dei dati e tutti gli altri colleghi con i quali ho vissuto favolose giornate di studio e divertimento.

Ringrazio la cara amica Francesca Coin per la revisione della tesi, per i suggerimenti sempre coerenti, ma principalmente per l'amicizia che abbiamo coltivato in questi anni.

Ringrazio la mia suocera Laura, mia "mamma italiana", per tutto l'aiuto, in particolare con la piccola Valentina. Ringrazio, poi, Valentina per aver sopportato tutte le mie assenze e, insieme a Riccardo, per aver reso la mia vita molto più felice.

Un ringraziamento speciale va a mio marito, per aver creduto nel mio progetto, per l'incoraggiamento a proseguire anche quando tutto sembrava troppo difficile. Grazie di cuore!

A mia mamma Terezina ed alla mia famiglia brasiliana va un ringraziamento per avere sempre sostenuto tutti i miei sogni e per aver brindato con me ad ogni conquista.

Ele não sabia que era impossível. Foi lá e fez.

(Jean Cocteau)

## SOMMARIO

<b>Introduzione.....</b>	<b>10</b>
<b>I. L'evoluzione della scuola elementare e il ruolo dei maestri in Italia.....</b>	<b>15</b>
I.1 - L'Illuminismo e l'organizzazione del sistema scolastico in Italia.....	15
I.1.1 - Legge Boncompagni (1848): statizzazione della scuola italiana e dequalifica della professione insegnante .....	19
I.1.2 - Legge Casati (1859): per insegnare serve una patente, per gli stipendi mancano risorse.....	21
I.2 - L'unificazione d'Italia (1861): aumentano le scuole... mancano gli insegnanti .....	23
I.2.1. – Legge Coppino (1877): l'obbligo scolastico e l'investimento nella formazione delle future maestre.....	23
I.2.2. – Legge Gianturco (1896): nuove regole per il reclutamento dei maestri.....	24
I.2.3 - Legge Nasi (1903): l'Unione Magistrale Nazionale e le conquiste degli insegnanti .....	26
I.2.4 - Legge Orlando (1904): il nuovo stipendio delude .....	27
I.2.5 - Legge Daneo-Credaro (1911): la lotta delle maestre per l'unificazione salariale..	28
I.3. - Periodo fascista: la Riforma Gentile (1923) e le conseguenze per gli insegnanti .....	30
I.4. - Periodo repubblicano (1947): cosa cambia per gli insegnanti? .....	32
I.4.1. - Legge 820 (1971): Scuola a tempo pieno e più insegnanti ammessi .....	34
I.4.2 - Legge 148/1990: la Riforma dell'ordinamento della scuola elementare e la fine del maestro unico .....	36
I.4.3 – Riforma Berlinguer (2000): l'inizio delle graduatorie degli insegnanti precari ....	38
I.4.4 - Riforma Moratti (Legge 53/2003): i cicli di formazione e il maestro-tutor.....	39
I.4.5 – Riforma Gelmini (Legge 169/2008): il ritorno del maestro unico .....	42
I.4.6 – Riforma della “Buona Scuola” (107/2015): la speranza degli insegnanti precari .	44

<b>II - La scuola primaria brasiliana e il ruolo dei maestri: le difficoltà e le conquiste in 500 anni di storia .....</b>	<b>48</b>
II.1 - Periodo gesuitico (1500 – 1759): nel Brasile-Colonia, gli insegnanti sono i preti.....	48
II.2 - Periodo Pombalino (1759 - 1808): il maestro-scuola.....	51
II.2.1 - Legge Delle Prime Lettere (1808 – 1822): l’insegnamento diventa funzione pubblica.....	52
II.3 - Reggenza (1831 - 1840): maestri specializzati e sotto il dominio dello Stato .....	54
II.4 – Il Secondo Regno (1840 – 1889): Riforme Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho. Cambia la scuola, ma per i docenti cosa cambia? .....	56
II.4.1 - Riforma Leôncio de Carvalho (1879): le belle proposte non saranno mai realizzate .....	62
II.5 - Prima Repubblica (1889 – 1930): prima Riforma Repubblicana dell’Istruzione e l’invito alle donne all’insegnamento .....	64
II.5.1 - Riforma Benjamin Constant (1890 - 1891): Scuola Normale obbligatoria per tutti i candidati a maestro .....	65
II.5.2 - Riforma João Luiz Alves (1925): per insegnare non serve il corso normale.....	68
II.5.3 - Era Vargas (1930 - 1945): si sviluppa il Paese, ma retrocedono le politiche in favore degli insegnanti.....	69
II.6 - Repubblica Nuova (1946 – 1964): il ritorno dell’obbligo del corso normale per i maestri .....	71
II.7 - La dittatura militare (1964-1985): per accrescere il numero di scuole, serve ridurre lo stipendio degli insegnanti .....	73
II.8 - Transizione Democratica (1985-1990): il peggioramento delle condizioni di lavoro degli insegnanti e l’abbandono della “professione” .....	75
II.9 – 3ª Legge delle Direttrici e delle Basi dell’Istruzione (LDB 9394/1996): la speranza degli insegnanti riposta nei nuovi cambiamenti .....	78
II.10 - Legge 13.005 (2014-2024): le nuove mete di valorizzazione dei docenti delle scuole pubbliche .....	82

<b>III. La femminilizzazione e la proletarizzazione della professione docente in Italia e Brasile.....</b>	<b>88</b>
III.1 - Le nuove forme di regolazione del lavoro e la proletarizzazione dei docenti.....	89
III.2 - La femminilizzazione delle scuole brasiliane ed italiane e i riflessi nella valorizzazione dei docenti .....	98
<b>IV- Il malessere dei docente: un vecchio problema della scuola.....</b>	<b>115</b>
IV.1. Le conseguenze del malessere docente per la scuola .....	118
IV.2. Il malessere docente in Brasile .....	121
IV.3. Il malessere docente in Italia .....	128
<b>V. La ricerca: dalla scelta dei soggetti ai procedimenti di raccolta e analisi dei dati ....</b>	<b>135</b>
V.1. L'analisi dei dati .....	139
V.2. – Dall'Italia al Brasile: i partecipanti della ricerca .....	141
<b>VI. - Cosa dicono le insegnanti sul malessere a scuola.....</b>	<b>145</b>
V.1 – Dietro le quinte di una professione: insegnante perché? .....	164
VI.1.1 - I Fattori che hanno influenzato le maestre verso la scelta all'insegnamento ....	165
VI.2. Dal malessere al benessere docente.....	175
<b>VII. Considerazioni finali e limite della ricerca .....</b>	<b>183</b>
<b>Referenze Bibliografiche: .....</b>	<b>189</b>
<b>Estratto per riassunto della tesi di dottorato .....</b>	<b>201</b>



## Introduzione

Il malessere docente, rappresentato dalla perdita di motivazione per il lavoro e dal desiderio di abbandonare la professione, non è un fenomeno circoscritto ai Paesi in via di sviluppo o sottosviluppati, dove i problemi concernenti il sistema scolastico sono sicuramente maggiori. Si tratta di una realtà presente nei più diversi Paesi, compresi quelli europei. È un problema antico, nonostante si presenti oggi con caratteristiche diverse rispetto ad un tempo, strettamente collegate ai cambiamenti avvenuti nella scuola moderna, che costituiscono una delle principali cause di perdita di desiderabilità sociale della professione.

Negli ultimi anni, il suddetto problema sta attirando l'attenzione di numerosi ricercatori, delle più diverse aree di studio – medicina, pedagogia, psicologia, sociologia, – nonché di alcune Organizzazioni internazionali come l'OCSE<sup>1</sup>, l'ILO<sup>2</sup> e l'Unione Europea, preoccupate per il futuro della professione e per la qualità dell'istruzione offerta.

La maggior parte degli studi che si occupano del tema, tende a concentrare il focus di interesse sui docenti della scuola media e superiore, ritenuti i più a rischio di sviluppare malessere e malattie relate al lavoro, a causa dei problemi che devono affrontare quotidianamente: maggior livello di indisciplina degli alunni, difficoltà nel lavorare in team data la suddivisione delle discipline che fa sì che i docenti tendano a chiudersi ognuno nel proprio campo specifico, allo scarso sostegno delle famiglie che, gradualmente, vanno distanziandosi dalla vita scolastica dei figli, ecc. Contrariamente alla maggior parte delle ricerche, in questo studio, che si inserisce nel campo delle ricerche pedagogiche di tipo qualitativo comparato, il focus di interesse è la scuola primaria, dove il fenomeno del malessere docente, anche se con minor intensità rispetto agli altri livelli scolastici, interferisce negativamente sull'entusiasmo dei docenti verso la professione e, di conseguenza, sulla loro performance lavorativa. I partecipanti sono, pertanto, quindici insegnanti di scuole primarie statali, del Nord Italia e quindici insegnanti di scuole primarie comunali, del Sud-Est del Brasile. Il numero di insegnanti può sembrare non rappresentativo, ma come afferma Michelat (1980), in una ricerca qualitativa, la rilevanza non risiede nella rappresentazione statistica dei fenomeni, ma nell'immagine particolare del soggetto sull'universo a cui appartiene. Inoltre, non è obiettivo di questo studio presentare dati statistici, ma comprendere il fenomeno nella particolarità delle due realtà studiate.

---

<sup>1</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development.

<sup>2</sup> Organizzazione Internazionale del Lavoro.

La differenza tra le scuole comunali brasiliane e le scuole statali italiane, risiede nel fatto che, a differenza di ciò che accade in Italia, dove sia le scuole elementari, che le scuole medie dipendono dello Stato, in Brasile, dal 2010, tutte le scuole elementare (escluse quelle che funzionano nei campi dell'Università Federali) sono comunali, ossia, dipendono dal governo municipale, mentre le scuole medie sono, obbligatoriamente, a carico dello Stato. La scelta delle aree del Nord Italia e del Sud-Est brasiliano, invece, è dovuta ad una maggior somiglianza tra le scuole, in termini di strumenti e di condizioni di lavoro offerte agli insegnanti. Come le scuole del Nord di Italia presentano migliori condizioni di lavoro per allievi e insegnanti, così le scuole del Sud/Sud-est del Brasile sono ritenute quelle su cui si riversano i maggiori investimenti e, conseguentemente, presentano migliori condizioni di lavoro, se paragonate a quelle del Nord del Paese, dove la carenza di risorse economiche obbliga gli insegnanti a lavorare in situazione di svantaggio.

La scelta dei due Paesi, ovvero Brasile e Italia, è dovuta all'esperienza di lavoro e di studio della ricercatrice, la quale, prima di arrivare in Italia, ha lavorato per cinque anni come insegnante della scuola primaria e come gestore delle politiche pubbliche per l'istruzione di giovani e adulti, in una grande metropoli brasiliana. Questa esperienza le ha reso possibile osservare come le difficoltà affrontate nella quotidianità della scuola, ad esempio il rapporto non sempre facile con i colleghe e i dirigenti, l'aumento di esigenze a livello didattico - pedagogico e soprattutto i conflitti con gli alunni, possano togliere la soddisfazione e l'entusiasmo per il lavoro. In questo senso, il malessere è una presenza costante tra gli insegnanti brasiliani i quali, non raramente, chiedono di entrare in aspettativa medica o semplicemente non si presentano al lavoro, causando enormi disagi alla scuola, in termini di organizzazione.

Con l'arrivo in Italia, attraverso studi e ricerche nell'area delle Scienze dell'Educazione, l'autrice ha potuto constatare che la situazione in questo Paese, in termini di soddisfazione e benessere dei docenti, non è molto diversa da quella brasiliana. In Italia, il fenomeno del malessere docente, anche se poco evidente, rappresenta uno degli importanti problemi da affrontare. Uno degli studi più importanti (Lodolo D' Oria, Pecori Giraldi, Vitello e Cantoni, 2002), ha dimostrato che, in Italia, la probabilità di un docente di presentare qualche malattia relata al lavoro, è da due a tre volte maggiore rispetto ad altre categorie di dipendenti pubblici. In questo senso, i dirigenti scolastici dal 2008, ossia a partire della pubblicazione del Decreto Legislativo n. 81/2008, devono procedere ad una valutazione di tutti i rischi di stress, legati al lavoro. Una volta identificati i rischi, i dirigenti devono proporre misure di prevenzione tese a garantire la salute e la sicurezza dei loro dipendenti.

Tuttavia, queste misure saranno sufficienti a garantire la salute e il benessere professionale dei docenti? I fattori che provocano lo stress sono fissi e uguali per tutti? Può essere lo stress veramente evitato?

Queste sono alcune delle domande a cui il presente studio proverà a rispondere. L'obiettivo è quello di studiare i fattori che portano i docenti a sperimentare il malessere, oggi, nelle scuole brasiliane ed italiane, le strategie sviluppate dai gestori pubblici per affrontare il problema e le motivazioni dei docenti per continuare a praticare la professione, nonché le loro aspettative in relazione al futuro in termini di benessere lavorativo. Si parte dal presupposto che il malessere docente oggi sorga come risultato della paura di fallimento, ossia, la paura di non riuscire a rispondere in modo soddisfacente, alle nuove esigenze della professione. In un'epoca di grande pressione per risultati positivi, l'insicurezza di non riuscire ad arrivare al successo nel lavoro, può significare per il docente una minaccia al sentimento di autostima personale e sociale, nonché un aumento considerevole dello stress lavorativo, il quale va ad incidere sulla performance professionale e sull'equilibrio psicologico (Cantelmi et al 2009).

Lo studio è organizzato in sette capitoli. Nei primi due capitoli, si propone di dimostrare, per mezzo di un'analisi storica dell'evoluzione del sistema di istruzione brasiliano ed italiano, che la professione docente, in questi due Paesi, si è sviluppata come un'attività secondaria, di scarso prestigio e, pertanto, relegata in secondo piano nell'agenda politica. Inizialmente sotto dominio della Chiesa, l'insegnamento era inteso come un dono e pertanto era svolto da preti o da persone laiche, che accettavano di svolgere il mestiere come volontari. Con la statizzazione della scuola, la professione, fondamentalmente esercitata dagli uomini, diviene regolamentata dallo Stato, ma l'idea dell'insegnamento come dono permane nella concezione dei gestori pubblici, tanto che i docenti continuano a far parte di una categoria professionale con basso ritorno economico, arrivando a guadagnare meno di un falegname. Bassi stipendi, spesso pagati in ritardo, condizioni di lavoro inadeguate, intense giornate di lavoro, facevano parte della realtà vissuta dai docenti dei due Paesi fino dall'inizio del XIX secolo. Ciò dimostra che parte dei problemi che affliggono i docenti oggi non sono altro che frammenti di quel tempo, ancora da sradicare.

Nel terzo capitolo viene discusso come la professione, all'inizio essenzialmente maschile, abbia perso ancor più prestigio con l'aumento progressivo della partecipazione delle donne, fino all'avvio del processo di femminilizzazione della scuola, a cui ancora oggi si assiste. Tale disistima è legata, tra altri fattori, al fatto che le donne siano considerate meno competenti rispetto agli uomini. Pertanto, meno competenze significano minor

riconoscimento in termini remunerativi. Ancora oggi, i bassi salari sono motivo di costanti proteste dei docenti, tanto in Brasile quanto in Italia. Gli insegnanti brasiliani, ad esempio, sono tra i meno pagati dei Paesi Sudamericani, secondo i dati OECD (2014). Similmente, gli insegnanti italiani, oltre ad occupare gli ultimi posti tra i Paesi dell'Unione Europea nella classifica degli stipendi, negli ultimi anni hanno visto il loro potere di acquisto ridursi di circa l'8% (Eurydice, 2014). Per alcuni autori come Densmore (1990) e Apple (1987), i bassi stipendi, insieme alle perdite (di autonomia e di controllo del lavoro) provocate dalla politica neoliberale, hanno fatto sì che dagli anni '80 la categoria docente acquisisse alcune caratteristiche che l'hanno avvicinata più alla classe proletaria che alle categorie liberali. In questo senso, il quarto capitolo dimostra come tutti questi fattori hanno portato la categoria docente ad un quadro di insoddisfazione e di delusione per la professione, costituendo il fenomeno che gli studiosi chiamano "malessere docente". Inoltre viene descritto come questo evento si presenta nelle scuole brasiliane e italiane oggi e ciò che viene fatto, nei due Paesi, nel tentativo di scongiurare il problema.

Il quinto capitolo descrive gli strumenti metodologici utilizzati nella raccolta e analisi dei dati, il profilo dei soggetti partecipanti allo studio e le problematiche incontrate durante la sua realizzazione.

Il sesto capitolo, presentandosi come uno dei più importanti di questo lavoro, espone le considerazioni degli insegnanti riguardo il malessere docente, mettendo in luce i fattori da loro riconosciuti come cause ed evidenziando somiglianze e differenze tra i due Paesi studiati. Inoltre, vengono presentati i motivi che hanno spinto i partecipanti alla scelta della professione, il loro grado di soddisfazione e le loro aspettative in termini di benessere lavorativo.

Infine, nel settimo e ultimo capitolo vengono presentati i risultati e i limiti della ricerca. Attraverso questa indagine è stato possibile constatare che, al di là delle differenze collegate al contesto di lavoro, tanto per i docenti brasiliani quanto per quelli italiani, il malessere sorge come risultato dell'angoscia di non riuscire a rispondere alle richieste della professione, in un momento di grandi esigenze, in cui a loro non è più sufficiente essere capaci di trasmettere conoscenze pronte. Oggi i docenti devono, soprattutto, essere in grado di sviluppare una serie di strategie didattiche, realizzate con lo scopo di valorizzare il potenziale di apprendimento di ogni studente, favorendo il loro sviluppo e la loro autonomia (Cornoldi, 1995). Oggi, «la classe non è un gruppo di bambini più l'insegnante, ma è un gruppo di bambini con insegnante» (Perla, 2013, p.47). In questo senso, i docenti intervistati ammettono di assumere responsabilità che, molte volte, non riescono a gestire. Oltre a ciò, riconoscono l'esistenza di

un divario tra le loro concezioni, i loro valori e le loro rappresentazioni dell'insegnamento, in relazione agli alunni con cui lavorano. Ciò, di fronte alla crescente responsabilizzazione a cui sono esposti, sia da parte dei gestori pubblici che da parte delle famiglie e della scuola, fa sì che il lavoro diventi, alle volte, insopportabile.

## **I. L'evoluzione della scuola elementare e il ruolo dei maestri in Italia**

L'obiettivo di questo capitolo è dimostrare che i problemi scolastici e la svalutazione della professione<sup>3</sup> docente in Italia non sono fenomeni recenti, ma risalgono alle origini della scuola, quando l'istruzione era ancora un'esclusività delle istituzioni legate alla Chiesa. Edifici scolastici precari, basso investimento finanziario, materiale didattico carente, remunerazioni non proporzionate e classi numerose, sono stati una realtà comune per i maestri fino all'inizio del XX secolo. Ciò non significa che gli insegnanti accettassero queste condizioni in modo passivo: le organizzazioni sindacali e l'unione degli insegnanti per lotta contro l'abbandono della scuola da parte degli enti gestori, sono stati responsabili di alcune delle principali conquiste della categoria docente che, nonostante tutte l'avversità, ha sempre dimostrato apprezzamento per la propria attività. Cos'è cambiato dunque nella contemporaneità, che ha fatto sì che gli insegnanti si sentissero sempre più insoddisfatti, al punto di ammalarsi o desistere dalla professione?

### **I.1 - L'Illuminismo e l'organizzazione del sistema scolastico in Italia**

La professione docente, in Italia, si è sviluppata in modo sussidiario e non specializzato, costituendo, secondo D'Amico (2010) una seconda occupazione per religiosi o laici di origini diverse. Fino al XVIII secolo, la scuola è stata sotto il diretto controllo della Chiesa e il suo ruolo principale consisteva nel trasmettere la morale religiosa, relegando in secondo piano i compiti di carattere pedagogico. Era, infatti, vietata l'istruzione di tipo tecnico e scientifico e di materie di ordine pratico. Il catechismo era la disciplina principale e doveva essere sempre preceduto dalle funzioni religiose. In quest'epoca, i maestri e i parroci rappresentavano i principali agenti culturali. Inoltre, solo i nobili e il clero avevano accesso all'istruzione scolastica, mentre la maggior parte della popolazione, delle classi sociali inferiori, viveva nella totale ignoranza. Il livello di analfabetismo era altissimo e, secondo Nóvoa (1991), arrivava addirittura al 90%.

---

<sup>3</sup> In questo studio si considererà l'attività di insegnamento sempre come una professione, anche se per alcuni autori, come Carrasco (1988), Enguita (1991), Haguette (1991), non l'annoverano tra le professioni, in quanto mancante di alcuni elementi basilari, come il codice deontologico.

I principi che hanno dato origine alla scuola moderna, statale, obbligatoria, gratuita e laica, aperta a tutti i cittadini, sorgono con la Rivoluzione Francese. Per i francesi l'educazione gestita dallo Stato significava maggior opportunità economica per il paese e formazione morale delle classi sociali di livello più basso. In quest'epoca, secondo Dal Passo (2003), la base dei progetti di riforma era comunque quasi sempre l'educazione morale, giacché la formazione morale e lo sviluppo intellettuale erano concepiti come due processi interconnessi. L'obiettivo primario era quello di formare individui adatti alla tipologia di società che si intendeva sviluppare, mantenendo il rispetto dei ruoli di ciascuno: agli operai, ai professionisti e agli impiegati era destinata una formazione di livello più elevato, mentre alla massa era dedicata un'educazione morale, avente come unico obiettivo, stimolare il senso di nazionalità e di cittadinanza, contribuendo così alla produttività e all'ordine sociale.

L'alto tasso di analfabetismo e la carenza di autonomia della massa rappresentavano un ostacolo alle riforme e alla libertà. Così i francesi, come riporta Dal Passo (2003), per mezzo del movimento Illuminista, iniziarono a diffondere in tutta l'Europa la necessità di realizzare una riforma dell'educazione, con l'obiettivo di creare un'istruzione universale. Per l'Illuminismo era necessario istruire gli uomini, fornendo loro le condizioni per raggiungere l'autonomia. Bisognava, pertanto, iniziare il processo di statalizzazione dell'educazione, ossia la sostituzione del corpo di docenti sottoposti all'autorità della Chiesa, con un corpo di docenti controllati dallo Stato e, pertanto, laico. Era fondamentale riuscire a togliere la scuola dal dominio della Chiesa, che aveva fatto dell'istruzione una prerogativa che pochi potevano permettersi.

Il primo passo per la realizzazione degli obiettivi proposti dall'Illuminismo, fu l'espulsione dei Gesuiti dalla Francia; atto che fu rapidamente seguito da altri paesi come Austria, Portogallo e Spagna. Si trattava di un'esplicita reazione all'oppressione culturale della Chiesa che dopo la Controriforma aveva reso impossibile il progresso in Europa. Nel 1792, nel Rapporto Francese sull'Istruzione Pubblica viene per la prima volta sottolineata l'importanza della libertà di cultura, di insegnamento e di ricerca e affermato che la scuola deve occuparsi esclusivamente dell'insegnamento di tutto ciò che si basa su fatti ed è dimostrato dalla ragione, senza lasciarsi invadere da credenze politiche e religiose. Il riferito rapporto, inoltre, difende il diritto delle donne ad avere gli stessi diritti degli uomini, non solamente nel poter raggiungere lo stesso livello di istruzione, ma anche nella possibilità di candidarsi alla docenza. Un anno dopo, più precisamente nel 1793, viene promulgato nella Costituzione Francese il più ampio diritto di tutti i cittadini all'istruzione (Dal Passo, 2003).

In Italia, l'Illuminismo ha avuto come portavoce intellettuali personalità come Cesare Beccaria, Antonio Genovesi, Ferdinando Galiani e Francesco Mario Pagano, i quali hanno contribuito all'affermazione del diritto sovrano dello Stato come gestore della scuola pubblica (D'Amico, 2010). Come succedeva nel resto d'Europa, in Italia, o meglio nei suoi diversi regni, la seconda metà del XVIII secolo è stata segnata da una pressante preoccupazione di organizzare una scuola di tipo pubblico, aperta a tutti.

Sotto l'influenza dell'Illuminismo, venne stabilita una politica scolastica più democratica di dominio di uno Stato laico e svincolato dalla Chiesa. Tuttavia, mettere in pratica il modello di scuola nato dall'Illuminismo non era facile, visto l'alto tasso di analfabetismo della popolazione, la mancanza di un numero di scuole sufficiente ad accogliere tutti, la mancanza di docenti e di materiale didattico e gli alti costi che una scuola aperta a tutti comporta. Pertanto, in Italia, la scolarizzazione di massa è stata per molto tempo un'utopia. Secondo quanto riportato da D'Amico (2010), Vittorio Amedeo II fu il primo sovrano ad organizzare in Italia, più precisamente in Piemonte, nella prima metà dei '700, numerose scuole pubbliche in concorrenza con la Chiesa. Tuttavia, l'origine della scuola elementare italiana è segnata dalla riforma delle scuole elementari nel Ducato di Milano, ordinata dall'imperatrice Maria Teresa d'Austria, nel 1765. L'imperatrice, seguendo l'ispirazione illuminista, reclamò a sé la direzione di tutte scuole pubbliche del Ducato di Milano, creò una commissione degli studi con la missione di realizzare una riforma in ogni ordine di studi, ristrutturò gli edifici che erano stati improvvisati come scuole e fissò obiettivi abbastanza moderni per la scuola, come ad esempio sostituire i vecchi libri di grammatica con testi pensati per i giovani, introdurre nelle scuole di base l'insegnamento della Lingua Italiana, senza abbandonare il Latino e, logicamente, retribuire decorosamente i maestri, i quali vivevano in condizione di povertà.

Con la caduta di Napoleone e il ritorno dei sovrani, secondo i dati di D'Amico (2010), la scuola ritornò nuovamente sotto il dominio della Chiesa, la quale impediva qualsiasi tentativo di riforma. A quel tempo il territorio italiano si presentava diviso in otto Stati: il Regno di Sardegna, il Regno Lombardo Veneto, il Ducato di Parma e Piacenza, Il Ducato di Modena e Reggio, il Ducato di Massa - Carrara, il Granducato di Toscana, lo Stato della Chiesa e Il Regno delle due Sicilie. Tra questi otto Stati, l'unico a possedere un sistema scolastico pubblico era il Regno Lombardo - Veneto, poiché era stato costituito sotto il governo austriaco. Negli altri Stati prevaleva l'idea che l'istruzione della massa costituisse una minaccia alla stabilità dei governi e quindi, la maggior parte della popolazione rimaneva analfabeta.

Le scuole primarie gratuite erano davvero poche, ma esistevano, in contropartita, molte attività di volontari che, oltre al catechismo, insegnavano a leggere. Alle ragazze non era permesso partecipare alle lezioni in cui si imparava a leggere e scrivere. A loro era permesso frequentare solamente il catechismo e le lezioni sui compiti femminili. La lettura e la scrittura iniziarono ad essere insegnate alle donne solamente alla fine del XVIII secolo, inizialmente nei Conservatori gestiti dalla Chiesa e successivamente nelle scuole pubbliche.

Nel 1848, secondo Dal Passo (2003), iniziò a guadagnare nuovamente forza il dibattito sulla condizione delle classi economicamente meno favorite e sul loro diritto all'istruzione pubblica. In questo contesto, viene proposta una scuola funzionale alla massa illetterata, ma non senza resistenza da parte del governo. De Sanctis, ad esempio, nel Rapporto sul Riordinamento dell'istruzione primaria, ha difeso l'idea che fosse un danno garantire a tutti la stessa istruzione, indipendentemente dal livello sociale.

In questo periodo, la professione di insegnante era poco valorizzata: ai maestri venivano assegnate pesanti giornate di lavoro, principalmente perché mancavano docenti a cui affidare ciascuna classe, a causa dello scarso investimento da parte della Chiesa nei confronti della scuola. In questo modo, ad uno stesso maestro toccava insegnare a classi che presentavano una molteplicità di allievi, con età e livelli di conoscenze differenti. Tale sistema comportava l'insegnamento reciproco o il mutuo insegnamento”<sup>4</sup>.

Mal remunerati, gli insegnanti erano costretti a sottomettersi ad una doppia giornata di lavoro, con l'intento di aumentare gli stipendi. La bassa valorizzazione del personale docente, dimostrata dai bassi stipendi, può essere spiegata secondo Nóvoa (1991), con il fatto che la loro attività è stata per moltissimi anni, associata alla vocazione sacerdotale. In questo senso, si credeva o si voleva far credere, che chi si dedicava all'insegnamento non lo faceva per lo stipendio, ma per vocazione e altruismo. Tutta la speranza di cambiamento risiedeva nell'intento dello Stato di controllare tutte le istituzioni e strutture che gestivano, in proprio, la scuola. In questo senso, la Legge Boncompagni, emanata nel Regno di Sardegna, nel 1848 e poi ampliata a tutto il territorio Italiano, secondo D'Amico (2010), rappresentò la prima esperienza di laicizzazione della scuola italiana, la quale venne interpretata e regolata come ufficio civile dello Stato, allargando il controllo del governo anche alle scuole private.

---

<sup>4</sup> Insegnamento reciproco o mutuo trattasi di un metodo didattico in cui l'insegnante avendo in una stessa classe allievi con diversi livelli di capacità, istruisce i più capaci assegnandogli, in seguito, il compito di ripetere il contenuto appena imparato ai suoi colleghi, i quali vengono divisi in gruppi.

### **I.1.1 - Legge Boncompagni (1848): statizzazione della scuola italiana e dequalifica della professione insegnante**

Con la Legge Boncompagni, l'istruzione viene divisa in tre gradi: primo grado - elementare o primario - diviso nei livelli superiore ed inferiore, con la durata di due anni ognuno; il secondo grado, diviso tra formazione tecnica e classica e il terzo grado, ovvero la formazione universitaria. L'impianto didattico della suddetta legge prevede, tra altre cose, la divisione delle classi per anni di corso. Per rendere possibile tutto ciò, era necessario prima di tutto affrontare un grosso problema: la mancanza di insegnanti, dato che la maggior parte di loro apparteneva alla Chiesa. Con l'intento di riuscire a trovare un grande numero di docenti in un ristretto lasso di tempo, lo Stato ha fatto sì che la professione docente, in questo periodo, diventasse poco selettiva. Significava, in qualche modo, affermare che tutti potessero svolgere il ruolo di insegnante. Veniva permesso di fare questo mestiere anche a coloro i quali non avevano una formazione e una qualifica adeguate, dal momento che, ai destinatari a cui la scuola iniziava ad aprirsi, non serviva un'alta formazione intellettuale, ma era sufficiente un'istruzione minima (D'Amico, 2010). Pertanto, l'ampliamento della scuola andava a scapito dell'attenzione alla qualità, qualità che oggi si trova al centro del dibattito politico, come si può constatare nel rapporto dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2014). Inoltre, la mancanza di qualificazione degli insegnanti era sinonimo di mala retribuzione. Nel 1852, ad esempio, lo stipendio di un insegnante era uguale a quello di un operaio agricolo, ossia corrispondeva più o meno a 280 lire all'anno. Un impiegato pubblico, ad inizio carriera, nello stesso periodo, guadagnava circa 750 lire all'anno (Dal Passo, 2003). Il governo ha, così, potuto incrementare il numero di scuole ed aumentare il numero di insegnanti senza infierire eccessivamente sul bilancio. Con l'occasione, tante persone hanno deciso di seguire la professione di insegnanti, non per vocazione o per aver maturato una formazione adatta a tal carriera, ma soltanto per cogliere un'opportunità di lavoro, in mancanza di altre alternative. In questo modo, il magistero perse ancora più prestigio.

Secondo Lombardo Radice (1907), fino all'inizio del XX secolo il controllo sui requisiti culturali degli aspiranti insegnanti era piuttosto debole, tanto da spingere i critici dell'epoca a definire la scuola elementare *rifugium peccatorum*, ovvero scappatoia occupazionale per i giovani di qualsiasi formazione culturale.

Nella seconda metà dell'800, lo Stato continuò ad investire sempre di più nel controllo ideologico attuato per mezzo della scuola, affidando agli insegnanti il compito di garantire l'integrazione politica e sociale attraverso il loro lavoro. Gli insegnanti erano chiamati, spiega Talamo (1960), a diffondere fra la popolazione i valori morali e civili, sulla base dei quali si voleva costruire la nazione. In questo senso, Angelo Fava, ispettore dell'istruzione tecnica, elementare e normale ha sottolineato, nella circolare del 26 novembre di 1860 sull'istruzione ai maestri delle scuole primarie:

L'insegnante ha il dovere di andare ben cauto nella scelta delle società da lui frequentate, di condurre una vita lontana dalle dissipazioni, di non immischiarsi mai in brighe di parti, (...) di metter in pratica tutte le regole d'incorrotta morale e di civiltà cui egli è chiamato a mostrare agli alunni (Sani e Tedde, 2003, p. 25).

Secondo Catarsi (1990), similamente, nel decreto del 15 settembre 1860 Angelo Fava, pur riconoscendo lo scarso investimento e la svalutazione della professione docente, principalmente in relazione ai bassi stipendi, affermò che era compito dei maestri sollevare la professione nella stima del popolo. Riportava:

L'ufficio dei Maestri, giova ripeterlo, è modesto e pieno di sacrifici e spesso anche male remunerato; ma sta nel loro potere rialzarlo nella stima del pubblico e renderlo sempre più degno degli altrui riguardi. Soli pochi anni dacché l'istruzione elementare pigliò presso di noi maggior incremento, già bastarono a migliorare la condizione degli insegnanti: quindi non è da dubitare che, quanto più essi si mostreranno istruiti (sic) e solleciti nell'adempimento de' loro doveri, amanti del bene degli alunni, anche la riconoscenza delle famiglie dei Comuni e dello Stato si manifesterà in modo sempre più soddisfacente e loro onorate fatiche conseguiranno adeguato compenso (in Catarsi, 1990, p.199).

L'obiettivo dello Stato era far sì che una volta guadagnando il rispetto, la fiducia e la stima sociale, i docenti potessero sviluppare ancora meglio il loro compito di trasmettitori dell'ideologia borghese, indispensabile alla sopravvivenza dello Stato stesso, una volta che la rottura con la Chiesa significò la perdita dello accesso del controllo delle classi popolari, principali oppositore della borghesia. In questo senso, si faceva imprescindibile anche l'investimento nella formazione dei docenti. In questo modo, nel 1859, venne creato il Decreto n. 3725, noto come Legge Casati, il quale si occupò di stabilire le regole precise per l'abilitazione all'insegnamento, oltre che di istituire la gratuità e dell'obbligatorietà dell'istruzione primaria, da 6 a 8 anni.

### **I.1.2 - Legge Casati (1859): per insegnare serve una patente, per gli stipendi mancano risorse**

Il Decreto del 13 novembre 1859, ossia la Legge Casati, così come la Legge Boncompagni venne promulgata inizialmente nel Regno di Sardegna e, dopo l'unificazione d'Italia, estesa in tutto il territorio nazionale. La suddetta legge, secondo Sani e Tedde (2003), stabiliva che, per tutti candidati al ruolo di maestro, fosse obbligatorio l'ottenimento di una patente per l'insegnamento, la quale sarebbe stata concessa a seguito di un adeguato percorso di formazione da insegnante. Perciò, la Legge Casati determinava anche la creazione delle prime scuole di formazione per insegnanti di scuola elementare, divise per i due sessi, della durata di tre anni, comprensive di tirocinio. Per accedere a tali scuole era necessario superare un esame e aver compiuto 15 anni d'età, nel caso delle donne e 16 anni nel caso degli uomini. Con la conclusione dei primi due anni del corso di insegnanti, si otteneva la patente che permetteva l'accesso all'insegnamento nel biennio inferiore della scuola elementare e dopo la conclusione del terzo anno si poteva aspirare alla patente di grado superiore. La preparazione degli insegnanti restava tuttavia molto superficiale. La formazione professionale dei maestri, spiega D'Amico (2010), consisteva fondamentalmente nell'addestramento didattico e nell'acquisizione dei comportamenti sociali e morali che gli insegnanti dovevano adottare.

Secondo Sani e Tedde (2003), la legge Casati si occupò anche di stabilire gli stipendi minimi degli insegnanti, i quali venivano definiti in base al tipo di scuola in cui si lavorava (urbana o rurale, inferiore o superiore), al sesso e alla classe, ossia, al grado di agiatezza e al numero di abitanti del comune in cui la scuola si trovava. La legge stabiliva uno stipendio che variava da 333 a 1200 Lire annue, prevedendo stipendi più bassi per gli insegnanti delle scuole rurali. Tuttavia, nella realtà la situazione era un'altra. Nell'anno scolastico 1862-1863, riportano gli autori, "la media degli stipendi minimi era di 339 Lire per i maestri e di 265 Lire per le maestre e la media dei salari massimi era di 561 Lire per gli insegnanti e di 469 Lire per le insegnanti" (p.37). Una prova dello scarso riconoscimento degli insegnanti, come categoria di lavoratori, può trovare conferma nel rapporto inviato al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nel 1864, dall'Ispettore Maurizio di Porto. Questo ispettore riconosce che agli insegnanti era destinato un stipendio inferiore rispetto a quello degli inservienti del ministero, delle Prefetture e delle Sotto-Prefetture, ammettendo che i domestici, i lavoratori giornalieri e gli artigiani erano meglio retribuiti di loro (Sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno d'Italia, 1864). La precarietà economica dei Comuni, responsabili della gestione dell'educazione, conforme a quanto determinato dalla Legge Casati, ha fatto sì che, in quel

periodo, spesso gli insegnanti non ricevevano il loro stipendio, di fatto obbligandoli ad accettare diversi accordi proposti dai sindaci, che nella maggioranza delle volte li convincevano ad accettare compensi ancora più bassi di quelli stabiliti. La Gazzetta di Brescia, il 17 luglio 1860 denunciò che:

Publicata la Legge Casati, in Piemonte, non uno, o pochi, ma la più parte dei Comuni foresi, dichiarando ai maestri la precarietà del loro impiego e spaventandoli con la minaccia di licenziamento, estorsero da essi una dichiarazione scritta con la quale li si faceva rinunciare all'aumento di stipendio che in forza della legge stessa sarebbe loro aspettato (La Gazzetta di Brescia, 1860, apud D'Amico, 2010, p. 66).

Nella maggior parte dei romanzi e dei racconti dell'epoca, in cui il tema principale versa sui maestri, non mancano riferimenti alla situazione di miseria in cui vivevano e all'ovvia decisione di molti di dedicarsi ad altre attività per integrare lo scarso stipendio. Secondo Luzio e Bonadimani, (2009), gli insegnanti, in questo periodo, erano assoggettati alle scelte dell'amministrazione locale, al punto che non erano rari i casi in cui un educatore, considerato valido in un paese, diventasse motivo di controversie e conflitti quando veniva trasferito in un altro. Inoltre, gli insegnanti rischiavano di perdere il posto ogni volta che il sindaco veniva cambiato.

Vale a dire, che le Scuole di Formazione Degli Insegnanti, incentivate dalla Legge Casati, rappresentarono, commenta Costa (1995), il luogo centrale della produzione e della riproduzione della conoscenza e del sistema di norme proprio della professione docente, sostituendo il vecchio maestro con il nuovo maestro della scuola elementare. Per l'autore, il processo di professionalizzazione degli insegnanti è il risultato di un consenso di interessi tra i docenti e lo Stato. Agli insegnanti veniva garantito lo status di corpo amministrativo autonomo e gerarchizzato, mentre lo Stato guadagnava il controllo assoluto della scuola. Da questo periodo in poi, diventava obbligatorio avere una licenza per l'insegnamento, per tutti coloro che volevano lavorare come maestri. Nóvoa (1991) sostiene che l'esigenza della licenza per l'insegnamento è stata di fondamentale importanza per il processo di professionalizzazione degli insegnanti, poiché con la descrizione di un insieme di competenze tecniche sarà un utile strumento per l'assunzione dei nuovi maestri e per lo sviluppo della carriera del docente.

## **I.2 - L'unificazione d'Italia (1861): aumentano le scuole... mancano gli insegnanti**

Nel 1860, in vista all'unificazione del territorio italiano, uno dei grossi problemi ancora non affrontato, era la mancanza di docenti qualificati per il lavoro, visto che i corsi magistrali duravano da 2 a 3 anni, ma le scuole in crescita non potevano rimanere chiuse in attesa della formazione degli insegnanti. Per questo motivo, secondo Talamo (1960), sono stati creati dal nuovo governo corsi per gli insegnanti della scuola elementare, della durata di pochi mesi. Inoltre, per mezzo dell'articolo 62 del Regolamento per le Scuole Elementari, del 15 di settembre 1860, fu concessa ai Comuni l'autorità di affidare alle maestre il corso inferiore delle elementari maschili. Le maestre, nella concezione del ministro Terenzio Mamiani, erano più adatte per l'insegnamento ai bambini più piccoli, poiché tendevano ad essere più pazienti e più affettuose rispetto agli uomini. Il suddetto articolo apre i precedenti alla femminilizzazione dell'istruzione primaria in Italia, dove la quasi totalità degli insegnanti sono donne, come si vedrà più avanti.

### **I.2.1. – Legge Coppino (1877): l'obbligo scolastico e l'investimento nella formazione delle future maestre**

Nel 1877 fu pubblicata un'altra legge di grande importanza per l'istruzione: la Legge Coppino. Essa convalidava l'obbligatorietà, già stabilita dalla Legge Casati, del corso inferiore della scuola elementare, aumentando la durata obbligatoria da 2 a 3 anni – portata a sei anni nel 1904, con la legge Orlando ed a otto con la legge Gentile (1923) – stabilendo sanzioni, sotto forma di multa, per i genitori o i responsabili che non provvedessero all'osservanza dell'obbligo scolastico dei figli. Tuttavia, rendere effettivo l'obbligo scolastico non significava solamente estendere ad un numero maggiore di persone la cultura scolastica, ma presupponeva anche un investimento nella formazione di maestri e maestre. Pertanto, il ministro Coppino, si ripromise di aprire, dove se ne rilevava il bisogno, Scuole Normali di due anni. Inoltre, si preoccupò di sanare i difetti delle scuole già esistenti.

In questo periodo fu data, secondo Soldani (1989), un'attenzione speciale alle ragazze, future maestre, che finendo la scuola elementare non potevano accedere subito alla Scuola Normale, in quanto il requisito di età minima per iscriversi, come si è già visto, era fissato a 15

anni per le donne e 16 per i ragazzi. Mentre i ragazzi accedevano all'istruzione secondaria liceale e tecnica, le ragazze dovevano aspettare. Così, per mezzo del Regolamento per L'Istruzione Normale presentato nel 1880, da Francesco De Sanctis, vennero istituiti corsi biennali di preparazione alle Scuole Normali. Successivamente, la durata del riferito corso divenne di tre anni, collegando perfettamente le Scuole Elementare alle Scuole Normali. Questi corsi, oltre a togliere l'intervallo esistente tra Scuola Normale e Scuola Elementare, sono serviti ad innalzare la qualità della Scuola Normale. Avendo le candidate ricevuto una formazione maggiore, le Scuole Normali potevano incrementare il livello della preparazione all'insegnamento, nonché aumentare la selettività degli ingressi. Tali iniziative hanno avuto culmine con la legge Gianturco sulla riforma della Scuola Normale.

### **I.2.2. – Legge Gianturco (1896): nuove regole per il reclutamento dei maestri**

La Legge Gianturco, del 12 luglio 1896, è stata la prova dell'impegno del governo per aumentare la qualità delle Scuole Normali. Tale legge, secondo Sani e Tedde (2003) come primo passo ha decretato la sospensione della patente di grado inferiore, proposto miglioramenti economici per gli insegnanti e stabilito norme più rigide per il loro reclutamento. Negli anni seguenti, altre modifiche sono state fatte sempre con l'obiettivo di innalzare il livello della formazione offerta dalle Scuole Normali, come ad esempio l'ampliamento dei programmi delle discipline insegnate e l'esclusione delle discipline dogmatiche dal programma di formazione dei docenti. Tuttavia, gli insegnanti in questo periodo iniziavano ad abbandonare la scuola per cogliere migliori opportunità di lavoro, con stipendi più elevati, nelle industrie in via di sviluppo. In alcuni Comuni, si poteva contare un solo maestro o maestra in servizio ogni 500 abitanti. Quelli che rimanevano, consapevoli della loro importanza sociale, reclamavano miglioramenti delle loro condizioni di vita e di lavoro.

Un'inchiesta sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-1898, richiesta dal Ministero della Pubblica Istruzione, dimostrò, come riportato da Sani e Tedde (2003), che a distanza di quasi quarant'anni dall'unificazione d'Italia, gli insegnanti soffrivano ancora di problemi antichi: scarso prestigio sociale, formazione professionale lacunosa, precarietà giuridica ed economica, ecc. In questo periodo, fu constatato che i Comuni, responsabili della nomina e della gestione degli insegnanti, in molti casi agivano con ingiustizia nei confronti dei maestri. Un maestro di prima nomina, secondo gli autori, aveva l'obbligo di compiere un

biennio di prova e, se nei sei mesi prima della scadenza il Comune non lo licenziava, il suo reclutamento veniva prorogato di altri sei anni. Alla fine, era possibile ottenere il certificato di meritevole servizio dal Consiglio Provinciale Scolastico, guadagnando, così, una nomina a vita. Però, quello che spesso succedeva, secondo Zambaldi (1975), era che molti Comuni, ignorando la nomina a vita, considerata un affronto alla loro autonomia, licenziavano senza giustificazioni il maestro appena scadeva il biennio di prova.

Anche se la Legge del 26 marzo del 1893 e il Regolamento del 4 giugno dello stesso anno, assicuravano il puntuale pagamento degli stipendi, i Comuni continuavano a non retribuire con regolarità i maestri. Tali questioni, hanno rappresentato tra il 1890 e 1896 motivo di protesta e di grande disagio per gli insegnanti, che iniziavano ad aderire alle tensioni sociali imposte da altre categorie di lavoratori. Il Governo, anche riconoscendo la condizione di precarietà dei professionisti della scuola, attribuiva il disagio dei docenti ai giornali e alle riviste dell'epoca, che denunciavano pubblicamente le loro condizioni. Il ministro Francesco Paolo Giuseppe Torraca, nella relazione sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-1896, ha scritto:

I maestri, a furia di sentirsi chiamare pionieri della civiltà, ecc., a furia di sentirsi ripetere che a danno loro si commettono tutte le ingiustizie dai comuni e anche dal Governo, perdono affatto la giusta estimazione di sé stessi, nutrono aspirazioni e accarezzano ideali non possibili a raggiungersi, e da qui le disillusioni, lo sconforto e, molto spesso, il disamore alla scuola. Tutto questo male deve gravare sulla coscienza di certi giornali scolastici interessati, che recano, con del bene, molto danno all'andamento delle scuole (Italia. Ministero dell'educazione nazionale, 1897, p. 24-25).

Alla fine del XIX secolo, tra gli insegnanti italiani prevaleva ancora l'idea della professione come dono, come missione e, di conseguenza, gratuita. Il secolo si è concluso, quindi, senza che i maestri fossero riusciti a conquistare la tutela giuridica. Nonostante ciò, hanno acquisito più consapevolezza circa i loro diritti e hanno cominciato a rivendicarli. In questo senso, nel 1900, è stata presentata alla Camera una petizione, accompagnata da circa 10 mila firme, nella quale i docenti reclamavano miglioramenti della loro condizione economica e la fine delle disparità rispetto agli altri dipendenti pubblici (D'Amico, 2010). Agli inizi del '900, gli insegnanti si trovavano molto uniti e organizzati nella lotta per i loro diritti e nel 1901 fecero nascere l'Unione Magistrale Nazionale (U.M.N), che rappresentò, secondo Sani e Teddi (2003), l'esito del processo di affermazione di un'identità nazionale dei lavoratori della scuola, principalmente del maestro italiano, iniziato nella seconda metà dell'ottocento.

### **I.2.3 - Legge Nasi (1903): l'Unione Magistrale Nazionale e le conquiste degli insegnanti**

Fondata grazie ai contributi del deputato Luigi Credaro, l'U.M.N cercò di conquistare addetti alla causa degli insegnanti, nella Camera e nel Senato. Per Credaro, era necessario creare in Parlamento una forza politica trasversale, un partito della scuola, che tutelasse gli interessi degli insegnanti elementari per mezzo di una vasta riforma dell'istruzione popolare. Tale iniziativa poté contare subito l'adesione di più della metà degli insegnanti nella battaglia per i miglioramenti della categoria.

Il movimento di lotta per i diritti e perfezionamenti della condizione di lavoro degli insegnanti contribuì alla promulgazione, nel 1903, della Legge 45 – Legge Nasi – la quale rivedeva la posizione giuridica degli insegnanti e istituiva nei Comuni – con numero di abitanti non inferiore a 10.000 e con almeno 20 classi, i seguenti ordinamenti:

- l'obbligo della creazione di una direzione didattica, aprendo ai maestri una possibilità di ricoprire una carica superiore;
- il numero massimo di alunni da affidare ad ogni maestro. Nessuna classe avrebbe potuto avere più di 60 alunni.
- l'obbligo di concorso – per soli titoli o per titoli ed esami – come condizione per accedere alla carriera d'insegnante;
- regole precise circa la facoltà di scelta del Comune per la nomina del maestro fra gli abilitati;
- la conferma del ruolo dopo solo un triennio di prova, la possibilità di passaggio ad un altro Comune senza perdere i diritti acquisiti, la parità di trattamento economico tra uomini e donne cui erano affidate classi maschili;
- la nomina del direttore didattico, tra i ruoli comunali.

Gli esiti ottenuti con la legge Nasi hanno fatto sì che la maggioranza dei soci credesse che le strategie proposte dall'U.M.N stavano andando a buon fine e diffuse la tendenza a fortificare sempre di più la suddetta unione. Tuttavia ciò non avvenne esattamente come ci si aspettava, a causa della promulgazione, un anno dopo, della Legge Orlando.

#### **I.2.4 - Legge Orlando (1904): il nuovo stipendio delude**

La legge proposta un anno dopo da Vittorio Emanuele Orlando, deluse le aspettative dei maestri, che videro infrangersi la loro richiesta di aumento salariale, proposto dalla legge ma in modo assai limitato. In questo modo, la sopraindicata legge fece emergere i limiti della strategia perseguita dal l'U.M.N fino a quel momento. L'insoddisfazione provocata dalla legge Orlando fece sì che venisse abbandonata la strategia proposta da Credaro e portò ad una svolta sia nei metodi che nel programma: l'U.M.N abbandonava l'atteggiamento di neutralità ideologica che l'aveva finora caratterizzato e si unì alle forze politiche di sinistra, chiedendo di riordinare e rendere laica la scuola popolare, dai giardini d'infanzia sino alla scuola professionale.

In un'epoca, in cui per fare l'insegnante era necessario avere un titolo (patente), si è verificato, secondo Sani e Tedde (2003), un profondo disagio e una disaffezione dei giovani maestri patentati, i quali si lamentavano che non venisse riconosciuto il loro impegno verso l'aggiornamento professionale, dal momento che i titoli acquisiti dopo la Scuola Normale non sempre assicuravano una giusta progressione di carriera. Inoltre, denunciavano l'arbitrarietà dei comuni nella nomina dei maestri, anche se la legge 45, promulgata dal Ministro Nasi, aveva assicurato maggior chiarezza nel reclutamento, assicurando l'entrata in esercizio solamente per mezzo di concorso.

Un urto di due fazioni municipali, l'antipatia d'un consigliere potente, una briga in favore d'altro maestro, un castigo inflitto al figliuolo d'uno vendicativo, una riverenza intralasciata, l'inobbedienza ad un ordine arbitrario, le mene d'un turbolento intrigante e cento altre emergenze di simile natura, bastano per trabalzare dal suo posto un maestro (Compayré, 1887 apud Zambaldi, 1975, p.170).

La protesta dei maestri, in questo periodo, secondo quanto descritto da Zambaldi (1975), si concentrò sull'immobilità dal posto di lavoro dopo il ciclo di prova, sulla pensione promessa dalla Legge Casati, sugli aiuti straordinari in caso di assoluta indigenza, sull'aumento dello stipendio minimo, il quale non superava le 500 lire l'anno e sull'uguaglianza dello stipendio delle donne con quello ricevuto dagli uomini.

Di fronte al malcontento dei maestri per la loro situazione salariale, il direttore Corradini aspirava ad una riforma dello stato giuridico degli insegnanti della scuola elementare, nel senso di un'ulteriore riduzione del potere dei comuni. Così affermava:

Meglio lo difenda da soprusi e parzialità (...) assai stretta è ancora la dipendenza degl'insegnanti dai comuni, troppi ancora sono i casi, nei quali l'amministrazione municipale può ad arbitrio esercitare il favoritismo o la persecuzioncella odiosa. Ed è questa ancora, purtroppo, la sorgente prima d'innumerevoli pettegolezzi, dei quali assai spesso giunge fino al Ministero l'eco non affievolita, e che contribuiscono, fatalmente, ad affogare lo spirito di certi maestri nella morta gora dei cavalli, dei puntigli e dei risentimenti di parte o a comunicar loro in altri casi una specie di morbosa inquietezza, che li spinge a peregrinare d'anno in anno per diversi comuni, spesso anche di diverse provincie (Italia. Ministero dell'educazione nazionale., 1897, p. 142).

Sotto l'influenza delle idee propagate da Corradini, nel 1911 venne varata la Legge Daneo-Credaro, la quale proponeva importanti benefici per gli insegnanti e decretava il passaggio delle scuole elementari – con eccezione degli Istituti Primari di Comuni capoluogo di provincia e di distretto – dai Comuni allo Stato.

### **I.2.5 - Legge Daneo-Credaro (1911): la lotta delle maestre per l'unificazione salariale**

La Legge Daneo-Credaro, anche se nata come risposta alle rivendicazioni dei docenti, si rivelò subito una delusione per i soci dell'U.M.N, visto che proponeva un aumento salariale insignificante e mancava di una valida proposta di riforma della Scuola Normale<sup>5</sup>. In questo scenario, venne creato per merito di alcune delle maestre socie dell'U.M.N, il *Comitato per il risveglio dell'attività femminile nelle organizzazione magistrali*. In nome della classica rivendicazione femminista, “secondo la quale a pari lavoro doveva corrispondere pari retribuzione” (p.73), il comitato reclamava il rispetto alla normativa sul trattamento giuridico assicurato dalla Legge Nasi e l'unificazione degli stipendi tra uomini e donne. La condizione di povertà dei maestri, ma soprattutto delle maestre, nel XX secolo acquisisce forte visibilità. Le scuole italiane, in questo periodo, sono state scenario di grandi tensioni tra i maestri e le maestre, le quali avevano guadagnato l'appoggio della lega degli insegnanti cattolici.

Il primo decennio del XX secolo, rappresentò il periodo fondante per la sindacalizzazione e l'associazionismo degli insegnanti italiani. Secondo D'Amico (2010), questi si riconoscevano come “classe”, o meglio, come una sottoclasse sociale atipica, che

---

<sup>5</sup> Solo tre anni dopo Credaro presenta un progetto di legge proponendo alterazioni nell'organizzazione della scuola normale, ma tale progetto non arrivò neanche alla discussione in Parlamento dovuto alla caduta del Ministero Giolitti, essendo Credaro obbligato a lasciare il ruolo di ministro.

mostrava similitudini con la sottoclasse proletaria nel denunciare le proprie condizioni di sfruttamento. Una delle atipicità, secondo l'autore, risiedeva nella divisione delle categorie di maestri e professori nel movimento di rivendicazione di maggior riconoscimento ai lavoratori dell'Educazione. Le organizzazioni professionali e sindacali erano sostanzialmente diverse e giunsero ad unificarsi solamente dopo la Seconda Guerra Mondiale e la caduta del fascismo. Questa differenza si presentava innanzitutto perché i maestri avevano molte più capacità di adottare efficaci strategie e metodi di lotta degli altri lavoratori, mentre per i professori l'obiettivo più importante era sindacalizzarsi. Inoltre, la differenza degli stipendi ricevuti dagli insegnanti della scuola media e quelli della scuola elementare era enorme e pertanto i maestri erano molto più disposti a creare movimenti di protesta e rivendicazioni. Vale a dire che il livello medio retributivo di un maestro era pari al livello retributivo più basso dell'impiego statale.

Il fatto che un gran numero di maestri fosse sparso in diverse frazioni rurali isolate ha costituito un ostacolo per l'associazionismo dei maestri, ma i risultati raggiunti dalla categoria operaia li spingevano alla perseveranza.

Nel 1919, dopo la fine della Prima Guerra, il prezzo dei generi alimentari era cresciuto del 400% a fronte degli aumenti salariali degli insegnanti che non arrivavano neanche all'80%. A Pisa, nello stesso anno fu realizzato il X Congresso della FNISM – Federazione Nazionale degli Insegnanti – la quale instaurò un duro braccio di ferro con lo Stato. La FNISM, secondo D'Amico (2010), sosteneva che:

La Nazione non deve tollerare, dopo una vittoria che l'ha sollevata al livello dei grandi Stati ai quali è affidata la direzione del mondo, che i suoi pubblici insegnanti siano trattati come pezzenti, né che le pubbliche scuole siano destinate inesorabilmente a disorganizzarsi e a decadere (p.230).

A Milano, sempre nel 1919, alcuni maestri svincolandosi dall'U.M.N, fondarono il Sindacato Magistrale Italiano, adottando il metodo della lotta di classe e sostenendo il proletariato provato dall'alto costo della vita, come descrive Barausse (2002). Ancora secondo l'autore, nel giugno dello stesso anno, poiché gli insegnanti erano rimasti esclusi dal progetto di revisione salariale proposto dallo Stato agli impiegati pubblici, organizzarono il primo sciopero della storia degli insegnanti di scuola elementare, che fino a quel momento avevano considerato questa forma di protesta incompatibile con il loro lavoro, concepito come una missione sacra. I maestri stavano, finalmente allontanandosi dal ruolo di *apostolo scolastico*, che da anni andava accompagnando la loro formazione, come ricordano Sani e Tedde (2003). Tale sciopero ha rappresentato un punto di svolta nello sviluppo del ruolo di

insegnante in Italia, ma non senza disagio. La dichiarazione del Ministro Giovanni Gentile sul giornale Corriere della Sera ha lasciato sconvolti i maestri che si sentivano in colpa per aver privato dell'insegnamento gli innocenti figli del popolo. Scriveva il Ministro: "il fornaio dà il pane, ma tu, maestro, il tuo pane lo dai?" (Zambaldi, 1975, p.555).

Nel 1922, la conquista del potere da parte del fascismo ha reso possibile l'inizio della restaurazione del sistema scolastico, tanto desiderata dalle forze fasciste. Il governo aveva intenzione di promuovere una riforma nell'istruzione elementare e popolare in risposta alle necessità poste dalla crescita economica ed industriale del paese ed al crescente interesse verso l'istruzione primaria in strati sociali indifferenti, se non addirittura ostili alla scolarizzazione. Ricevendo dal governo Mussolini pieni poteri per la riorganizzazione della pubblica istruzione, il Ministro Gentile iniziò la riforma, dando priorità alla scuola secondaria e all'università, anch'esse attraversate da profonde esigenze di trasformazione. A seguito di una massiccia espansione, infatti, era sorta una certa forma di disoccupazione intellettuale, che causava problemi nel mercato del lavoro intellettuale, in cui la dequalificazione era parallela al rigonfiamento, come affermano Canestri e Ricuperati, 1976. Di fronte a queste emergenze, il ministro dell'epoca, Giovanni Gentile, progettò una riforma del sistema d'istruzione, la quale, dopo l'istituzione della scuola pubblica messa in atto dalla Legge Casati, rappresentò la riforma più organica del sistema d'istruzione italiano: essa inglobò tutti gli ordini di scuole e i diversi gradi d'istruzione, compreso quello universitario.

### **I.3. - Periodo fascista: la Riforma Gentile (1923) e le conseguenze per gli insegnanti**

Il Ministro Gentile, volendo ridefinire gli obiettivi della scuola e la sua funzione nella società, propose una differenziazione della scuola popolare, destinata ai lavoratori e ai tecnici, da quella dell'élite, destinata alle classi dirigenti e intermedie. La riforma, oltre tutto, vantando il suo carattere meritocratico, stabilì un articolato sistema di esami: esami di ammissione, idoneità, promozione, licenza, abilitazione e maturità. Il conservatorismo della riforma Gentile rappresentò un ripristino dalla Legge Casati realizzata con un autoritarismo centralizzatore e un criterio di rigida selezione classista. I principi autoritari della Riforma Gentile si rifletterono anche su gli insegnanti, i quali, secondo Zambaldi (1975), vennero messi in una posizione ambigua che, al contrario di quanto accaduto con le altre professioni, li dichiarava dipendenti e non funzionari dello Stato. Questa differenziazione ha fatto sì che gli insegnanti:

- non avessero assicurati i diritti economici e di carriera pari a quelli degli altri impiegati statali;
- insieme a direttori e ispettori non andassero in pensione subito dopo il completamento di 25 anni di lavoro o sessantacinque di età o con quaranta anni di servizio, visto che i limiti del collocamento in riposo fu stato fissato a 65 anni di età e 45 anni di servizio;
- non potessero associarsi liberamente;
- ricevessero solamente l'invisibile potere di forgiare le menti, mentre i funzionari dello Stato erano gratificati con buoni stipendi e premi accessori.

Oltre a questi provvedimenti, la riforma proposta dal Ministro Gentile creò il decreto sulla classificazione e la trasformazione delle scuole elementari, facendo crescere ancora di più la rabbia degli insegnanti. Secondo Zambaldi (1975), tale decreto stabiliva che le scuole di scarso rendimento – e per scarso rendimento si intendevano le scuole con limitato numero di studenti e non con rendimento scolastico insoddisfacente – dovevano essere “declassificate”. Le scuole non classificate o “declassificate”, di solito localizzate nei piccoli borghi, erano scuole che, non aderendo a tutti i requisiti stabiliti, non potevano funzionare come dipendenti dallo Stato e dovevano pertanto essere passate agli enti nazionali per gli adulti analfabeti<sup>6</sup>. Una scuola per essere classificata doveva possedere un minimo di 40 alunni e un massimo di 60. Per ogni scuola non classificata lo Stato pagava all'Ente Nazionale 7/10 del costo medio di una scuola statale. Al maestro della scuola non classificata, veniva corrisposto un stipendio stimato secondo il numero delle lezioni date ed ai risultati didattici raggiunti. Vale dire che i principi autoritari della Riforma Gentile si rifletterono pesantemente nella pratica educativa, centrata esclusivamente sull'insegnante. Per Gentile, la necessità di auto realizzarsi della psiche infantile, può essere favorita solamente se l'insegnante si posiziona come autorità di fronte agli allievi. Secondo il ministro, “l'individualità del bambino non deve essere [...] rispettata, ma spezzata, perché in lui si possa attuare la vera umanità e possa diventare personalità” (Gentile, 1929, p. 77).

In questo periodo, i docenti contrari al fascismo e alle sue norme venivano perseguitati e soffrivano punizioni come allontanamenti dal lavoro, trasferimenti senza preavviso in altri comuni e perfino licenziamenti. Inoltre, era comune che i docenti, in questo periodo, venissero sottoposti ad rigidi controlli dei Direttori Didattici, a loro volta assoggettati al

---

<sup>6</sup> Nel 1919, per mezzo del D.L. 2-9-1919, n-723, è creato l'Ente Nazionale per gli adulti analfabeti, come tentativo di risolvere il problema dell'analfabetismo. L'Ente Nazionale anni dopo, D.L. 28-8-1921, è sostituito dall'Opera contro l'analfabetismo (Zambaldi, 1975, pp.562).

controllo degli Ispettori, attraverso delle “visite didattiche”, dei rapporti informativi e delle note di qualifica (abrogati solo dalla riforma del 1973/74: Legge 477/73 e Decreti Delegati del 1974). In quest’epoca, i doveri dei maestri non si limitavano unicamente agli aspetti professionali, ma riguardavano anche i comportamenti extrascolastici. Secondo Zambaldi (1975), gli insegnanti erano obbligati a prestare la promessa solenne e il giuramento alla Repubblica, prima dell’entrata in ruolo e del superamento del periodo di prova. Tali procedure vennero eliminate, come si vedrà più avanti, solamente nel 1971, con la promulgazione della Legge 820.

A partire dalla Riforma Gentile, altre modifiche sono state necessarie per adeguare la scuola agli obiettivi nazionali del momento. Tra queste riforme, la Carta della Scuola fu la più significativa. Presentata dal ministro Giuseppe Bottai al Gran Consiglio del Fascismo del 19 gennaio 1939 e pubblicata il 15 febbraio dello stesso anno, la suddetta Carta predispose un piano regolatore della scuola, che si proponeva di dare una nuova vita alla scuola popolare, rimasta finora appannaggio di una società borghese, facendola diventare veramente una scuola per tutti e decisamente a servizio dello Stato, secondo Genovesi (2010). Nella Carta si legge la seguente affermazione del ministro:

Il presente piano di riforma non rinnova soltanto delle costruzioni didattico - pedagogiche, ma parte innanzitutto da un principio politico, che impone di adeguare l’organismo della scuola alle necessità del Paese (Bottai, 1939, p. 5).

Per quanto riguarda gli insegnanti, la Carta della Scuola non portò nessuna novità significativa, se non per il suo carattere estremamente razzista. Il ministro Bottai propagava l’antifemminismo, fortemente accentuato nella politica scolastica fascista, la quale considerava le donne insegnanti meno capaci degli uomini. Secondo Genovesi (2010), il ministro Gentile in un rapporto del 1919, aveva affermato che le donne insegnanti non avevano l’originalità di pensiero, né le forze spirituali, che corrisponderebbero alle abilità superiori, intellettuali e morali dell’umanità, gli assi della scuola italiana.

#### **I.4. - Periodo repubblicano (1947): cosa cambia per gli insegnanti?**

Con la fine della Seconda Guerra, la caduta del fascismo e l’affermazione della Repubblica, la scuola tornò ad essere il centro dell’attenzione della società civile. Gli studenti

e gli operai iniziarono una serie di rivendicazioni contro la scuola borghese, che aveva prevalso fino a quel momento. Tali proteste ebbero anche l'appoggio degli insegnanti, che reclamavano una preparazione migliore, maggior valorizzazione salariale e più libertà di insegnamento. Uno degli obiettivi del movimento della lotta era fare della scuola un luogo democratico e degli studi un diritto di tutti, indistintamente. In questo senso, negli anni '50 e '60, come risposta alle rivendicazioni, il governo repubblicano autorizzò la realizzazione di notevoli provvedimenti normativi, sia a livello legislativo che amministrativo, i quali progressivamente orientarono la scuola pubblica verso i principi della Costituzione Repubblicana. In questo senso, alcune leggi furono create per ripristinare parte di ciò che era stato tolto alla scuola durante il regime fascista. Ad esempio:

- Legge 457/47, ripristina i patronati scolastici.
- Legge 499/47 propone miglioramenti al corpo docente, istituendo le promozioni per anzianità senza demerito.
- Legge 165/58 definisce lo stato giuridico degli insegnanti o, più precisamente, definisce l'ordinamento delle carriere e il trattamento economico del personale docente e direttivo degli istituti di istruzione elementare, secondaria e artistica, oltre a disporre la carriera degli ispettori centrali del Ministero della Pubblica Istruzione.
- Legge 1859/62 opera sull'istituzione e l'ordinamento della scuola media unica.
- Legge 444/68 istituisce la scuola materna statale.

Queste piccole leggi sono state molto importanti, ma non sufficienti per risolvere tutti i problemi più urgenti della scuola. La mancanza di unitarietà, di professionalità docente e di autonomia democratica imponevano la necessità di una ristrutturazione più ampia della scuola italiana. Inoltre, secondo Genovesi (2010), era necessario investire nella formazione degli insegnanti della scuola elementare (a livello universitario), mettere il sistema scolastico in stretta interdipendenza con gli aspetti educativi dell'extrascuolastico, integrare gli allievi con handicap, ridurre il numero di allievi per classe e far fronte al problema dell'evasione, aspetti fino a quel momento trascurati dal governo. Perciò, gli studenti proseguirono con le proteste a favore di una scuola meno selettiva ed autoritaria. Anche gli insegnanti, non soddisfatti delle risposte del governo, iniziarono a scioperare. Tuttavia il governo non rispose positivamente, né alla richiesta di formazione – già prevista a livello universitario dai decreti delegati – né alla rivendicazione di aumenti di stipendio. Ciò perché, il governo era consapevole dello stretto legame che intercorreva tra le due questioni e che rendeva necessario aumentare anche

la retribuzione. Pertanto, le condizioni degli insegnanti rimasero assai misere e ciò, riporta Genovesi (2010), ha avuto un'influenza negativa sull'investimento di energia fisica ed emozionale impiegate dagli insegnanti nel loro lavoro. Secondo l'autore, questo è stato un periodo di grande disagio per la scuola, aggravato dai frequenti casi di razzismo e di intolleranza, come comportamenti patologici di alcuni insegnanti. Abbandonati a sé stessi dall'amministrazione pubblica, gli insegnanti si logorarono nella ricerca di una identità professionale che sembrava sempre più difficile da raggiungere e di un prestigio sociale ed economico che gli veniva negato.

#### **I.4.1. - Legge 820 (1971): Scuola a tempo pieno e più insegnanti ammessi**

La Legge 820/71 è una delle poche ad essere ricordata con gioia, fino ad oggi, sia dai docenti, che da genitori e studenti, poiché rappresentò per la scuola elementare un tratto di discontinuità per quanto riguarda il versante organizzativo e didattico prevalso durante il periodo fascista. È stata un riscontro positivo dato dal governo ad alcune delle rivendicazioni, ancora persistenti, presentate da docenti e studenti. In questo senso, la sopraindicata legge stabiliva la scuola "a tempo pieno", creando le attività integrative al normale orario di lezioni, arricchendo la formazione dell'alunno, limitando il numero massimo di studenti per classe e garantendo gli insegnanti speciali (già previsti precedentemente) in modo da assicurare il diritto all'educazione a tutti, senza distinzioni. In questo senso, la nuova scuola, proposta dalla Legge 820/71, secondo (Bisogni, et al 1976), si proponeva di essere non solo informativa, ma fundamentalmente formativa, raggiungendo tutti i bambini nella società e annullando ogni possibilità di segregazione. Inoltre, si proponeva come una scuola rinnovata nei metodi e nella valutazione, senza la rigida strutturazione in classi consecutive.

Per quanto riguarda gli insegnanti, la Legge 820/71 ha determinato che “per ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti [...], fosse istituito un posto di insegnante elementare di ruolo” (Parlamento Italiano, 1971, art.1). L'articolo parla di un posto ogni 25 ore settimanali dato che, a quel tempo, l'orario di un maestro elementare era di 25 ore. Ciò significava una nuova ammissione in ruolo per ogni classe a tempo pieno. In questo modo, venne determinato che fossero indetti concorsi per tutti i posti vacanti e disponibili. Ciò ha significato un guadagno importante per tanti insegnanti precari, che per molti anni hanno aspettato per l'opportunità di entrare in ruolo, ma dall'altro lato ha praticamente esaurito la capacità di assorbimento degli insegnanti nelle scuole.

Disoccupazione e sottoccupazione, secondo Natale et al (1975), costituirono la prospettiva di un numero crescente di insegnanti. In un momento di grande offerta di mano d'opera qualificata e di concorrenza sempre più sfavorevole, gli insegnanti vedevano crescere la svalutazione della loro attività. Infatti, la categoria da anni reclamava l'attenzione sulla necessità di riorganizzazione del suo stato giuridico, ma il governo era riuscito a sottrarsi alle trattative sindacali, occupandosi dell'assunto solamente due anni dopo – grazie alla battaglia persistente dei sindacati e alle minacce costanti di sciopero – quando emanò, per mezzo dei decreti delegati del '73 e '74, il riordinamento dello stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente e sul rinnovamento generale della scuola.

Il 20 ottobre 1972, dopo che i partiti politici PCI<sup>7</sup> e PSI<sup>8</sup> avevano votato contro l'approvazione dell'articolo 3, che trattava i miglioramenti economici dei docenti e i ruoli di ristrutturazione della carriera, diversi sindacati autonomi e confederati sono giunti alla conclusione che uno sciopero generale sarebbe stata la risposta migliore degli insegnanti alla mancanza di considerazione (Natale et al, 1975). I sindacati, si lamentavano della mancanza di aumento salariale a fronte di un sovraccarico di lavoro. Rivendicavano una ristrutturazione dei ruoli dei docenti, la garanzia dei diritti acquisiti, la riduzione dell'età di pensionamento, “maggior libertà d'insegnamento, la tutela della dignità del personale e effettiva libertà dei dirigenti e docenti attraverso una diversa struttura democratica degli organi collegiali” (Natale et al, 1975, p.183). Tuttavia, proprio i sindacati divergevano su alcuni punti e ciò intensificava il clima di tensione e caos nella scuola. Mentre i sindacati confederati giudicavano opportuno presentare anche le rivendicazioni di iniziativa popolare, il sindacalismo autonomo si opponeva, poiché considerava non pertinente inserire le rivendicazioni categoriali nel già ampio quadro di lotte. Nonostante il disaccordo, nei giorni 6 e 7 dicembre 1972 venne realizzato uno sciopero unitario con la partecipazione di più di 700 mila lavoratori della scuola, oltre che migliaia di docenti universitari, lavoratori dell'ANAS<sup>9</sup> e vigili del fuoco. Tale protesta ha rappresentato un aspetto rilevante del malessere della scuola in quel momento. Secondo Natale et al (1975), lo sciopero del dicembre del '72 fu uno dei più gravi del governo Andreotti. La promessa di garantire un preciso svolgimento dell'anno scolastico e di soddisfare le necessità più urgenti della scuola era fallita, riportando l'insoddisfazione tra gli studenti e le loro famiglie.

---

<sup>7</sup> Partito comunista italiano.

<sup>8</sup> Partito socialista italiano.

<sup>9</sup> Azienda Nazionale Autonoma delle Strade.

Altri importanti scioperi, come quello del 20 febbraio, furono utili per fare ancora più pressione sul governo, portando all'emanazione dei Decreti Delegati, per mezzo dei quali venne realizzata la gran parte delle richieste degli studenti e dei docenti, facendo sì che la scuola diventasse più aperta alla società. Per mezzo del Decreto Delegato n. 477, del 30 luglio 1973, il governo definì le norme sul “riordinamento dell'organizzazione della scuola e sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola dello Stato”, istituendo gli organi collegiali, la libertà di insegnamento, l'orario di lavoro uguale per tutti i docenti del medesimo ordine scolastico, determinando la preparazione a livello universitario per tutti i docenti, ecc. Nel '74 vennero emanati i Decreti Delegati, n. 416, 417, 418, 419 e 420 – successivamente convertiti in legge dal Parlamento – i quali contenevano norme giuridiche inerenti:

- il reclutamento dei docenti e alla loro funzione;
- il compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica;
- l'istituzione e il riordinamento di organi collegiali della scuola di ogni ordine e grado;
- lo stato giuridico del personale della scuola statale;
- la corresponsione di un compenso per il lavoro straordinario al personale scolastico;
- la sperimentazione e la ricerca educativa, l'aggiornamento culturale e professionale;
- lo stato giuridico del personale non insegnante statale delle scuole.

I decreti delegati hanno stabilito, in modo innovativo, la professionalità dei docenti, delimitando il loro ruolo e creando nuovi organismi di gestione a livello nazionale (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, distretti scolastici, ecc.). La scuola, prima completamente chiusa e gerarchizzata, passa sul piano amministrativo, didattico ed educativo, ad un funzionamento più democratico, dove gli organi a carattere collegiale, nel riguardo delle loro competenze, tutelano la partecipazione della comunità scolastica alla gestione della scuola.

#### **I.4.2 - Legge 148/1990: la Riforma dell'ordinamento della scuola elementare e la fine del maestro unico**

Nel 1985, i sindacati confederati e le associazioni professionali del personale scolastico iniziarono una lunga contrattazione con il governo - quando al Ministero della Pubblica Istruzione c'era Franca Falcucci - con l'obiettivo di salvaguardare i posti di lavoro di

centinaia di docenti che rischiavano di rimanere disoccupati a causa della diminuzione progressiva del numero di alunni, in conseguenza al calo del tasso di natalità. La soluzione proposta dal governo, e prontamente accettata dai sindacati, fu quella di cambiare l'organizzazione della scuola basata sul maestro unico, per una organizzazione modulare con una pluralità di docenti che lavorano in gruppo. Così, cinque anni dopo l'inizio delle negoziazioni, per mezzo della Legge 148 del 5 giugno 1990, venne introdotta a scuola, l'organizzazione modulare, con cui gli insegnanti lavoravano in gruppi di tre docenti ogni due classi (oppure quattro docenti ogni tre classi), essendo ciascuno responsabile di un ambito disciplinare diverso (linguistico-espressivo, matematico-scientifico, antropologico). A questi gruppi di insegnanti di base, si aggiunsero anche gli insegnanti per le attività di sostegno agli alunni con disabilità e quelli responsabili dell'insegnamento della religione cattolica.

Oltre a questi cambiamenti, la Riforma Dell'ordinamento della Scuola introdusse altre modifiche importanti, tra cui:

- l'amplificazione dell'orario scolastico che è passato da 24 a 27 ore per le classi del primo ciclo e 30 ore per quelle del secondo;
- l'introduzione dell'insegnamento di una lingua straniera;
- la conversione dell'orario settimanale di servizio degli insegnanti in ore di lezione (22 ore) e ore di progettazione (2 ore);
- la divisione del tempo scolastico in attività mattutine e pomeridiane;
- la creazione del programma pluriannuali di attività di aggiornamento per il personale ispettivo, direttivo e docente; ecc.

Anche se la Riforma dell'ordinamento della Scuola ha introdotto molte novità che hanno segnato un notevole avanzamento della scuola, come ad esempio l'insegnamento della lingua straniera, il tempo lungo, l'aggiornamento professionale, oltre ad assicurare di posti di lavoro a centinaia di docenti, non ha impedito ai maestri di dimostrare la loro indignazione contro il governo. I maestri hanno interpretato come un affronto che il governo abbia apportato tali grandi innovazioni, senza mai aver chiesto loro una consultazione. Inoltre, non erano d'accordo a rinunciare alla figura del maestro unico, poiché consideravano che la molteplicità di insegnanti, introdotta già nel periodo di alfabetizzazione, potesse pregiudicare l'apprendimento degli alunni più piccoli e che i moduli avrebbero portato alla frammentazione del lavoro didattico e dei tempi educativi. Inoltre, i bambini avrebbero perso il punto di riferimento finora identificato nel maestro unico, importante condizione per l'apprendimento, soprattutto nella fase iniziale dell'alfabetizzazione.

Consapevole del malcontento dei maestri, nonché delle difficoltà di alcune scuole ad organizzare il lavoro sotto forma di sistema modulare e viste «le carenze strutturali nei servizi, negli spazi, nelle attrezzature, nonché la diffusa adozione di orari scolastici eccessivamente compressi» (Ministero dell'Istruzione, 1996), nel '96 il Ministro della Pubblica Istruzione pubblicò la Circolare Ministeriale, n. 116, conferendo alle scuole maggior flessibilità nella scelta organizzativa. La suddetta C.M. ha reso possibile

[...] l'intervento di un docente con maggior esperienza temporale in ciascuna classe, che svolga funzioni "tutoriali" per agevolare la gradualità negli apprendimenti e nelle relazioni educative, non deve comunque superare i 2/3 del tempo curricolare. Questa modalità organizzativa si può attuare, ad esempio:

- estendendo i tempi delle discipline di un ambito;
- aggregando ad un ambito un maggior numero di discipline;
- assegnando anche due ambiti allo stesso docente, ma avendo cura, in tal caso di non attribuirgli lingua italiana e matematica insieme (Ministero dell'Istruzione, 1996).

Queste modifiche hanno dato maggior entusiasmo ai docenti, che prima presentavano una certa resistenza al nuovo ordinamento della scuola.

#### **I.4.3 – Riforma Berlinguer (2000): l'inizio delle graduatorie degli insegnanti precari**

Nel 1996, sotto il governo di Romano Prodi, la gestione della Pubblica Istruzione venne affidata al Ministro Luigi Berlinguer, un'entusiasta della scuola elementare che, usufruendo delle idee proposte sessanta anni prima dal filosofo Antonio Gramsci, compì una grande trasformazione della scuola italiana. Tuttavia, il ministro Berlinguer iniziò proponendo piccole riforme, come la riforma dei programmi di insegnamento della Storia, la concessione dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti della Scuola Secondaria, il riordino dei cicli scolastici, l'attivazione di nuovi corsi di Laurea in Scienza della Formazione Primaria e le Scuole di Specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie, la parità delle scuole pubbliche non statali, ecc. Nonostante tutte queste buone pratiche, il ministro, per mezzo della Legge n.124, del 3 maggio 1999 – "Disposizioni urgenti in materia di personale in servizio" – ha deluso i suoi sostenitori rendendo permanenti le graduatorie dei docenti precari.

Anche se il governo Prodi venne sostituito nel '99 dal governo D'Alema, Berlinguer continuò a svolgere la carica di ministro della Pubblica Istruzione, dovendo, però, cedere parte del proprio ministero al senatore Ortensio Zecchino. Infatti, il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, che durante il governo Prodi era unito a quello dell'Istruzione, ne viene ora separato. È in questo periodo che il ministro Berlinguer propone la sua riforma più imponente, cioè il riordino dei cicli scolastici, Legge n.30, 10 febbraio 2000, che alla fine viene portata a compimento dal suo successore, il ministro Tulio di Mauro. Con la riorganizzazione dei cicli, gli insegnanti della fascia dell'obbligo, dal sesto anno di età del bambino fino al diciottesimo anno, vengono unificati, eliminando le differenze tra maestri e professori e venendo tutti nominati docenti della scuola di base. In questo senso, viene ripensata anche la laurea per la formazione primaria e il post laurea, che avrebbe riguardato tutti gli insegnanti, senza distinzione di grado. Tutti i docenti devono avere, secondo la suddetta legge, un'uguale preparazione, pur restando le differenze relative ai contenuti disciplinari nel secondo biennio e nel post laurea.

Tre anni dopo la Riforma Berlinguer, nel 2003, venne messa in atto un'altra importante riforma per la scuola italiana: la Riforma Moratti, la quale ha avuto come obiettivo primo il rinnovamento integrale della scuola dell'obbligo, entro i ventiquattro mesi della sua entrata in vigore.

#### **I.4.4 - Riforma Moratti (Legge 53/2003): i cicli di formazione e il maestro-tutor**

La Riforma Moratti nasce con la giustificazione di armonizzare il sistema di formazione italiano con gli obiettivi comuni ai sistemi di formazione europei, requisito imposto dal Commissione Europea (COM, 2002)<sup>10</sup> a tutti i Paesi membri, con la finalità di migliorare il sistema di formazione, in modo globale, rendendo l'Europa un continente altamente competitivo e attraente per studenti e ricercatori. In questo senso, una delle novità introdotte dalla suddetta riforma si riferisce all'elevazione del diritto-dovere allo studio fino ai 18 anni, per cercare di trattenere i giovani più a lungo nell'ambito dell'istruzione e favorire una cultura dell'apprendimento. Tuttavia riduce di un anno il percorso di istruzione che prima

---

<sup>10</sup> COM (2002) 779 del 10 gennaio 2003, espone la necessità di incrementare gli investimenti nella formazione e stabilisce tre obiettivi strategici: perfezionare i sistemi di formazione in Europa; ottimizzare l'ingresso ai sistemi di formazione ed istruzione; rendere i sistemi di istruzione accessibile anche ad altri popoli.

ammontava a tredici anni. La scuola a tempo pieno, una delle conquiste con la Legge 820/71, viene trasformata in “tempo pieno flessibile”. Le 40 ore settimanali in funzione fino a quel momento sono state cambiate con un modello di 27 ore di lezione più 3 facoltative. Per la scuola elementare, la riduzione delle ore di lezione ha provocato un taglio del 25% circa nel numero di docenti. Con la promessa di garantire la qualità, l’accreditamento degli apprendimenti scolastici e l’alta formazione a livello Europeo viene stabilito dalla suddetta riforma che l’esame di Stato alla fine ogni ciclo serva a valutare le competenze conseguite dagli studenti nel percorso degli studi, ma rappresenterebbe anche il luogo adatto alla somministrazione delle prove INVALSI<sup>11</sup> (Briguglio, 2011).

Per il raggiungimento degli obiettivi proposti, divide il sistema scolastico in due cicli, intendendo come primo ciclo la scuola primaria e la scuola superiore di primo grado. Il secondo ciclo invece è composto dalla scuola superiore di secondo grado, comprendente licei e istituti di formazione professionale. Per quanto riguarda la Scuola Primaria, la Riforma Moratti ha istituito la figura dell’insegnante-tutor, il quale condivide l’insegnamento con altri insegnanti di laboratorio, assumendosi un grado minore di responsabilità didattica. Con la suddetta riforma è caduta l’idea di responsabilità condivisa nell’educazione degli alunni. L’insegnante tutor, oltre la funzione di tutor di ognuno degli studenti per mezzo dei piani di studio personalizzati, doveva svolgere il ruolo di guida professionale nei confronti degli altri docenti del gruppo, venendo così palesemente sovraccaricato di responsabilità. Questa gerarchia, stabilita tra docenti di laboratorio e tutor, è stata oggetto di protesta dei docenti, i quali sostenevano che tale gerarchia funzionasse come un ostacolo per il lavoro in equipe, irrigidendo gli interventi didattico - pedagogici. Inoltre, i docenti criticavano il fatto che la legge non esplicitasse i criteri che sarebbero stati usati come parametro nella scelta degli insegnanti-tutor, mettendo in dubbio l’intero processo.

Con la legge 53/2003, la certificazione delle competenze degli studenti, durante l’intero percorso dell’obbligo scolastico, diviene responsabilità degli insegnanti e per realizzare tale compito è necessario che questi siano detentori di cultura professionale, generale e specifica oltre che di competenza professionale. In questo senso, l’articolo 5 interviene anche sulla questione della formazione in servizio dei docenti, determinando la creazione, a carico degli atenei, di centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti e per la loro formazione in servizio. Quest’ultima deve essere rivolta, preferenzialmente, ai docenti e principalmente alla formazione degli insegnanti disponibili ad

---

<sup>11</sup> L’Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione.

assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

Per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti, l'articolo 5 definisce che:

- la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica;
- l'esame finale per l'ottenimento della laurea specialistica ha valore abilitante;
- i concorsi per l'entrata in ruolo del docente non avranno più valore abilitante;
- i neo-laureati, per accedere ai ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, devono svolgere specifiche attività di tirocinio.

Vale sottolineare che l'articolo 5 tratta il tema della formazione iniziale e permanente degli insegnanti, ma non interviene sulla questione del loro accesso nei ruoli organici delle istituzioni scolastiche. In questo modo, nel 2005, per mezzo del Decreto Legislativo n. 227, sono state stabilite disposizioni anche in materia di assunzione del personale docente e aggiunte novità in materia di formazione. Nell'articolo 2 del decreto legislativo sopraindicato è definito che:

I percorsi di formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione sono di pari dignità e si svolgono nei corsi di laurea magistrale e nei corsi accademici di secondo livello, finalizzati all'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, riflessive sulle pratiche didattiche, che caratterizzano il profilo formativo e professionale del docente (Parlamento Italiano, 2005).

Come si può vedere, la Riforma Moratti cambia il percorso formativo per l'inserimento in ruolo degli insegnanti. Dopo la laurea triennale è necessario ottenere la laurea magistrale, biennale e, successivamente, dopo aver raggiunto l'abilitazione ed essersi iscritti agli albi regionali, realizzare un anno di tirocinio. Dopo ciò, si potrà infine accedere al concorso per l'assunzione vera e propria nelle scuole.

Anche se sotto forte protesta degli insegnanti e genitori, la riforma Moratti ha retto il sistema scolastico italiano per cinque anni, fino a quando è stata abrogata dalla Riforma Gelmini, che è entrata in vigore tagliando ancora di più le risorse destinate alla scuola, già versante in gravi difficoltà. E anche questa volta, il tentativo prevede di risparmiare riducendo ancora di più il numero di insegnanti.

#### **I.4.5 – Riforma Gelmini (Legge 169/2008): il ritorno del maestro unico**

Creata in un momento di contenimento e riorganizzazione della spesa pubblica, la Riforma Gelmini ha previsto una riduzione del 17% del numero d'insegnanti in ogni singola scuola, tenendo come riferimento il valore della dotazione dell'organico disponibile alle scuole all'inizio dell'anno scolastico 2007/2008. L'obiettivo principale espresso nel testo di legge informava che dall'anno scolastico 2009/2010 il Ministero dell'Istruzione avrebbe aumentato di un punto il rapporto studenti/insegnante nella scuola primaria. La giustificazione del Ministro per tale misura era che, con un rapporto di poco più di 11 alunni per insegnante, la scuola italiana presentava un valore inferiore alla media registrata negli altri paesi dell'Unione Europea, corrispondente a 12 studenti per insegnante. In questo modo, viene stabilito che dall'anno scolastico 2009/2010 solamente le nuove classi primarie avrebbero potuto essere organizzate secondo quanto previsto dalla legge, ossia, con un unico maestro come punto di riferimento educativo e formativo degli allievi, chiamato maestro prevalente, cancellando lo schema di tre maestri ogni due classi, designato nell'organizzazione a modulo, stabilita dalla Legge Moratti.

Il maestro prevalente, secondo quanto determinato dalla Legge Gelmini, dovrebbe compiere una giornata di lavoro di 24 ore settimanali, le cui ore restanti verrebbero attribuite a docenti esperti nell'insegnamento della lingua inglese, dell'informatica e della religione cattolica. Oltre al modello di 24 ore settimanali, la legge prevedeva altri schemi di offerta formativa, contrassegnati da un orario settimanale di 27, 30 e 40 ore, secondo le richieste formali delle famiglie. Questi schemi differenti, con giornate di lavoro più o meno lunghe, prevedono più insegnanti per una stessa classe, seppur mantenendo un solo maestro di riferimento, che si assume così la guida della classe.

Il tempo nella scuola primaria, prima della riforma Gelmini, era organizzato secondo due schemi: il primo, strutturato con il minimo di ore previsto dalla legge, ossia ventisette ore settimanali, era dedicato principalmente per l'insegnamento di italiano e matematica. A seconda delle risorse disponibili, al dirigente scolastico era concesso aggiungere fino a 3 ore all'orario settimanale di base, per un totale di 99 ore annuali integrative. Un altro cambiamento introdotto da sopraindicata legge riguarda al numero minimo e massimo di alunni per classe. Il minimo, prima stabilito di 10 studenti, passa a 15 e il massimo, che prima era di 25 studenti per classe, passa a 26, con il permesso arrivare fino a 27. Questo punto è stato duramente criticato dai genitori, i quali affermavano che l'allargamento delle classi

avrebbe reso impossibile l'accompagnamento individuale degli studenti e la loro valutazione costante, compromettendo soprattutto l'apprendimento di coloro che si trovano in situazioni di difficoltà.

La Riforma Gelmini ha creato grandi disagi per gli insegnanti, principalmente per quelli precari, poiché ha provocato la dispensa di più di 80 mila insegnanti e di più 40 mila ausiliari. Secondo il Ministro Gelmini, i tagli dovevano essere fatti a questo modo, dal momento che il 97% delle risorse destinate all'istruzione finivano negli stipendi degli insegnanti e del personale ausiliario. I tagli, secondo il Ministro avrebbero permesso di investire nella modernizzazione e nell'innovazione della scuola. Inoltre, affermava che, diminuendo il numero di insegnanti, lo Stato avrebbe avuto la possibilità di offrire stipendi migliori a tutti i professionisti della scuola. I sindacati dei docenti hanno contestato le affermazioni del Ministro Gelmini sottolineando che una scuola pubblica povera di risorse umane (meno insegnanti, meno tecnici di laboratorio) e finanziarie (meno soldi per le lezioni di recupero e supplenze) non avrebbe potuto offrire altro che una formazione deficitaria, che avrebbe portato le famiglie a scegliere le scuole private con l'intento di garantire ai figli una formazione più completa. I sindacati degli insegnanti hanno contestato duramente alcune delle misure introdotte dalla sopracitata riforma, principalmente la costituzione di classi di scuola primaria in funzione 24 ore settimanali e affidate ad un unico maestro. Per i sindacati, tale misura si sarebbe tradotta in pratica in una semplificazione dei programmi didattici, dove i più danneggiati sarebbero stati gli studenti.

Una ricerca sviluppata con l'obiettivo di misurare gli "effetti diretti e indiretti dell'introduzione della riforma Gelmini nella scuola primaria<sup>12</sup>", ha dimostrato che, dopo la riforma il numero di classi organizzate a tempo pieno con l'organizzazione oraria a 24 ore settimanali, tanto temuta e ostacolata dalle famiglie, non è stata sfruttata né imposta. Ciò ha dimostrato che, in generale, l'effetto della riforma sul tempo-scuola è stato tutto sommato irrilevante. Nonostante ciò, corroborando la tesi sostenuta dai sindacati degli insegnanti, contrari all'annullamento della compresenza in aula, lo studio ha verificato che la Riforma Gelmini "ha avuto un effetto causale negativo sull'apprendimento degli studenti quantificabile in circa il 4% di risposte corrette in meno al test INVALSI sulle competenze in matematica" (IRVAPP, n.d., p. 94). Oltre a penalizzare gli insegnanti, diminuendo le loro condizioni di lavoro in equipe e provocando la dispensa di migliaia di precari, l'abolizione

---

<sup>12</sup> Ricerca svolta dall'IRVAPP: Istituto per la Ricerca Valutativa Sulle Politiche Pubbliche, intitolata "La Riforma del Maestro Unico Nella Scuola Primaria", realizzata dal 2011 a 2013.

della compresenza ha sfavorito l'apprendimento degli alunni coinvolti. Per le caratteristiche inerenti alla ricerca, non è stato possibile misurare gli apprendimenti nelle altre discipline, in quanto le prove invalsi dispongono di strumenti atti a misurare principalmente gli apprendimenti matematici e della lingua italiana. Tuttavia, è difficile credere che nelle altre aree dell'apprendimento gli effetti possano essere molto diversi da quelli registrati per la matematica.

#### **I.4.6 – Riforma della “Buona Scuola” (107/2015): la speranza degli insegnanti precari**

La Legge mette al centro del processo di innovazione la risorsa docenti: la loro formazione e la dinamica di carriera sono necessari a costruire una buona scuola. In questo senso, la suddetta legge propone maggiori opportunità di formazione e carriera, più risorse per la scuola sia pubblica che privata e l'assunzione immediata di più di 100 mila docenti per la copertura di tutti i posti comuni e di sostegno disponibili nelle istituzioni scolastiche statali, di ogni ordine e grado, fino ad esaurimento delle graduatorie. Ovviamente, questa proposta di assunzione mira ad accrescere l'aspettativa positiva tra i docenti e i sindacati, sulla “Buona Scuola”.

Le assunzioni, proposte dalla “Buona Scuola” si svolgeranno in tre fasi: la prima avverrà prima dell'entrata in vigore della legge e riguarderà più di 20 mila candidati iscritti alle graduatorie ad esaurimento e alle graduatorie dei concorsi dal 2012 a quelli precedenti. La seconda fase inizierà con l'entrata in vigore della legge e si attuerà con nell'assunzione di oltre 25 mila docenti che saranno reclutati dalle graduatorie ad esaurimento e dalle graduatorie del concorso 2012, in quanto le graduatorie dei concorsi precedenti perderanno validità. L'ultima fase, segnalata come la fase del potenziamento dell'offerta formativa, prevede che più di 55 mila nuovi docenti vengano assunti. Esaurendo le graduatorie, i nuovi docenti saranno ammessi in ruolo solamente per mezzo di concorso pubblico. Le assunzioni rappresentano un incremento della scuola, nonché la risoluzione di una delle principali cause di disagio per migliaia dei docenti italiani che, ad ogni inizio di anno scolastico, vivevano l'ansia di sapere se avrebbero ottenuto o meno una cattedra. Tuttavia, il piano di assunzione della Buona Scuola comporta un punto che molti docenti considerano polemico, ossia quello del possibile trasferimento di alcuni candidati in altre regioni. Dato che la maggior parte dei posti liberi si trova nelle scuole delle provincie del Nord, alcuni candidati del Sud del Paese

potrebbero essere costretti ad accettare una cattedra lontano dalla regione di abitazione. Il 2 settembre 2015, il giornale La Repubblica ha pubblicato un reportage in cui si affermava che, fino alla predetta data, 3 precari su 4 avevano subito una proposta di assunzione fuori dalla propria regione. Per questo problema la Buona Scuola ha previsto il “piano straordinario di mobilità territoriale e professionale su tutti i posti vacanti, a livello nazionale, rivolto ai docenti assunti a tempo indeterminato entro l'anno scolastico 2014/2015” (Senato, 2015, comma 108). La peculiarità di questo piano di mobilità straordinaria risiede nel fatto che permetterà di superare il vincolo triennale di permanenza nella provincia di inserimento in ruolo. I docenti che saranno arruolati a partire dal 2015, congiuntamente a quelli già di ruolo, ma che desidereranno trasferirsi o che perderanno la cattedra a causa di eventuali cali di iscrizioni, saranno inseriti in un quadro regionale o provinciale, dove i dirigenti potranno scegliere coloro che possiedono caratteristiche professionali che ritengono opportuni per coprire i posti disponibili nella scuola da loro diretta, potendo anche assumere docenti non abilitati per una specificata disciplina, ma che abbiano il titolo di studio valido per quell'insegnamento. L'incarico ha durata triennale ed è rinnovato se in coerenza con il piano dell'offerta formativa. Tuttavia, la scelta degli insegnanti fatta dal dirigente scolastico tenendo come referenza solamente il curriculum e non una graduatoria basata su punteggi oggettivi, mette in dubbio l'imparzialità e la trasparenza del processo. Ciò fa temere una retrocessione al periodo della legge Casati, quando i docenti erano sottomessi alle predilezioni dell'amministrazione comunale ed erano frequenti i casi in cui venivano rifiutati, trasferiti o licenziati senza motivi plausibili. Strettamente collegato a tale questione, c'è un altro punto importante, ossia quello della valutazione della prestazione degli insegnanti. La Buona Scuola stabilisce che lo stipendio base, assegnato a tutti i docenti, potrà essere integrato nel corso della carriera in due modi diversi: primo, per mezzo dei crediti aggiunti e secondo, attraverso gli scatti di competenza. Il primo significa che tutte le attività supplementari svolte dai docenti daranno a loro, alla fine di ogni anno, la possibilità di ottenere una remunerazione aggiuntiva. L'altro modo di incrementare lo stipendio è attraverso gli scatti di competenza, ogni tre anni. In quest'ultimo caso, competerà al dirigente scolastico la parola finale sulla valutazione del merito dei docenti a cui assegnare il bonus in denaro. Per i sindacati, il processo di valutazione fatto in questo modo comporterebbe il rischio di favoritismo: nonostante siano esclusi i rapporti di parentela, il dirigente scolastico nella sua valutazione potrebbe lasciarsi guidare dalla predilezione originata da rapporti di amicizia, simpatia ed altre dipendenze. A favore di questa modalità di distribuzione del bonus, vi sono coloro che credono che, creato con la scusa di gratificare il merito, servirebbe in realtà a togliere allo

Stato la responsabilità di migliorare gli stipendi dell'intera categoria. Gli insegnanti protestano, poiché considerano ingiusto dare a tutti, a parità di anzianità, lo stesso trattamento, indipendentemente dal merito, spiegano Falanga et al (2014). Questo non vuol dire che i docenti non meritino un stipendio degno dell'importante ruolo che esercitano, questo è ovvio. Tuttavia chi fa la differenza nell'attività che svolge, chi si impegna di più, è giusto che venga ricompensato. Anche i dirigenti scolastici non sono d'accordo con tutte le responsabilità depositate sulle loro spalle. Sono consapevoli che la performance della scuola non dipenda solamente dalla loro gestione, ma che debba essere un lavoro di gruppo, in cui la figura del docente svolge un ruolo fondamentale. Per questo motivo, considerano di non poter da soli – visto che gli organi collegiali hanno un ruolo solamente consultivo – giudicare gli insegnanti meritevoli o meno del bonus in denaro. In più, ritengono che una monetizzazione della valorizzazione professionale potrebbe generare ostilità interna tra i docenti, nonché tra i docenti e i dirigenti, in un momento in cui il lavoro collettivo è essenziale per il raggiungimento di buoni risultati.

Nella Legge della Buona Scuola la formazione in servizio diventa obbligatoria e connessa al piano triennale dell'offerta formativa della scuola, secondo le priorità stabilite dal Ministero dell'Istruzione. Il focus sullo sviluppo professionale dei docenti è uno dei punti positivi della nuova legge, visto che oggi, di fronte alle complessità delle questioni che si devono affrontare, la formazione non può più essere un optional, ma una necessità (Falanga et al, 2014). In questo senso, è previsto un voucher di 500 euro a persona da utilizzare per il proprio aggiornamento professionale, che può essere speso per l'iscrizione a corsi, l'ingresso a mostre ed eventi culturali, l'acquisto di libri, di strumenti digitali, testi, ecc. L'ampiezza di offerte possibili per spendere il voucher è stata una valida iniziativa, visto che ai docenti non serve solo l'aggiornamento a livello formale, ma anche la formazione personale e a livello non formale.

La nuova legge di riforma della scuola parte dai docenti, funge da forza propulsiva per l'innalzamento della qualità dell'insegnamento. Ripartire da chi insegna significa che, finalmente si è compreso che per elevare il livello della scuola non basta investire in strumentazione, ma bisogna prima di tutto valorizzare i docenti, offrendo loro formazione continua e motivandoli attraverso un sistema di progressione di carriera che considera, non solo il tempo dedicato alla professione, ma soprattutto l'impegno di ognuno.

Come si è visto, nella storia della scuola italiana sono state realizzate molte riforme, ma praticamente nessuna è servita a restituire, o meglio a dare, ai docenti il prestigio economico e sociale che, anche se non è mai stato enorme, è diminuito ancora di più nel

tempo. In Italia, ancora oggi gli insegnanti continuano ad essere svalutati e ciò si verifica non solo per mezzo della discrepanza salariale, a paragone con altre cariche simili, ma anche per mezzo della comparazione delle condizioni di lavoro e stipendio ricevuto dai docenti negli altri Paesi dell'Unione Europea. L'Italia si trova a metà della classifica europea per reddito e sussidi ai docenti (Eurydice, 2015). Inoltre, le difficili condizioni di lavoro in alcune scuole italiane, tradotte nel continuo taglio di personale docente ed ATA, oltre le strutture in forte degrado, dimostrano non solo la mancanza di investimento nella scuola, ma soprattutto la mancanza di riconoscimento dei professionisti che lì eseguono la loro attività. Le esigenze dei docenti, sia a livello di formazione che a livello di impegno professionale, vengono crescendo in modo inversamente proporzionale alla valorizzazione. Tutto ciò, sommato alla mancanza di prestigio sociale e alla contestazione del "sapere" dei docenti da parte delle famiglie, produce, come conseguenza, la demotivazione dei docenti per la loro professione, il calo della loro produttività, l'assenteismo e le malattie psicologiche. Queste ultime, si rilevano in forte aumento negli ultimi anni, come osservato da Lodolo D' Oria et al (2002).

I problemi che tormentano gli insegnanti, come si è potuto verificare, non sono nuovi, ma sono strettamente collegati all'origine e allo sviluppo storico della professione stessa. Ciò che colpisce è il peggioramento dell'insoddisfazione dei docenti verso la professione, fenomeno noto non solo in Italia, ma nella maggior parte dei paesi del mondo, incluso il Brasile, come si vedrà in seguito. Di fronte a queste realtà, cosa si può fare? È certo che non esistano ricette pronte ad essere realizzate, ma non si può nemmeno rimanere fermi e fare finta che tutto vada bene.

## **II - La scuola primaria brasiliana e il ruolo dei maestri: le difficoltà e le conquiste in 500 anni di storia**

Quando si parla con un insegnante brasiliano su cosa significa insegnare oggi, è comune che dimostri una certa insoddisfazione in relazione alla sua professione e una nostalgia esacerbata del passato, sostenendo nel suo immaginario un modello di scuola e di valorizzazione dei docenti non coerente con la storia dell'Istruzione in Brasile. Pertanto, in questo capitolo, come nel precedente, attraverso il racconto storico, si intende dimostrare che la professione docente in Brasile, come in Italia, è nata come un'occupazione secondaria e poco valorizzata, eccetto per alcuni insegnanti dei figli dell'élite brasiliana. Partendo dal periodo coloniale, quando il ruolo di maestro era svolto dai preti gesuiti o da persone laiche senza nessuna formazione al magistero, fino all'instaurazione della repubblica, quando vennero formati i primi maestri a livello superiore, i docenti hanno sempre occupato il livello più basso nel ranking delle professioni più prestigiose. Analizzando la storia del magistero in Brasile, si può anche affermare che, in termini di condizioni di lavoro i docenti brasiliani oggi stiano meglio rispetto al passato, anche se sono ancora lontani dagli obiettivi desiderati e meritati. Come si può constatare dalla storia dell'istruzione in Brasile, principalmente a partire dagli anni '90, i docenti hanno avuto significativi miglioramenti in relazione alle condizioni di remunerazione, formazione, condizioni di lavoro e di carriera. Tuttavia, il livello di malessere docente, come dimostrano alcuni studi, come (Pereira, 2009), (Aguiar & Almeida, 2006) – non è diminuito, bensì è addirittura aumentato. In questo senso, si può asserire che le cause del malessere e della malattia dei docenti brasiliani non siano riconducibili solamente alle condizioni di lavoro e alla remunerazione ma sarebbero strettamente relate alla svalutazione intellettuale sofferta dai docenti nella contemporaneità, così come alla pressione per risultati.

### **II.1 - Periodo gesuitico (1500 – 1759): nel Brasile-Colonia, gli insegnanti sono i preti**

I primi colonizzatori portoghesi arrivarono in Brasile nel 1500. Successivamente, più precisamente nel 1549, giunse anche la comunità dei sacerdoti gesuiti, coordinati dal prete Manuel da Nóbrega e vi rimase fino a 1759. Loro stabilirono le prime scuole, assumendo subito l'insegnamento delle prime lettere e della catechesi ai figli dei coloni che lì vivevano. Tali insegnamenti venivano elargiti anche agli indigeni, con lo scopo di rieducarli e poi

metterli a lavorare alla costruzione del paese che cominciava a formarsi (Paiva, 2015). Tuttavia, dopo la morte del prete Nóbrega, il focus dei gesuiti cambiò. L'obiettivo principale divenne formare coloro che nel futuro avrebbero occupato posti di prestigio nel servizio pubblico, nonché evangelizzare la terra appena scoperta. Seguendo questo cambiamento, si può dividere l'educazione gesuitica in due periodi distinti: i "tempi eroici" e il "dopo Nóbrega".

Il primo periodo, denominato "tempi eroici", fu un'epoca incentrata sulla figura del prete Manuel da Nóbrega, il quale aveva l'obiettivo di creare unità spirituale e scolastica tra gli indigeni e i figli dei coloni, per cercare di costruire, a lungo nel tempo, un'unità politica per il Paese. Nelle diverse scuole del "leggere e scrivere" fondate in tutto il Paese, facendo ricorso alla catechesi, i gesuiti pretendevano di sottomettere gli abitanti del Paese al potere dei portoghesi e non solamente di diffondere la dottrina cristiana. L'ordine dei gesuiti era «come un'esplosione di pensiero religioso travestita da attività pratiche» (Teixeira Soares, 1961, p. 42). I gesuiti in Brasile, servivano agli interessi reciproci tra la corte portoghese e il Papato: ai colonizzatori portoghesi importava trovare un mezzo efficace di trasmissione della loro cultura ai popoli appena conquistati e di ciò potevano occuparsi i preti, visto che la Chiesa aveva un sistema di istruzione e formazione considerato avanzato per l'epoca. Al Papato, invece, serviva via libera per entrare nelle terre conquistate, dato che in quel periodo si rendeva urgente creare un mezzo per bloccare l'espansione del protestantesimo, e utilizzava come mezzo di divulgazione della fede cattolica l'educazione degli uomini indigeni (Shigunov Neto & Maciel, 2008).

Durante i "tempi eroici", il curriculum della scuola, secondo Tobias (1986), era formato dalla dottrina cristiana, dalle abitudini morali portoghesi e dalle prime lettere. Il punto di partenza era l'insegnamento della lingua portoghese agli indigeni e contemporaneamente i preti imparavano il Tupi, lingua parlata da alcuni dei popoli nativi. Solamente dopo lo studio della lingua portoghese e dell'evangelizzazione, agli indigeni veniva dato il permesso di frequentare la scuola per imparare a leggere e scrivere. Come forma per rendere l'educazione scolastica più attraente, venivano offerte anche lezioni di canto e di musica strumentale.

Secondo Paiva (2015), nel periodo successivo, iniziato dopo la morte di Nóbrega nel 1570, assunse il comando Provinciale il prete Diogo Mirão, il quale, contrario alle idee del suo predecessore, impose una nuova politica nella quale venne stabilito che i collegi o internati, creati dal prete Nóbrega per accogliere e istruire i figli dei coloni e gli indigeni, fossero destinati esclusivamente alla formazione dei giovani appartenenti alla élite brasiliana,

per prepararli all'esercizio politico e al compito missionario nella colonia. Inoltre, era funzione del collegio creare negli studenti il desiderio di diventare i vigilanti della cultura, in modo che le abitudini portoghesi non venissero perse o sommerse dalla cultura locale. Il *Ratio Studiorum*, guida pedagogica sviluppata dal prete Claudio Acquaviva con la finalità di garantire l'uniformità delle procedure dei collegi, serviva come base per la creazione del curriculum e per la standardizzazione delle norme che conducevano l'azione pedagogica. Come sostiene Paiva (2015), nei collegi, la disciplina, sia in relazione alle tradizioni, all'accademia o all'ascetismo, era lo strumento principale del percorso di formazione dei giovani, dato che il proposito delle azioni pedagogiche era la pratica delle virtù e la fuga dalle cattive abitudini. Mentre la formazione dei coloni e degli indigeni privilegiava soprattutto l'apprendimento della lingua portoghese, la morale religiosa e i lavori manuali, nei collegi elitari venivano offerti anche corsi di livello universitario, come Filosofia e Teologia. Spesso le famiglie sceglievano di far frequentare ai figli i collegi brasiliani fino all'istruzione secondaria e poi inviarli in Europa per la formazione universitaria.

Come si può comprendere, il sistema di istruzione costruito dai gesuiti nel Brasile coloniale aveva un carattere estremamente selettivo: legittimato dallo studio, dalla filosofia Aristotelica, ridimensionata nel XIII secolo da Tommaso d'Aquino, affermava che il destino degli uomini è scelto da Dio. Alcuni nascono per governare, sono saggi e hanno spirito da leader, mentre altri sono indolenti e saranno sempre subalterni.

Con l'espulsione dei gesuiti, prima dal Portogallo e dopo dal Brasile, nel 1759 vengono estinti i collegi e in sostituzione vengono importate dal Portogallo le Aule-Regie, delle scuole specializzate in diverse discipline tra cui latino, grammatica, greco, retorica, ecc. Come i collegi, le suddette Aule-Regie erano destinate esclusivamente all'élite. Per la massa, in questo periodo, non era presente un vero sistema di istruzione e la grande maggioranza del popolo brasiliano rimaneva analfabeta. Alcune famiglie, con grande sacrificio, riuscivano a mandare i loro figli alle scuole private esistenti nelle grandi città. Quelle di condizione socioeconomica inferiore assumevano il cosiddetto "maestro-scuola" per istruire i figli a casa. L'assunzione del maestro-scuola garantiva status sociale alle famiglie. Nelle campagne era comune anche che i latifondisti contattassero un maestro-scuola per istruire sia i loro figli che quelli degli impiegati, concedendo anche un spazio che potesse essere usato come scuola. Ma chi era esattamente il maestro-scuola? In cosa consisteva le sue lezioni? Come veniva remunerato?

## II.2 - Periodo Pombalino (1759 - 1808): il maestro-scuola

Descrivere il maestro-scuola non è compito facile, a causa della grande eterogeneità degli individui che si candidavano per tale ruolo e anche a causa della mancanza di documenti ufficiali, in quanto il suddetto maestro non era riconosciuto ufficialmente come protagonista del processo di istruzione (Inácio , 2005). Il maestro-scuola era una persona, di basso statuto socio-economico, che esercitava il ruolo di insegnante senza nessuna formazione specifica. Possedeva solamente il diploma della scuola primaria e insegnava ai bambini a leggere e scrivere e alcune nozioni di aritmetica. Detto ciò, può sembrare che tale lavoro richiedesse pochi mesi, ma non era così. Secondo Inácio (2005), chi assumeva un maestro esigeva che venisse esaurito il contenuto di certi libri, che corrispondevano, più o meno, al contenuto della antica scuola primaria dei gesuiti.

Loro svilupparono le pratiche di insegnamento con relativa autonomia, considerando che i vincoli di lavoro che avevano con le famiglie che li chiamavano a contratto non prevedevano meccanismi di controllo rigido, con interferenza diretta nell'azione educativa.

Secondo Nóvoa (1987), la quasi totalità dei maestri-scuola erano uomini che assumevano questo ruolo come secondo lavoro, un mezzo per aumentare il reddito familiare in un tempo di grande carestia. Data la possibilità di ricevere gli allievi a casa, anche le donne iniziarono a candidarsi al ruolo. Anche se in questo periodo l'esercizio del magistero era subordinato al controllo della Chiesa, i maestri-scuola appartenevano, per la quasi totalità, allo Stato laico. Sono esempi di maestro-scuola:

- gli artigiani: che parallelamente alla loro attività insegnavano i bambini a leggere e talvolta a scrivere. Ci sono numerosi dati che fanno riferimenti a calzolai, barbieri e falegnami che si dedicavano anche a fare il maestro-scuola;
- gli individui comuni: che, soprattutto nelle grandi città, facevano lezioni private nelle case dei nobili e dei borghesi, molte volte, in cambio di una semplice refezione;
- i lavoratori che, impossibilitati di esercitare attività fisicamente faticose ricevevano alcuni bambini a casa per insegnare;
- gli uomini legati alla vita religiosa: gli ausiliari del parroco, ad esempio (Nóvoa, 1987, p.418 – traduzione dell'autrice).

I suddetti maestri ricevevano un stipendio irrisorio o erano retribuiti addirittura per mezzo di donazioni di merci, materie prime (nei casi degli artigiani), o generi alimentari. Tale realtà ancora oggi funziona come un fantasma che i maestri brasiliani tentano a tutti i costi di

cancellare. Il maestro-scuola, secondo Nóvoa (1987) non era riconosciuto come un professionista, il cui il profilo garantiva uno stipendio adeguato al compimento di una giornata di lavoro. Era, al contrario, considerato come un lavoratore mediocre e, pertanto, la famiglia che lo assumeva giudicava giusto che insegnasse ciò che sapeva, indipendentemente dal ritorno economico. Ciò, rinforzava l'aspetto storico della professione docente, secondo cui gli insegnanti apparivano come un altruisti, a servizio dello Stato.

Le difficoltà affrontate dai maestri-scuola iniziavano con la formazione delle classi: studenti di diverse età (dai sette ai venti anni) con livelli di scolarizzazione differenti dividevano la stessa aula. Per rendere possibile l'insegnamento, il maestro cercava di disporre gli allievi nel modo più pratico possibile, per facilitare lo svolgimento delle attività secondo le necessità di ognuno (Inácio , 2005).

Per quanto riguarda il rapporto dei maestri-scuola con la comunità locale, secondo Inácio (2005), erano rispettati soprattutto quando erano al servizio di una famiglia importante. Lo status del datore di lavoro incideva sull'accettazione e funzionava come un meccanismo di garanzia del rispetto del maestro davanti alla comunità locale.

Come si vedrà più avanti, con l'indipendenza del Brasile nel 1822, l'insegnamento diventa funzione pubblica, compaiono le prime scuole normali e i primi docenti diplomati, ma ciò non determina la scomparsa del maestro-scuola. Documenti dell'epoca danno prova dell'esistenza dei maestri-scuola fino all'inizio del XX secolo, ovvero fino alla costruzione di una nazione moderna improntata al capitalismo, quando si comprende l'urgenza di un cambiamento nel sistema d'istruzione.

### **II.2.1 - Legge Delle Prime Lettere (1808 – 1822): l'insegnamento diventa funzione pubblica**

Don Pedro I, figlio del re del Portogallo, nel 1822, con il supporto dell'élite brasiliana, dichiarò l'indipendenza del Brasile dai domini portoghesi, proclamandosi imperatore e instaurando modificazioni affinché il Brasile recuperasse gli anni di ritardo accumulati sotto il dominio lusitano. Anche se il rapporto di dipendenza dal Portogallo non venne completamente annullato, il Brasile iniziò a intraprendere la via per l'indipendenza, verso la costruzione di una identità propria. L'imperatore, fin da subito si mostrò attivo nel disfare l'immagine del Paese primitivo e ignorante. Secondo Boris (1995), oltre a creare organi burocratici e amministrativi, stabili, nel 1824, la prima Costituente del Brasile, che definiva il

governo come monarchico, ereditario e costituzionale e divideva il Paese in provincie, nominando presidenti per ognuna di esse. Inoltre, la Costituzione istituiva il cattolicesimo come religione ufficiale, la supremazia dello Stato sulla Chiesa e alcuni diritti personali come la libertà religiosa, l'uguaglianza davanti alla legge e la libertà di pensiero e manifestazione.

In questo scenario di grandi cambiamenti, il tema dell'educazione appare tra quelli da dover affrontare con urgenza, visto che fino a quel momento, tutte le direttive riguardanti l'istruzione provenivano dal Portogallo. In questo senso, nel 1827 Don Pedro I riconosce l'insegnamento come funzione pubblica, promulgando la Legge Generale dell'Istruzione o Legge Delle Prime Lettere, la quale stabiliva che, da quel momento in poi, ogni provincia avrebbe dovuto occuparsi dell'organizzazione e della gestione del proprio sistema scolastico, creando scuole di prime lettere in tutte le città, villaggi e borghi più popolosi dell'impero. Nell'articolo 6°, la legge stabiliva anche ciò che doveva essere insegnato:

gli insegnanti insegneranno lettura, scrittura, le quattro operazioni aritmetiche, [...] i decimali e le proporzioni, le nozioni generali di geometria pratica, la grammatica della lingua nazionale, i principi della moralità cristiana e della dottrina della religione cattolica e apostolica romana, proporzionati alla comprensione dei ragazzi, preferendo insegnare per l'insegnamento della lettura, la Costituzione dell'Impero e Storia del Brasile (Brasil, 1827, p. 72 – traduzione dell'autrice).

Secondo Louro (2002), nonostante la determinazione dell'imperatore, la realtà si presentava molto lontana dall'impostazione giuridica. In una società schiavista e con forte predominanza rurale, dominata dagli interessi dei colonnelli e dei grandi latifondisti, che pur di riuscire a raggiungere i propri interessi economici e politici opprimevano i più deboli, l'istruzione indiscriminata non era cosa gradita. Inoltre, la mancanza di insegnanti qualificati, come anche di strutture adeguate all'insegnamento, hanno contribuito alla non concretizzazione della legge e alla continuazione dell'attività parallela del maestro-scuola e delle scuole religiose, destinate ai figli dell'élite. Oltre a ciò, l'imperatore Don Pedro, nel 1831, dopo la morte di suo padre Don João VI, venne nominato re del Portogallo e dovette rinunciare al trono brasiliano, poiché la Costituzione del 1824 vietava che un monarca comandasse le due provincie contemporaneamente.

### **II.3 - Reggenza (1831 - 1840): maestri specializzati e sotto il dominio dello Stato**

Con la partenza dell'Imperatore Don Pedro I per il Portogallo, il Brasile rimase amministrato da un governo provvisorio, visto che il successore al trono, il principe Pedro II, aveva solamente cinque anni di età. Il suddetto governo provvisorio, denominato Reggenza Trina poiché formata dai tre influenti gruppi politici del Paese – i conservatori, i liberali e i militari – governò il Brasile per tre anni, fino a 1834, quando per mezzo di un colpo di Stato, il prete Diogo Antônio Feijó di fronte all'incapacità del governo imperiale di stabilire un sistema di insegnamento in ambito nazionale, rafforzò, per mezzo della creazione di un Atto Addizionale, la Costituzione del 1827, consolidando ciò che aveva già detto l'imperatore Don Pedro anni prima, ossia, che ognuna delle 20 provincie in cui si divideva il Brasile, doveva occuparsi del proprio sistema scolastico, sia primario che secondario, oltre che alla formazione degli insegnanti.

In questo scenario, le diverse provincie iniziarono a progettare la creazione delle scuole normali, che garantissero non solo mano d'opera qualificata alle scuole, in sostituzione al vecchio "maestro-scuola", ma anche maestre per insegnare alle bambine visto che, fino a quel momento, le scuole erano essenzialmente maschili e la co-educazione era vietata (Vilella, 2015). La creazione delle Scuole Normali ha segnato una nuova tappa nel processo di istituzioni della professione, bilanciato da un doppio movimento: da un lato il controllo statale si faceva più presente, da un altro i maestri in possesso di un riconoscimento di conoscenza specializzato, miglioravano il loro statuto professionale.

Secondo Vilella (2015), nel corso della Scuola Normale era il preside che decideva quando un studente era pronto per sottomettersi all'esame finale davanti al presidente della Provincia, di cui faceva parte la Scuola e diventare un insegnante. Il corso per maestro era deficitario, centrato principalmente sull'apprendimento del metodo del mutuo insegnamento: ossia, i futuri insegnanti ancora non ricevevano una formazione attinente alle scienze dell'educazione e alle tecniche pedagogiche, semplicemente apprendevano dai colleghi più esperti e contemporaneamente istruivano il gruppo dei discenti più capaci, che a loro volta comunicano agli altri allievi quanto avevano appreso. La scelta del governo imperiale riguardo l'utilizzo del metodo del mutuo insegnamento, secondo Chizzotti (2001) si giustificava nel fatto che, tramite il suddetto metodo, era possibile propagare l'educazione in una forma rapida ed economica. Inoltre, la suddetta scelta era ispirata dal fatto che quel metodo fosse considerato uno dei fattori di successo del capitalismo inglese. La speranza del

governo brasiliano era che anche il Brasile diventasse una potenza economica, però, oltre al metodo il governo non ha considerato che sarebbe stato importante anche costruire scuole adeguate all'insegnamento, investire nella qualificazione e valorizzazione dei maestri. In questo senso, ha contribuito, senza saperlo, al fallimento del suo proposito.

La fondazione di un sistema di formazione per i maestri porterà alla scomparsa progressiva dei maestri-scuola e alla nascita di una nuova generazione di professionisti della scuola: i nuovi maestri, più formati e più preparati per esercitare la professione di insegnante. Questi nuovi maestri, secondo Chizzotti (2001), erano pagati dallo Stato per occuparsi dell'istruzione del popolo brasiliano, in generale, indipendentemente dalla classe e dallo status sociale. I suddetti maestri reclamavano uno status di specialisti della scuola e la subordinazione esclusiva allo Stato, con l'intento, in questo modo, di ostacolare qualsiasi intromissione della popolazione negli assunti relativi all'insegnamento, rompendo l'abitudine cristallizzata di assumere i maestri-scuola. La speranza era che il controllo dello Stato facesse sì che diventassero un corpo professionale, ossia, un corpo amministrativo autonomo. Nonostante quest'intento, come si vedrà più avanti, è stato proprio il controllo statale a burocratizzare la professione dei docenti e portare la categoria verso la proletarizzazione.

Se per i maestri tutto sembrava andar bene, per la popolazione non era così, dato che l'offerta dell'istruzione pubblica primaria era ancora insufficiente e l'insegnamento secondario continuava ad essere un'esclusiva dell'élite. Politicamente questo periodo è stato uno dei più conturbati della storia del Brasile, visto che si iniziava a discutere sull'unione territoriale del Paese e sulla centralizzazione o decentralizzazione dell'autonomia delle diverse provincie (Boris, 1995). Inoltre, in questo periodo, esplosero varie guerriglie, in praticamente tutte le provincie, a causa della povertà estrema in cui viveva la gente, delle alte imposte praticate dal governo in relazione ai prodotti dei latifondisti e della pratica disumana della schiavitù. Di fronte a questa serie di conflitti, nel 1840, il principe Pedro II, con il sostegno dei conservatori, assunse il comando del Brasile a soli quattordici anni di età, cercando di mettere fine alle rivolte esplose nel Paese per mezzo della negoziazione con i diversi gruppi di attivisti politici.

## **II.4 – Il Secondo Regno (1840 – 1889): Riforme Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho. Cambia la scuola, ma per i docenti cosa cambia?**

Con l'assunzione del principe Pedro II al comando del Brasile, tutto il potere tornò ad essere concentrato nelle mani della monarchia, che provò non solo a restituire l'ordine nel Paese, ma anche a svilupparlo, sia a livello culturale che industriale. Perciò, divenne imprescindibile l'investimento nell'istruzione del popolo, abbandonato fino a quel momento al suo destino. Con questo obiettivo, il Ministro dell'Impero Luís Pedreira do Couto Ferraz, creò il Decreto n. 1.331 del 17 febbraio 1854, popolarmente conosciuto come Riforma Couto Ferraz, il quale, associato all'idea che l'educazione fosse il dispositivo per promuovere l'uguaglianza tra l'Impero e le nazioni sviluppate, prevedeva una vasta gamma di misure istituite tramite il Regolamento della Riforma Primaria e Secondaria.

La Riforma Couto Ferraz ha istituito importanti misure riguardo all'istruzione primaria pubblica, quasi inesistente fino a quel momento, nonché alla formazione e alla professione dei docenti, sia della scuola primaria che secondaria. Per mezzo della sopraccitata riforma, venne stabilita la creazione di scuole pubbliche elementari, divise tra primarie di primo e di secondo grado. Nelle scuole di primo grado l'insegnamento doveva vertere sullo sviluppo della morale e della conoscenza della religione, sull'apprendimento della lettura e della scrittura, delle nozioni basilari di grammatica e aritmetica e delle nozioni del sistema di pesi e misure utilizzati nella provincia. In quelle di secondo grado, invece, l'insegnamento verteva sulle applicazioni pratiche dell'aritmetica, sulla lettura e spiegazione del vangelo e della storia sacra, sulla geografia e storia del Brasile, sulle introduzioni delle scienze fisiche e della storia naturale, sulle nozioni di musica, disegno lineare e sullo studio approfondito dell'economia delle provincie. Nelle scuole primarie femminili, oltre al contenuto previsto per le scuole di primo grado, erano insegnati il ricamo bordato e il tricot.

Oltre l'ampliamento delle scuole pubbliche, la Riforma Couto Ferraz creò la figura dell'ispettore dell'istruzione, il quale oltre a sorvegliare il lavoro dei docenti, osservando la loro condotta, la loro competenza, la loro disciplina e la loro obbedienza alle regole, doveva fungere da intermediario tra loro e il governo, ricevendo informazioni relative alle condizioni di lavoro e alla frequenza degli studenti e preparando relazioni da sottoporre al governo generale (Brasil, 1854).

Per quanto riguarda i docenti, la riforma prevedeva che per diventare maestro di ruolo fosse necessario sottoporsi ad un concorso pubblico, realizzato nella capitale, nel quale

venivano valutate le capacità di lettura, scrittura, interpretazione grammaticale, risoluzione di operazioni matematiche, preghiere, dottrine della religione e conoscenza della disciplina che si voleva insegnare. Oltre a ciò, il concorso prevedeva anche una prova pratica realizzata in una scuola stabilita dall'Ispettore Generale del sistema scolastico, davanti ad un comitato incaricato di giudicare il dominio del candidato o candidata, nel uso del metodo del mutuo insegnamento. Il concorso pubblico definiva le competenze necessarie all'esercizio della professione docente, oltre a delineare il profilo professionale dei nuovi responsabili dall'istruzione popolare. Si progetta, per la prima volta, una carriera professionale per gli insegnanti (Castanha & Bittar, 2009).

Vale la pena sottolineare che, in questo periodo, non solamente gli individui formati nella Scuola Normale potevano candidarsi ad un posto come maestro; data la necessità di mano d'opera, tutti quelli che sapessero leggere e scrivere e fossero in grado di superare il concorso pubblico potevano accedere al ruolo, inclusi i "vecchi" maestri-scuola. I candidati abilitati nelle scuole normali o nei corsi superiori dell'Impero erano dispensati dalla partecipazione al concorso pubblico. I candidati non idonei potevano concorrere per un altro posto passati sei mesi. Quelli approvati, invece, solamente dopo cinque anni venivano nominati maestri effettivi e ricevevano il relativo vitalizio. La giustificazione delle Provincie era che essere approvati in un concorso pubblico non significava essere un bravo maestro. L'Ispettore della Pubblica Istruzione della Provincia di Rio di Janeiro analizzando la suddetta situazione disse:

La fortuna favorisce il candidato: se l'esame che fa è accettabile, è approvato e ottiene una sedia con carattere di effettività. Entra nell'esercizio e si rilassa: lo studio per lui non è un'abitudine e nemmeno una necessità, per aver già ottenuto ciò che voleva; di più verrà con il tempo. [...] se erano ignoranti, quando riceverono la designazione di professore effettivo, più ignoranti diventano quando passano ai vitalizi (Provincia di Rio de Janeiro. Board of Education, 1874, p. 26, apud Castanha e Bittar, p. 11 – traduzione dell'autrice).

Tale affermazione ha fatto sì che la concessione del titolo di maestro a vita diventasse ancora più rigoroso, dovendo i candidati, dopo il compimento del periodo di prova di cinque anni, dare prova della loro dedizione e attenzione verso la professione, nonché dimostrare di aver approvato almeno il 10% dei propri allievi in ogni anno e di non esercitare un'altra attività remunerata. Qui, è interessante osservare che anche se mal pagato, al maestro era vietato assumere un'altra attività che potesse contribuire al suo reddito. Un altro dato interessante è che, secondo Castanha e Bittar (2009), nel calcolo degli anni del periodo di

prova, venivano escluse tutte le interruzioni, anche le assenze per motivi di salute. In caso il maestro avesse subito un processo disciplinare, il periodo di prova passava da cinque a nove anni.

Avendo diritto al titolo di maestro a vita, il candidato doveva pagare per l'emissione del certificato. Durante il periodo di prova erano frequenti le visite a sorpresa di un ispettore designato dalla provincia, al fine di controllare il lavoro e il comportamento dei maestri a scuola. Vale dire che in questo periodo, la mentalità sul cosa fosse essere un bravo maestro era focalizzata sul mantenimento dell'ordine e della disciplina. Il maestro competente era colui che riusciva a mantenere gli allievi seduti e in silenzio.

Ai maestri accusati dall'ispettore di commettere qualche infrazione, come ad esempio: indisciplina, insubordinazione, negligenza, trasmissione di cattive idee agli studenti o immoralità, erano previste punizioni che variavano da un avvertimento del parroco e il pagamento di multa, fino al licenziamento dal lavoro (Brasil, 1854).

In questo periodo il magistero primario era ancora una professione mal remunerata e portata avanti da pochi uomini e da molte donne desiderose di un lavoro che non fosse collegato agli affari domestici, afferma Castanha e Bittar (2009). I rapporti delle autorità dell'epoca ritraggono i maestri come poveri e maltrattati socialmente ed economicamente. La dichiarazione dell'ispettore scolastico della Provincia di Mato Grosso è utile nell'illustrare il quadro dei maestri primari brasiliani, nella metà del XIX secolo:

Purtroppo non posso ancora parlare bene di tutti questi dipendenti, nemmeno della loro maggioranza; e visto il nostro Stato o la mancanza di personale abilitato, il magistero continuerà ad essere tra di noi, salvo poche eccezioni, l'appannaggio degli individui che si riconoscono incapaci di guadagnare la vita in un altro modo (PROVÍNCIA de Mato Grosso. Relatório do Inspetor, 1859, apud Castanha e Bittar, 2009 – traduzione dell'autrice).

Secondo Sicupira (2001), nel periodo dell'impero i maestri non solo erano visti come falliti socialmente ed economicamente, ma erano anche soggetti a tanti altri aggettivi dispregiativi come: oppressi, trascurati, poco impegnati. Alcuni autori, come Bastos (1998), apud Castanha e Bittar, 2009), affermavano che per "*sinecure, gli stipendi che venivano pagati per il Magistero non erano mediocri; ma per attirare persone meritevoli all'esercizio di tale ufficio, erano davvero ridicoli*" (p. 659-660). Erano considerati bravi maestri gli uomini che avessero purezza delle abitudini e concepissero il magistero come sacerdozio o vocazione. Questi precetti erano costantemente ripetuti nei testi, nei discorsi e nella legislazione.

In questo periodo, il candidato a maestro delle prime lettere doveva obbligatoriamente presentare un attestato di moralità, una volta che, in conformità con l'articolo 122 del Regolamento dell'Istruzione, pubblicato il 16 dicembre 1876 nella Provincia di Rio di Janeiro, la moralità si provava tramite attestato rilasciato dal parroco e firmato anche da un capo di polizia.

Nei regolamenti pubblicati a partire dal 1860, essere di religione cattolica era un requisito obbligatorio per gli uomini candidati a maestri. Negli anni precedenti, tale requisito era implicito nella legge. Tale fatto coincide, secondo Castanha e Bittar (2009), con il periodo di intensificazione dell'arrivo di immigrati in Brasile, essendo alcuni di loro di religione protestante. Con la creazione delle prime scuole normali nel 1834 e l'entrata delle donne al magistero, le esigenze collegate alla religione sono diventate ancora più rigorose.

Secondo Sá e Siqueira (2000), in parte a causa dell'enorme esigenza, ma principalmente per i bassi salari, nella seconda metà dell'800, erano frequenti i casi in cui non si presentava nessun candidato a maestro. In questi casi, il Regolamento del 1854, della Provincia di Mato Grosso determinava che: il Presidente della Provincia poteva nominare come insegnante qualsiasi candidato che provasse la sua moralità, per mezzo di un attestato del parroco del luogo di residenza e che superasse un esame di fronte all'Ispettore Parrocchiale e ad altri due esaminatori indicati a scelta dalla provincia.

Nella Riforma Couto Ferraz, il pensionamento era permesso solamente ai maestri a vita, dopo 25 anni di lavoro, ma senza nessuna gratificazione. Tutti gli incentivi conquistati durante gli anni di carriera venivano tolti. Tuttavia, a coloro che raggiungendo 25 anni di lavoro sceglievano di continuare a lavorare, il governo offriva  $\frac{1}{4}$ , in alcuni casi anche  $\frac{1}{2}$ , in più dello stipendio base e dopo 30 o 35 anni di lavoro potevano andare in pensione con lo stipendio integrale e con tutti gli incentivi conquistati. Così, si può dire che il governo praticamente obbligava gli insegnanti a scegliere di lavorare per un minimo di 30 anni.

Alcune province regalavano ai maestri con più di 15 anni di lavoro un aumento di stipendio proporzionale alla loro remunerazione, ma tutto dipendeva della qualità del lavoro prestato. Altre ancora gratificavano i maestri secondo il numero di allievi approvati. Nonostante tutto ciò, la remunerazione prevista ai maestri era bassissima, al punto da attirare l'attenzione di alcuni intellettuali e autorità politiche dell'epoca, che non esitarono a protestare in difesa della loro dignità. L'Ispettore Eusèbio di Queiroz, ad esempio, nel 1856 affermò:

Non basta, però, decretare l'istruzione primaria come una necessità sociale e proclamarla come primo elemento di civiltà e progresso; è anche necessario che il legislatore, per non proporre un'opera impossibile e consacrare un principio sterile, innalzi e riabiliti, prima lo spirito pubblico, coloro a cui affida l'istruzione della gioventù, ispirandogli la conoscenza della loro importante missione e il sentimento della propria dignità, spostandogli lontano della miseria e povertà [...] (Queiroz, 1856, apud Castanha e Bittar, 2009, p.14 – traduzione dell'autrice).

Nelle sue dichiarazioni l'ispettore Eusebio di Queiróz denunciava che non erano solo i maestri e le loro famiglie a soffrire per la privazione di benessere, conseguenza dei bassi stipendi, ma tutta l'istruzione, l'educazione della gioventù e la società, in generale. Secondo Queiróz, uno sforzo più grande doveva essere fatto a favore del miglioramento economico dei maestri, anche se il Paese non attraversava un momento finanziariamente favorevole.

Un altro ispettore a difendere gli interessi dei maestri, secondo Castanha e Bittar (2009), fu l'Ispettore Generale della Pubblica Istruzione della Provincia di Mato Grosso, il quale rivendicava insistentemente migliori salari ai maestri, visto che lo considerava uno dei motivi della bassa qualità dell'istruzione primaria nel Paese. Il suddetto ispettore affermava che se una nazione vuole innalzare il livello della scuola, e di conseguenza dei suoi cittadini, deve prima di tutto elevare i suoi insegnanti all'altezza della loro missione, oltre che far nascere in loro il gusto, l'energia e la forza che il mestiere richiede. Solo con giusti stipendi il governo può riuscire ad attirare bravi candidati verso il magistero, sottolineava già a quel tempo il predetto ispettore.

In contropartita, tanti politici affermavano che i maestri prendevano più che a sufficienza, data la qualità del loro lavoro. Il presidente della Provincia del Paraná, André Augusto de Pádua Fleury, ad esempio, nel rapporto del 1865 sull'educazione affermò che nella sua provincia si pagava molto ma imparava poco (Sicupira, 2001).

La Riforma Couto Ferraz aveva stabilito per i maestri uno stipendio minimo di 200.000 e un massimo di 500.000 réis, al mese. Il valore dovuto dipendeva dalla località (rurale o urbana) e dal numero di allievi di ogni maestro e pertanto, per riceverlo i maestri dovevano inviare alla provincia una mappa della frequenza degli alunni. Anche se vietato per legge, alcuni maestri ricevevano meno del minimo stabilito. Ciò si può constatare a partire dall'analisi di alcuni documenti dell'epoca. Per chiarire un po' meglio la situazione economica dei maestri, si può dire che, nello stesso periodo lo stipendio di un muratore era di 1.200.000 réis; di un falegname 730.000 réis. Gli stipendi non erano proporzionati alle esigenze e al discorso sull'importanza del ruolo sociale sviluppato dai maestri. La questione salariale restava sempre in secondo piano nell'agenda politica dell'epoca.

Oltre ai bassi stipendi e alle pessime condizioni di lavoro, i maestri erano obbligati a sopportare i frequenti ritardi nel pagamento del loro stipendio, dovuti alle pessime condizioni finanziarie delle provincie o dovuti al ritardo nell'invio del rapporto di frequenza degli studenti, a causa della distanza e dei problemi di comunicazione. Inoltre, anche ricevendo una somma che mal soddisfaceva le loro esigenze, i maestri si vedevano obbligati ad utilizzare i loro scarsi fondi per comprare materiale, come libri e gesso per la lavagna, poiché quelli forniti dallo Stato erano insufficienti. In altre occasioni, compravano materiale ai bambini i cui genitori non potevano permetterselo. Molte volte, la carenza di materiale didattico e di infrastrutture rendeva impossibile la pratica di attività scritte e le lezioni finivano per essere eseguite oralmente.

A partire dal 1870, fu adottata nelle diverse provincie la classificazione delle scuole basata sulla regola della localizzazione. Le scuole vennero divise in scuole di prima, seconda o terza classe, a seconda di dove avessero sede: le scuole di prima classe erano quelle localizzate nelle grandi città provinciali; le scuole localizzate nei piccoli paesi erano classificate come seconda classe e, infine, quelle di terza classe erano localizzate nei borghi. Lo stipendio dei maestri dipendeva da dove la scuola era situata, essendo più bassi rispettivamente gli stipendi dei paesi e dei borghi. Dopo un periodo minimo di tre anni di lavoro i maestri potevano chiedere il trasferimento da una classe ad un'altra e in questo modo provare a migliorare lo stipendio. Questo sistema, secondo le autorità scolastiche dell'epoca, serviva per stimolare i docenti a progredire, studiando e portando avanti un buono lavoro.

Lo Stato non garantiva le condizioni di funzionamento dell'istruzione primaria poiché, essendo essa prerogativa della famiglia, secondo la tradizione delle classi privilegiate, non c'era una richiesta dell'élite tale da giustificare la spesa pubblica. Il principale obiettivo dell'Educazione Pubblica, in questo periodo, era infatti la formazione dell'élite dirigente. Quando conveniva, lo Stato proclamava la sua preoccupazione di garantire un'istruzione di qualità per tutti, ma in pratica molto poco veniva fatto. Secondo Inácio (2005), una buona pratica spesso realizzata dalla politica scolastica dell'epoca, era creare scuole, in un pezzo di terra donato da qualche agricoltore, nelle zone rurali dove ci fosse domanda della comunità e lì inviava un maestro per insegnare ai bambini le prime lettere.

Le pessime condizioni di lavoro hanno fatto sì che, a partire dalla fine del 1870, le provincie esigessero un esame di salute per i candidati a maestro della scuola primaria. Secondo Castanha e Bittar (2009), con lo sviluppo della medicina in Brasile, i medici iniziarono ad allertare le autorità scolastiche sulle questioni di salubrità e igiene nelle scuole.

In questo periodo, non erano previsti i bidelli e la pulizia delle aule era compito proprio dei maestri, che non ricevevano nessun pagamento addizionale per questo lavoro.

Dopo 25 anni dalla Riforma Couto Ferraz, con l'assunzione di Carlos Leôncio di Carvalho come Ministro dei Negozi dell'Impero, in cui era inclusa l'istruzione, venne messa in atto una nuova riforma dell'istruzione, per mezzo del Decreto n. 7.247/1879 - "Riforma dell'Istruzione Primaria e Secondaria del Municipio della Corte e dell'Istruzione Superiore in tutto l'Impero". La suddetta riforma, anche se non riuscì a realizzare gran parte di ciò che prevedeva a causa della mancanza di approvazione del potere legislativo dell'epoca, fondò la sua importanza nel tentativo di segnalare la necessità di una sistematizzazione completa di tutti i livelli dell'istruzione brasiliana contribuendo, anche se indirettamente, alla costruzione delle Linee Diretrici e Basi dell'Educazione Nazionale, come sono oggi (Neto, 2012).

#### **II.4.1 - Riforma Leôncio de Carvalho (1879): le belle proposte non saranno mai realizzate**

Nelle ultime decadi del periodo imperiale, la necessità di creare un sistema di istruzione, sorge con molta frequenza nel dibattito politico. Diversi intellettuali la definivano come uno strumento indispensabile per la preparazione dei futuri lavoratori, in un Paese dove l'industrializzazione non avrebbe tardato ad arrivare. È perché giustamente credeva nella capacità della scuola di trasformare positivamente l'uomo, e di conseguenza la società, che l'ex-professore di scienze giuridiche, Carlos Leôncio, propose la Riforma che porta il suo nome.

Una delle innovazioni proposte dalla Riforma Leôncio de Carvalho riguardava la libertà di insegnamento, che permetteva agli insegnanti di esporre le proprie idee e di utilizzare il metodo che ritenevano più adeguato. Questa fu la misura della riforma più attaccata dalla polemica, visto che, fino a quel momento gli insegnanti, sotto pena di essere puniti dagli ispettori, potevano utilizzare solamente libri e metodi autorizzati dalla Corte. Oltre a ciò, la suddetta riforma stabiliva rilevanti cambiamenti per il sistema di istruzione del Paese, tra cui:

- l'obbligo di frequenza alla scuola elementare, per entrambi i sessi, dai 7 ai 14 anni, includendo gli schiavi;
- la cancellazione della divisione dei sessi nelle scuole di tutti i livelli;

- la tutela dei bambini indigenti, garantendo materiali e abbigliamento necessari alla frequenza a scuola;
- l'accrescimento del numero di scuole primarie e secondarie in tutto il Paese;
- la creazione di scuole tecniche e professionali che rispondessero alle esigenze di un mercato in via di sviluppo;
- la creazione di scuola materna per i bimbi di età compresa tra 3 e 7 anni;
- la creazione di corsi di alfabetizzazione per giovani e adulti;
- la costruzione di biblioteche pubbliche e musei pedagogici;
- la sovvenzioni delle scuole private che accettassero di prendere e istruire gratuitamente bambini delle classi popolari;
- l'allargamento del numero delle scuole normali, con funzionamento nei pomeriggi e nelle sere, garantendo la partecipazione anche di coloro che avessero bisogno di lavorare durante la giornata;
- la non obbligatorietà di frequenza alle lezioni di insegnamento religioso agli allievi di religione non cattolica (Brasil, 1879).

La Riforma Leôncio de Carvalho presentava proposte abbastanza innovatrici e complete per la scuola dell'epoca. Anche la questione della salubrità degli spazi utilizzati come aule, che tanto preoccupava le autorità mediche, non fu trascurata nel sopraindicato decreto. Cercando di risolvere tale problema, fu imposta l'obbligatorietà di ispezioni di tutti i luoghi adibiti a scuola, mantenendo la responsabilità degli insegnanti che lì tenevano le lezioni e dei dirigenti scolastici, obbligati a presentare entro trenta giorni dell'inizio dell'anno scolastico, una comunicazione all'ispettore generale dell'istruzione pubblica, indicando l'indirizzo del posto, la tipologia di alunno che li frequentava (interno, semi-esterno, esterno) e il nome del docente responsabile per lo stabilimento, sotto pena della sospensione delle lezioni e chiusura dello spazio. Per i docenti e i dirigenti che non rispettavano il suddetto obbligo di comunicazione era prevista una multa da 20 a 100 mila réis, raddoppiata in caso di recidività. Ai dirigenti degli spazi considerati non adatti al funzionamento veniva data una scadenza, entro la quale tutto doveva essere messo in regola (Brasil, 1879).

Quanto riguarda la questione della pensione degli insegnanti della scuola primaria, la Riforma Leôncio de Carvalho stabilì come diritto dei lavoratori della scuola, l'ingresso alla pensione con 25 anni di lavoro, senza che ciò implicasse una perdita nello stipendio o la sottrazione delle garanzie acquistate.

Come è stato precedentemente detto, l'Assemblea Legislativa non approvò gran parte di ciò che la sopraindicata riforma proponeva, a causa delle discordanze politiche e dei contenimenti alle spese. Tra le misure messe in atto si può sottolineare, secondo Haidar (1972), la libertà di credenze religiose degli studenti e degli insegnanti di tutti i livelli di istruzione e la libertà di frequenza alle lezioni di religione per gli allievi non cattolici. In questo senso, si può dire che fino alla proclamazione della Repubblica poco era stato concretizzato in favore dell'istruzione pubblica brasiliana. Fino alla fine dell'Impero ha prevalso l'istruzione elitaria e propedeutica, iniziata nel periodo coloniale.

## **II.5 - Prima Repubblica (1889 – 1930): prima Riforma Repubblicana dell'Istruzione e l'invito alle donne all'insegnamento**

Con la proclamazione della Repubblica, il sistema scolastico prima gestito dall'Impero, ricevette dure critiche dai repubblicani, che lo consideravano insufficiente, per il basso numero di scuole e obsoleto dato che le poche scuole che esistevano erano basate sulla memorizzazione e sulla ripetizione, trascurando la parte pratica. Per consolidare il sistema repubblicano, il governo stimava che servisse un maggior investimento nell'istruzione popolare, ai fini di recuperare i ritardi della società brasiliana, rinnovandola e direzionandola verso lo sviluppo economico, politico e sociale.

Sotto forte influenza della filosofia positivista di Augusto Comte, che riteneva la conoscenza scientifica come fonte di verità, i leader repubblicani rappresentanti dell'oligarchia dei grandi produttori di caffè e latte consideravano che, per raggiungere l'ordine sociale e il progresso che tanto sognavano, servisse prima di tutto lavorare sull'obbedienza e sul rispetto del popolo alla gerarchia. E questo compito toccava alla scuola, con la sua elevata capacità di disciplinare. Era necessario aprire le scuole a tutti i cittadini, impregnandogli dei valori morali, delle norme di civiltà, della passione per il lavoro, dell'apprezzamento per la puntualità e per l'ordine e per rispetto dei superiori.

In questo scenario, le donne sono state considerate un elemento importante, visto che gran parte degli uomini stava migrando verso le industrie in via di rapido sviluppo, alla ricerca di una miglior retribuzione. In questo modo, iniziò ad essere diffusa la credenza che l'educazione e la maternità fossero due cose estremamente relate e che quindi le donne sarebbero risultate più adatte al lavoro con i bambini, per il loro istinto materno, la pazienza e

la dolcezza indispensabili al lavoro con i piccoli. Nel regolamento della Scuola Normale situata nella città di Juiz de Fora, ad esempio, era scritto che:

il magistero è un modo di aprire alla donna una carriera degna e di fornirle l'opportunità di essere utile alla Patria. (...) la donna capisce e coltiva meglio il carattere infantile (...) la maestra con più facilità si adatta ai ridotti stipendi che lo Stato può pagare (Faria Filho, 2000, p. 108) – traduzione dell'autrice).

Attenti a ciò che esisteva di più moderno nel sistema scolastico in Europa e negli Stati Uniti, i repubblicani iniziano un processo di rinnovamento dei metodi, dei programmi e dell'organizzazione didattica - pedagogica. In questo periodo, secondo Souza (1998), la scuola unitaria venne sostituita da scuole composte da varie classi e insegnanti. Tuttavia, il governo capì subito che la riforma doveva cominciare non nelle scuole primarie, bensì nella formazione dei maestri, i quali dovevano essere formati secondo i modelli dei moderni processi pedagogici e scientifici, in conformità con il pensiero educativo dell'epoca. Così, nel 1890, sotto la gestione del governo provvisorio di Manoel Deodoro da Fonseca, venne istituita la prima Riforma Repubblicana Dell'istruzione, creata da Benjamin Constant, Ministro della Pubblica Istruzione, dell'Ufficio Postale e dei Telegrafi.

### **II.5.1 - Riforma Benjamin Constant (1890 - 1891): Scuola Normale obbligatoria per tutti i candidati a maestro**

Seguendo la stessa linea di pensiero del suo predecessore Leôncio de Carvalho, per il quale l'istruzione scolastica era considerata come lo strumento giusto per portare una nazione allo sviluppo, Benjamin Constant crea la sua riforma tenendo come linee guida l'obbligo dell'istruzione elementare, la libertà e la laicità dell'insegnamento, già presentate da Leôncio de Carvalho.

Una delle prime misure proposte dalla nuova riforma fu l'istituzione del corso della Scuola Normale come obbligatorio per tutti i candidati a maestro, i quali per immatricolarsi dovevano presentare il certificato di conclusione del corso primario. Per quanto riguarda la scuola primaria, la riforma del Ministro Constant stabilì che, da quel momento in poi, doveva essere organizzata in due cicli: scuola primaria di primo grado: destinata ai bambini da 7 a 13

anni; scuola primaria di secondo grado: pensata per gli adolescenti con età compresa tra i 13 e i 15 anni (Brasil, 1890).

Nella scuola primaria di primo grado, secondo imposizione del Decreto di Benjamin Constant, nessuna classe poteva accogliere più di trenta alunni. Nei casi di estrema necessità, era permesso eccedere questo numero a condizione che un maestro aggiunto fosse messo a contratto. La suddetta esigenza ha fatto sì che la Scuola Normale dividesse i maestri in due categorie diverse: maestro primario e maestro aggiunto. Per candidarsi al ruolo di maestro aggiunto il candidato doveva seguire le prime tre serie di corsi della Scuola Normale, mentre per candidarsi a maestro primario era necessario concludere tutto il corso della Scuola Normale.

Sulla questione della precarietà e insalubrità dei luoghi adibiti all'insegnamento dei bambini, la nuova riforma assicurò la costruzione di nuovi edifici scolastici, fabbricati osservando le più rigorose norme di igiene e salubrità e in cui gli insegnanti non dovevano più occuparsi della pulizia. In questo senso, i cambiamenti proposti da Benjamin Constant furono accolti dai maestri con grande entusiasmo, poiché presentava una serie di misure che avrebbero reso il loro lavoro meno faticoso.

Il diritto al pensionamento fu fissato a 30 anni di lavoro, con garanzia di tutti i benefici acquistati. Quelli che avessero scelto lavorare per 35 anni, avrebbero avuto come ricompensa una pensione equivalente allo stipendio più la metà. Oltre a ciò, fu stabilito che tutti gli insegnanti con 20 anni di lavoro avrebbero dovuto ricevere un bonus corrispondente alla terza parte del loro stipendio.

L'obiettivo di diffondere l'istruzione a tutta la popolazione, secondo Lombardi e Saviani (2009), avrebbe dovuto essere di responsabilità del governo centrale, il quale avrebbe dovuto organizzare e mantenere le scuole in tutto il territorio nazionale. Nonostante tutto, l'istruzione primaria continuava ad essere delegata ai singoli Stati Federali, seguendo il vecchio modello istituito nel periodo imperiale.

In questo scenario, nel 1892 sono state approvate le regole del rinnovamento della scuola primaria, in cui la grande innovazione consisteva nella creazione dei cosiddetti Gruppi Scolastici, seguendo il modello delle scuole graduate, erette in Europa e negli Stati Uniti, già nel XIX secolo.

I Gruppi Scolastici si concentravano, in un unico palazzo, che poteva contenere da quattro a dieci scuole di una stessa località e, come nelle scuole graduate, prevedeva una molteplicità di docenti, una divisione più uniforme degli allievi per livello di conoscenza e la divisione del ruolo dei docenti, affidando ad ognuno una classe di scolari (Souza, 2008).

Con i Gruppi Scolastici nasce la figura del dirigente scolastico e dell'insegnante sostituto. Il dirigente scolastico era responsabile dell'amministrazione di un Gruppo, nonché del controllo dei docenti e della disciplina degli alunni. Un dato curioso è che il ruolo di dirigente era occupato nella sua quasi totalità da uomini, anche se le donne costituivano già in quest'epoca l'80,62% del corpo docente (Brasil, 1912, p.73).

Gli insegnanti sostituti erano nominati dal Segretario dei Negozi dell'Interno e della Giustizia e avevano l'obbligo di presentarsi tutti i giorni al Gruppo Scolastico al quale erano stati assegnati, anche se venivano pagati solamente quando sostituivano un insegnante mancante.

Nei suddetti Gruppi Scolastici, i maestri erano divisi tra effettivi, ausiliari e tecnici. I maestri divenivano effettivi per mezzo dell'anzianità, ma dovevano comunque provare di essere meritevoli attraverso l'assiduità e la percentuale di allievi approvati ogni anno. Il reddito annuale<sup>13</sup> era di 1.800.000 réis per i docenti effettivi, di 3.600.000 réis per i tecnici e di 600.000 per gli ausiliari (Braile, 2007). L'autrice sottolinea che lo stipendio dei docenti tecnici corrispondeva al doppio di quello ricevuto dagli effettivi. Tale spiegazione risiede nel fatto che la quasi totalità dei tecnici erano uomini e dimostra che il preconcetto verso le donne insegnanti ancora persisteva. Nonostante ciò, per loro riuscire a insegnare in un Gruppo Scolastico era il massimo dell'aspirazione nella carriera, giacché i ruoli superiori erano riservati agli uomini.

Un dato importante della politica educativa di questo periodo mette in luce la scelta di collocare i Gruppi Scolastici in vistosi palazzi pubblici che concorrevano con la Chiesa, il Consiglio Comunale e le ville più importanti (Souza, 1998). Questi Gruppi sono stati creati inizialmente a San Paolo e poi estesi agli altri Stati Federali, compiendo la promessa del governo di investire in spazi adeguati all'insegnamento.

L'organizzazione della scuola primaria nella forma dei Gruppi Scolastici ha stabilito una più efficiente divisione del lavoro scolastico, per mezzo della creazione di classi più omogenee, con studenti di età e livello di apprendimento simili (sistema seriale), visto che uno dei grandi problemi dei maestri, fino al periodo imperiale, era stato insegnare in classi fortemente eterogenee, con studenti con età e livelli di istruzione diversi (Saviani, 2007). I Gruppi scolastici sono stati importanti per l'educazione brasiliana, in quanto hanno funto da

---

<sup>13</sup> Questo era gli stipendi pagati gli insegnanti dello Stato di San Paolo. Era un stipendio basso, ma migliore di quello pagato nel periodo imperiale, visto che con la creazione dei Gruppi Scolastici e il miglioramento della formazione dei docenti, gli stipendi sono saliti. Negli Stati con minor risorsa finanziaria la retribuzione dei docenti poteva essere minore.

base strutturale per l'organizzazione scolastica: quel modo di organizzare gli studenti, l'organizzazione delle aule, il processo valutativo degli studenti, in un certo modo, sono ancora oggi presenti.

Si può dire che in questo periodo della Repubblica gli insegnanti godettero di importanti miglioramenti nelle condizioni di lavoro, mai visti prima. Anche se gli stipendi rimanevano bassi, gli insegnanti da quel momento poterono usufruire di edifici idonei, di materiali didattici adeguati e di un'organizzazione didattica più favorevole all'apprendimento.

Successivamente alla Riforma Benjamin Constant, sono state realizzate altre quattro riforme: la Riforma Eptácio Pessoa (1901), la Riforma Rivadávia Corrêa (1911), la Riforma Carlos Maximiliano (1915) e la Riforma João Luiz Alves (1925). Tra queste, solamente l'ultima si è occupata, anche se in forma limitata, dell'istruzione primaria. Tutte le altre si sono occupate prevalentemente dell'istruzione secondaria e superiore.

### **II.5.2 - Riforma João Luiz Alves (1925): per insegnare non serve il corso normale**

Nel 1925, il governo centrale di fronte alla constatazione che l'istruzione primaria, che doveva essere estesa a tutto il Paese, trovava ostacoli nella politica delle singole regioni, cercò di risolvere la questione prendendo accordi con queste, con l'obiettivo di velocizzare la stabilizzazione delle scuole nei diverse comuni. In questo senso, il Ministro della Pubblica Istruzione João Luiz Alves, per mezzo del Decreto n.16782, del 13 gennaio 1925, determinò che, da quel momento in poi, il governo centrale avrebbe preso in carico gli insegnanti primari delle diverse regioni, rimanendo responsabile del loro stipendio, a condizione che il suddetto reddito non superasse i 2.400.000 réis annuali e rimandando alle singole regioni solamente l'obbligo di fornire materiale didattico e di garantire alloggio ai maestri che dovevano trasferirsi nelle zone rurali. Oltre a ciò, il governo centrale prometteva di sovvenzionare le scuole rurali, a condizione che le regioni non diminuissero il numero di scuole esistenti e garantissero di contribuire almeno per il 10% delle spese della scuola primaria e alla Scuola Normale (Brasil, 1925). Considerando che l'allargamento dell'istruzione richiedeva un numero enorme di insegnanti, venne permesso, mediante la riforma João Alves, che anche i candidati senza il diploma della Scuola Normale potessero essere messi a contratto come maestri, a condizione che superassero un esame predisposto

dalla regione. Dopo questa riforma che, come si è detto, non ha provocato grandi cambiamenti, la scuola primaria e i suoi insegnanti restarono per più di vent'anni fuori dai piani del governo, in uno stato di totale abbandono.

Con la nascita della Repubblica, la speranza degli intellettuali era che l'estensione dei diritti di cittadinanza a tutto il popolo, finalmente divenisse realtà (Freitas, 2005). Si auspicava che la Repubblica inaugurasse una nuova era, nuovi tempi. Tuttavia, già nei primi anni del nuovo sistema di governo, venne riconosciuto che parte delle promesse fatte dal governo ai cittadini sarebbe rimasta un'illusione. Il sogno di un governo di tutti e per tutti non si sarebbe mai realizzato. Infatti, ancora oggi, ciò che si vede è un Paese estremamente disuguale, diviso tra ricchi e poveri, dove la maggioranza ancora deve lottare per vedere garantiti alcuni dei suoi diritti di base, come la salute, l'abitazione e l'istruzione.

### **II.5.3 - Era Vargas (1930 - 1945): si sviluppa il Paese, ma retrocedono le politiche in favore degli insegnanti**

Dal 1930, il Brasile subì profonde trasformazioni politiche, economiche e sociali, nella cosiddetta era Vargas, periodo in cui il presidente Getúlio Vargas, per 15 ininterrotti anni, governò il Paese (1930 - 1945). Fu un periodo importantissimo nella storia brasiliana, a causa dei numerosi cambiamenti che Vargas realizzò, sia a livello sociale che economico.

Il Paese, che prima si basava sul modello agricolo/rurale, subì un'accelerazione del capitalismo industriale che mise in risalto la necessità dell'alfabetizzazione per tutti i cittadini disposti a concorrere per un posto di lavoro nelle industrie in rapido sviluppo.

Secondo Romanelli (1999), in questo periodo, nacque il Movimento dei Pionieri dell'Educazione: un gruppo di educatori brasiliani che lottava per la fondazione di un sistema scolastico laico, gratuito e uguale per tutti, indipendentemente dalla classe economica, visto che fino a quel momento ancora predominava il sistema privato, mantenuto dalla Chiesa Cattolica. Inoltre, il movimento esigette la regolamentazione della co-educazione, chiedendo la fine della separazione tra educazione maschile e femminile.

Dal 1930 fino al 1934 si attuò la fase di governo di Vargas denominata "transitoria", in cui il presidente contava sul sostegno dei militari, promettendo loro come ricompensa l'assunzione della gestione di vari organi nazionali. Come già detto prima, in questo periodo, nonostante la diffusione dell'idea che l'istruzione fosse lo strumento per elevare il Paese allo sviluppo, i maestri e la scuola primaria non ricevettero nessuna attenzione dal governo, che

dimostrava apertamente che le sue priorità erano l'istruzione secondaria e l'università, ovvero il focus rimaneva puntato sulla formazione della élite brasiliana.

Nel 1934, la lotta dei Pionieri dell'Educazione culminò nella promulgazione da parte del governo della costituzione conosciuta come "Costituzione del '34", nella quale l'istruzione viene riconosciuta come un diritto di tutti, che deve essere garantito dallo Stato e dalla famiglia. Tuttavia, la gioia degli obiettivi raggiunti durò poco tempo, visto che solo tre anni dopo, il 10 novembre 1937, Vargas annunciò la creazione dello Stato Nuovo, dando inizio alla dittatura brasiliana, ispirata a ciò che accadeva in Europa: il fascismo in Italia, il nazismo in Germania, la dittatura di Salazar in Portogallo. Nello stesso anno venne promulgata una nuova costituzione, che toglieva l'obbligatorietà dell'istruzione, determinando la libertà individuale o collettiva di ottenerla, così come la libertà pubblica o privata di offrirla (Romanelli, 1999).

Nel governo totalitario di Vargas, anche se l'istruzione primaria, ancora una volta, non era priorità principale, si verificò un aumento della domanda delle scuole primarie del 103% (Marcílio, 2005). Nelle città, centinaia di insegnanti erano obbligati ad insegnare nelle caserme, per mancanza di posti nei Gruppi Scolastici. Nelle zone rurali, dove non esistevano i Gruppi Scolastici, le scuole primarie rimanevano in stato di degrado e i maestri che lavoravano lì, possedevano una formazione deficitaria (solamente l'istruzione primaria) o erano persone della comunità locale che accettavano insegnare ai bambini per una misera paga, come descrive Marcílio (2005). Gli insegnanti che venivano dalla città per insegnare nelle zone rurali, dormivano nella scuola per l'intera settimana, visto che lo stipendio non era sufficiente a pagare il trasporto da pendolari nell'intero mese.

Secondo Marcílio (2005), i sentimenti che prevalevano tra i maestri in quel periodo erano di insoddisfazione e di incredulità verso la professione, date le difficoltà morali e materiali che dovevano affrontare quotidianamente, in conseguenza alla mancanza di una linea guida per l'educazione primaria, da parte del governo. In quel contesto, l'accesso al ruolo di maestro e l'ascesa alla carriera non si davano solo per merito o per concorso, ma anche per raccomandazione e privilegio politico. Tutte le modifiche in favore dell'istruzione primaria, realizzate dalle riforme nella prima repubblica, come la Riforma Benjamin Constant e João Luiz Alves, in quel momento del governo Vargas, vennero dimenticate. Si può anche dire che in questo periodo la scuola primaria soffrì una sorta di retrocessione. Nel rapporto sulle riforme eseguite dal governo, presentato nel '38, il presidente riconosce la necessità di investire nell'istruzione primaria, ma non presenta nessun piano di azione (Vargas, 1938).

Solamente nel '46, con la deposizione del governo dittatoriale di Vargas, vennero pubblicati i Decreti - legge, in cui l'istruzione primaria tornò ad essere obbligatoria, gratuita e divisa tra:

- istruzione primaria fondamentale: con la durata di cinque anni, destinata ai bambini da 7 a 12 anni;
- istruzione primaria supplementare: con la durata di due anni, rivolta agli adolescenti e agli adulti che, per qualche motivo, non avevano frequentato questo livello di istruzione nella età prevista (Romanelli, 1999).

Un'altra novità portata dai decreti verteva sull'obbligo delle singole regioni di tracciare un piano di preparazione del personale docente e non docente, per ogni anno, secondo la necessità dei singoli territori. Vale la pena, secondo Romanelli (1999), sottolineare che anche con questo obbligo di preparazione dei maestri, fino agli anni '60, ossia, undici anni dopo la pubblicazione dei decreti-legge, era ancora comune trovare tra gli insegnanti liberi professionisti, che esercitavano il ruolo di maestro senza nessuna preparazione al magistero, oppure maestri con solo formazione primaria, senza il corso normale abilitante. Fernandes (1966) corrobora le informazioni di Romanelli, dimostrando che fino al 1957, il numero di maestri con corso normale era quasi uguale al numero di maestri sprovvisti: 53% con corso normale contro il 47% senza. Ciò significa che le leggi che venivano create in pratica non avevano alcuna efficacia. La scuola primaria, come i suoi insegnanti, continuava a restare fuori delle priorità del governo, visto che un maggior investimento in questo segmento dell'istruzione significava investire nelle criticità del popolo brasiliano, portandolo ad essere più preparato per esercitare e reclamare i propri diritti di cittadini e ciò avrebbe costituito un ostacolo agli obiettivi dell'élite.

## **II.6 - Repubblica Nuova (1946 – 1964): il ritorno dell'obbligo del corso normale per i maestri**

Il 1945 segnò la fine della dittatura, grazie alla destituzione del presidente Getúlio Vargas, fatto che ha portato alla re-democratizzazione istituzionale del Paese, generando come conseguenza la necessità di una nuova Costituzione. In questo senso, nel '46 venne approvata la Costituzione Brasiliana, in cui l'istruzione veniva dichiarata come un diritto di tutti i cittadini, che doveva essere garantito dallo Stato e dalla famiglia, a differenza di ciò che proponeva la Costituzione del '37, che praticamente esentava il governo dal dovere di assicurare l'istruzione a tutti (Romanelli, 1986). Inoltre, la nuova costituzione fissava la

percentuale minima di risorse che le singole regioni e il governo centrale dovevano investire nell'istruzione, al fine di assicurare tale diritto: non meno del 20% delle risorse per le regioni e del 10% per lo Stato.

La creazione della Costituzione del '46 diede origine a un progetto di legge che, dopo un lungo periodo di valutazione dell'Assemblea Costituente, divenne la prima Legge delle Diretrici e delle Basi dell'Educazione Brasiliana, la chiamata LDB 4.024, promulgata il 20 dicembre 1961, nella quale l'istruzione, come nella Costituzione, viene dichiarata come un diritto di tutti, obbligatoria<sup>14</sup> e garantita dallo Stato e dalla famiglia. Per mezzo della suddetta legge venne stabilita la creazione di un sistema di istruzione di qualità e uguale per tutti, con la finalità principale di garantire mano d'opera qualificata alle industrie in forte espansione. Inoltre, venne stabilito che ogni Comune doveva fare, annualmente, un censimento pubblico dei bambini in età scolare, ossia di sette anni compiuti, oltre ad offrire istruzione suppletiva per i giovani e gli adulti. Ai genitori o responsabili che non comprovassero l'immatricolazione dei fanciulli alla scuola o non dimostrassero la loro istruzione nell'ambito domestico, era vietato esercitare ruoli pubblici o assumere un impiego in società miste o in aziende concessionarie di servizio pubblico (Brasil, 1961, art.30).

Per quanto riguarda gli insegnanti, la LDB 4024/61 stabiliva che l'entrata in ruolo degli insegnanti sarebbe avvenuta per mezzo di concorso pubblico, in cui i candidati dovevano presentare il diploma della Scuola Normale a livello ginnasiale o medio/superiore. Per quanto riguarda la valorizzazione dei docenti, nell'articolo 16 della suddetta legge venne fissata, come una delle condizioni per il riconoscimento del funzionamento delle istituzioni di insegnamento, la dimostrazione di "garanzia di un'adeguata remunerazione agli insegnanti" (Brasil. LDB 4024/61, art.16), ma non è mai stato specificato quale sarebbe dovuto essere lo stipendio minimo obbligatorio. Si può dire che la LDB 4024/61 fu una legge importante, perché significò un avanzamento nell'unificazione del sistema scolastico, ma nello stesso tempo in relazione ai docenti si è dimostrata una legge ancora chiusa nelle basi pre-capitaliste, senza molta rilevanza per i lavoratori della scuola. L'eredità culturale, così come l'attuazione politica, hanno impedito che la legge intervenisse dove era necessario.

---

<sup>14</sup> La legge annulla questa obbligatorietà quando, nel art.30, stabilì che restavano esenti da tale obbligo i bambini che avessero genitori o responsabili con comprovato attestato di povertà, che fosse portatore di grave malattia, oppure nel caso di mancanza di scuole o periodo di immatricolazione scaduto (Brasil, LDB 4024/61, art.30). Vale a dire che in quest'epoca, la maggior parte della popolazione attiva viveva con un stipendio basso, sufficiente solo per garantire la sopravvivenza, senza considerare che il tasso di disoccupazione era altissimo, ossia, parte della popolazione non aveva neanche lo stipendio minimo (Assis, 2012).

## **II.7 - La dittatura militare (1964-1985): per accrescere il numero di scuole, serve ridurre lo stipendio degli insegnanti**

Il 31 marzo 1964, lo scenario politico brasiliano soffrì un altro duro colpo: i militari, contrari al governo dell'allora presidente João Goulart, usando il pretesto di combattere la corruzione e il comunismo nel Paese, assunsero il potere, dando inizio al periodo di dittatura più lungo del Sudamerica: 21 anni. Anche se non assunsero un carattere totalitario per il loro governo e affermavano che tutte le modifiche sarebbero state temporanee, i militari apportarono subito numerosi cambiamenti alla Costituzione del '46, restringendo i diritti dei cittadini. Per mezzo di queste modifiche, ad esempio, il governo provò ad esonerarsi dal finanziamento dell'istruzione pubblica, stabilendo mezzi legali di trasferimento di risorse all'iniziativa privata. L'istruzione tornava ad essere offerta da enti privati e destinata all'élite come in passato. In questo scenario, le regioni che prima avevano l'obbligo di trasferire il 20% delle loro risorse alle scuole, dopo le modifiche della costituzione, ne trasferivano appena il 2,6%.

Nel 1967, i militari crearono una nuova costituzione che, come conseguenza, portò la necessità di elaborare un nuovo piano per l'istruzione. In questo modo, nel '71 vennero promulgate le nuove Diretrici e Basi dell'Istruzione Nazionale, LDB 5692/71, con l'obiettivo di riordinare il sistema di istruzione elementare riconoscendolo come un dispositivo di elevata importanza per la costruzione di un nuovo ordine sociale, politico ed economico. Da quel momento in poi, l'istruzione venne strumentalizzata, come strumento ideologico dello Stato e la scuola risultò il mezzo più efficace per diffondere gli ideali che supportavano la dittatura militare (Jr. & Bittar, 2006). Gli insegnanti, in questo contesto, erano messi sotto rigida sorveglianza. Dai libri di testo alle parole pronunciate in aula da insegnanti e studenti, niente sfuggiva al controllo degli ispettori dello Stato. Qualsiasi forma poteva essere considerata come sovversione e il suo autore, se docente poteva essere licenziato dal lavoro, se studente rischiava di essere espulso dalla scuola.

Usando la scuola come strategia egemonica nel loro piano di sviluppo del Paese, i militari dovettero non solo ampliare le possibilità di istruzione a tutte le classi, incluse le meno abbienti, ma anche aumentare la durata dell'istruzione obbligatoria. In questo senso, nella Legge 5692/71, l'istruzione obbligatoria passò da 4 a 8 anni, cioè dai 7 ai 14 anni di età. Questo ampliamento dell'istruzione obbligatoria fornì l'occasione per una crescita immediata e disordinata delle strutture scolastiche, con tutte le contraddizioni tipiche del regime

dittatoriale, che cercava di combinare elementi di decentralizzazione amministrativa e pianificazione centralizzata (Oliveira et al, 2012). In questo scenario, anche il numero di insegnanti doveva essere aumentato e la strategia per formarli in un ristretto lasso di tempo fu quella di creare corsi brevi, con percorsi semplificati. In poco tempo, gli insegnanti pubblici divennero la principale categoria di lavoratori del Paese, ma allo stesso tempo soffrirono di privazioni significative per le condizioni di lavoro, risultato dei contenimenti dell'investimento pubblico nell'istruzione: mancavano strumenti per far funzionare i laboratori, le biblioteche erano deteriorate, il materiale didattico si riduceva ad alcuni mobili e una lavagna, le scuole erano vecchi palazzi freddi e umidi, riadattati come spazio scolastico anche se non presentavano le condizioni strutturali adatte. Nonostante ciò, la privazione più grande per i docenti fu quella relativa allo stipendio. In un contesto con tante scuole da gestire e con tanti insegnanti da pagare, il governo decise che, per non intaccare le risorse economiche, era necessario tagliare gli stipendi. Secondo Ferreira Jr. e Bittar (2006), le condizioni dei maestri si fecero così drammatiche che gli scioperi di quel periodo ebbero come traguardo la garanzia della loro esistenza materiale.

Per fare una stima di quanto fu svalutato lo stipendio degli insegnanti, basta considerare, secondo Cunha (2007) che prima della dittatura militare, agli inizi degli anni '50, lo stipendio medio per ora di un insegnante della scuola pubblica di Rio de Janeiro era 9,8 volte lo stipendio minimo. Negli anni '60, con l'instaurazione del governo dittatoriale, lo stipendio medio di un insegnante passò ad essere uguale a 4 volte lo stipendio minimo, arrivando a 2,2 volte negli anni '80. Questo valore, in dollari americani equivaleva a 182,58 \$ al mese.

Ancora più drammatica era la situazione degli insegnanti sostituti, per i quali non era previsto un stipendio minimo, ma venivano pagati tramite punteggio che in un concorso pubblico veniva conteggiato in base all'esperienza. Inoltre, questi docenti non avevano diritto alla pensione, alla tredicesima nello stipendio e a gratificazioni per corsi universitari. Tutti coloro avessero frequentato il corso normale potevano candidarsi al ruolo di insegnante sostituto, bastava mettere il proprio nome in una lista del Dipartimento dell'Istruzione della regione o del comune. In alcuni casi, la lista era disponibile anche nelle singole scuole.

La compressione salariale è stato uno dei segni distintivi della politica economica del regime militare ma, tra i lavoratori pubblici, gli insegnanti della scuola primaria sono stati quelli più colpiti dalle misure di austerità del governo, come sottolineano Ferreira Jr. e Bittar (2006). In questo periodo, secondo gli autori, dal punto di vista dell'estrazione sociale, la nuova categoria di insegnanti pubblici proveniva da due classi sociali diverse. Parte degli

insegnanti era composta da coloro che avevano subito un processo di mobilità sociale discendente, ossia, che appartenevano alla borghesia o alle classi medie superiori ed erano stati proletarizzati socio-economicamente. Un'altra parte era costituita da insegnanti originari delle classi medio bassa e proletaria, che avevano beneficiato dell'espansione dell'università realizzata dai militari nel '68. Presso la scuola, questi due profili di insegnanti si sono uniti contro il governo militare, fondando sindacati e rivendicando una giusta remunerazione, migliori condizioni di lavoro e il ritorno allo stato democratico. In questo periodo, i docenti più attivi nel movimento contrario alla dittatura vennero messi sotto sorveglianza, perseguitati e in alcuni casi arrestati e licenziati dalla scuola. Le scuole vennero ridotte al silenzio dalla paura e le decisioni relative all'insegnamento vennero centralizzate nel Dipartimento dell'Istruzione, alienando gli insegnanti da qualsiasi partecipazione relativa agli interessi della scuola.

Si può dire, secondo Ferreira Jr. & Bittar (2006), che gli insegnanti hanno costituito la categoria di lavoratori più importante nella lotta a favore della democrazia, poiché credevano che la fine del regime dittatoriale avrebbe portato ad una ricrescita economica e all'adozione di modelli di distribuzione di rendita più egualitari. Tuttavia, dopo ventun anni di dittatura militare, la tanto sognata democrazia non si era dimostrata sufficiente per ristabilire la crescita economica e ancor meno per garantire una politica equanime di distribuzione delle rendite. Anche sotto la democrazia, il Brasile ha continuato ad avere un sistema scolastico insufficiente per rispondere alla domanda di istruzione, con insegnanti mal-formati, con un sistema di istruzione elementare di basso livello e con deprezzate condizioni di lavoro, che in una certa forma, perdurano ancora oggi. La dittatura è stata, senza altro, un momento devastante per l'istruzione brasiliana che, per certi aspetti, come ad esempio la dequalificazione della scuola pubblica (fisicamente e pedagogicamente), la privatizzazione dell'istruzione e l'aggravarsi della svalutazione degli insegnanti, non si è mai ripresa.

## **II.8 - Transizione Democratica (1985-1990): il peggioramento delle condizioni di lavoro degli insegnanti e l'abbandono della "professione"**

Con l'instaurazione del nuovo ordine sociale gli insegnanti continuarono a lottare per la garanzia dei diritti di base – come la remunerazione per le attività extrascolastiche, la determinazione di un piano salariale e di un statuto per il magistero – e per la

regolamentazione del mercato del lavoro per la professione. Di fronte alla necessità di elaborare una nuova costituzione, guadagnarono ancora più forza le lotte delle organizzazioni sindacali, nate con l'obiettivo di far fronte al governo dittatoriale. Gli insegnanti cercavano l'entità associativa come spazio di rappresentatività e legittimità politica delle loro discussioni e azioni, per conferire più credibilità alla loro categoria. Ancora oggi, tra le più grandi associazioni sindacali brasiliane sei appartengono al personale docente (Jr. & Bittar, 2006).

Le organizzazioni sindacali sono state importanti non solo per garantire una presenza effettiva dei docenti nella lotta per i loro diritti, ma anche per dimostrare alla società che i docenti sono una categoria di lavoratori come le altre, con tanti doveri, ma anche con garanzie da rispettare. In questo modo, gradualmente, l'idea del magistero come sacerdozio va svanendo. Se prima i docenti seguivano le determinazioni sociali, che li vedevano impegnati nel sacro ruolo di formare le nuove generazioni, senza diritto a rivendicazioni o scioperi, da quel momento in poi, la loro posizione progredisce, facendoli riconoscere come professionisti e funzionari pubblici, che lottano per i loro diritti e interessi.

Durante i tre primi anni dalla caduta della dittatura il nuovo governo si era impegnato ad elaborare una nuova costituzione e i docenti, una volta in più, si mostrarono di fondamentale importanza, presentando una lista di proposte tra le quali erano incluse la concretizzazione del diritto di tutti i cittadini all'istruzione e il dovere dello Stato di garantirlo. Il 5 ottobre di 1988 venne approvata la nuova Costituzione Federale e tra le principali conquiste, l'istruzione fu assunta come diritto personale di tutti, ossia, chiunque volesse studiare, indipendentemente dall'età, doveva avere un posto garantito dallo Stato. Tale decisione fece crescere la necessità di ampliare e riorganizzare le scuole e di perfezionare la formazione dei docenti, aumentando la quota di investimenti nell'istruzione sia per il governo centrale che per le regioni e i comuni.

In questo senso, gli anni '90 sono stati definiti come gli anni delle riforme dell'istruzione, che hanno portato cambiamenti nei vari livelli e nelle varie modalità di insegnamento. Queste riforme sono state spinte da una serie di riunioni organizzate dall'UNESCO a livello mondiale, con finanziamenti e consulenze della Banca Mondiale. In tali consigli i governanti latinoamericani si sono impegnati a realizzare aggiustamenti strutturali nei loro Paesi, al fine di espandere i diritti sociali a tutti i cittadini (Silva Junior, 2002). Le linee guida per la concretizzazione delle suddette riforme sono state sancite attraverso la Dichiarazione mondiale sull'Educazione per tutti, di Jomtien (UNESCO, 1990) e la Dichiarazione di Nuova Delhi (UNESCO, 1993). Come primo passo verso gli obiettivi fissati dall'UNESCO, in Brasile è stato creato il Piano Decennale di Istruzione Per Tutti,

documento che ha funzionato come linea guida delle politiche pubbliche create a favore dell'istruzione. Il Brasile ha iniziato, così, a fare importanti passi avanti verso l'universalizzazione dell'accesso all'istruzione elementare, migliorando il flusso di matricole, investendo nella qualità dell'apprendimento per mezzo della creazione di programmi supplementari, assicurando il trasporto pubblico, l'alimentazione e la salute ai bambini e garantendo maggior frequenza alle lezioni.

Per quanto riguarda i docenti, le riforme realizzate hanno creato nuove esigenze professionali, portandoli ad una maggiore responsabilizzazione per il disimpegno della scuola e degli allievi nonché aumentando la loro responsabilità sulla propria formazione, costringendoli a seguire per conto proprio corsi di riqualificazione. Secondo Oliveira et. al. (2012), tutte queste nuove esigenze non sono state accompagnate da un giusto adeguamento delle condizioni di lavoro e neanche da miglioramenti nella politica salariale, che con la dittatura si era ridotta ad una misera paga. Inoltre, secondo gli autori, le riforme dell'istruzione hanno agito sull'organizzazione della scuola, creando nuove modalità di insegnamento e di valutazione. Tali cambiamenti richiedono ai docenti nuovi criteri per la formazione delle classi di allievi, nuovi criteri per la loro valutazione, l'impiego di un tempo maggiore per pianificazioni e scambi con i colleghi insegnanti. In sintesi, le riforme hanno prodotto cambiamenti a scuola che hanno portato all'esigenza di maggior tempo da parte degli insegnanti. Non essendo, però, aumentate le ore della giornata di lavoro, costringono i docenti a rispondere ad un maggior numero di urgenze in un tempo minore, intensificando il loro lavoro e generando un sovraccarico nei professionisti. Inoltre, con la presenza sempre più massiccia dei poveri a scuola, i docenti hanno dovuto occuparsi di questioni che oltrepassavano le competenze del ruolo docente: questione di igiene, di salute e di alimentazione sono passate a fare parte delle attività della scuola (Oliveira et. al. 2012).

Le nuove esigenze, sommate alle precarie condizioni di lavoro e alla scarsa remunerazione, ha fatto sì che gli anni '90 fossero segnati da una enormità di casi di abbandono della professione per parte degli insegnanti. Nel 1995, ad esempio, il presidente della Federazione dei Lavoratori dell'Istruzione del Mato Grosso del Sul, denunciava che «ogni giorno nella Gazzetta Ufficiale della regione, usciva una lista con i nomi dei docenti licenziati e il principale motivo continuava ad essere il basso salario» (Correio do Estado, 1995, p.8 apud Ferreira Jr. & Bittar, 2006, p. 1173). Situazioni simili si osservavano a Rio di Janeiro, dove ogni giorno sette docenti rinunciavano alla loro professione, mirando ad altre con maggiore remunerazione e con migliori condizioni di lavoro.

A San Paolo, nello stesso periodo, mancavano candidati qualificati da assumere nei posti liberi delle scuole pubbliche. Nel Quotidiano dello Stato di San Paolo del 1997, è uscito un reportage per mezzo del quale è possibile capire il declino della professione docenti e il discredito nell'insegnamento pubblico da parte della società:

Oggi la maggior parte di questi corsi [di magistero] riceve solamente le ragazze delle classi medio-basse, le quali, tra lavorare come commesse in un negozio o insegnare nella scuola primaria, scelgono l'insegnamento – anche se gli stipendi in genere non superano i 230 reais [75 dollari] per i principianti. Sono loro, anche senza molta preparazione, che insegneranno nelle scuole pubbliche (O Estado de S. Paulo, 1997, p. 7, apud Ferreira Jr. & Bittar, 2006, p.1173).

In questo periodo, il lavoro del docente si è trasformato, sotto richiesta dei sindacati, in tema per diversi studi, i quali hanno dato visibilità alle precarie condizioni di lavoro dimostrando il collegamento tra l'elevato tasso di allontanamento dal lavoro e i motivi di salute. I docenti che sceglievano di continuare ad esercitare la professione, iniziavano a soffrire di problemi emozionali come stress e depressione, malessere fisico, conseguenze del logorio quotidiano sofferto a scuola (Lapo & Bueno, 2003).

Come si può vedere, l'instaurazione del regime democratico non significò, come immaginavano i docenti, un miglioramento nelle condizioni di lavoro e una migliore valorizzazione salariale. Il mantenimento e l'intensificazione di tracce del passato nel nuovo ordine istituzionale inaugurato con la fine della dittatura militare, hanno impedito che la democratizzazione superasse i limiti dell'ambito politico. Le scelte fatte dal governo non hanno fatto che aggravare ancora di più la situazione di disagio creata dalla politica autoritaria e repressiva imposta dai militari.

## **II.9 – 3<sup>a</sup> Legge delle Diretrici e delle Basi dell'Istruzione (LDB 9394/1996): la speranza degli insegnanti riposta nei nuovi cambiamenti**

Con la promulgazione della nuova Costituzione Federale, nel 1988, la quale istituiva l'istruzione come un diritto di tutti, indiscriminatamente e determinava la percentuale che il Governo Federale, le regioni (gli Stati) e i Comuni dovevano spendere per l'istruzione, divenne necessario adeguare il sistema di istruzione ai nuovi parametri legislativi, per stabilire

un modello di istruzione adatto non solo alla Costituzione, ma anche ai nuovi obiettivi della politica neoliberale caratterizzata dall'accumulo di capitale, da innovazioni tecnologiche ed economia globale, che dalla fine degli anni '80 si stava installando nel paese. A questo scopo, più di quaranta istituzioni vennero ascoltate in udienze pubbliche per discutere la formulazione di una nuova Legge delle Diretrici e Basi dell'Istruzione Nazionale. Il punto principale difeso dalle istituzioni partecipanti, come le università e i sindacati del personale della scuola, fu che la nuova legge dell'istruzione dovesse contemplare, prima di tutto, la formazione e la valorizzazione dei docenti. La tesi sostenuta era che solamente con una formazione di eccellenza, con buone condizioni di lavoro, remunerazione adeguata e un piano di carriera che premiasse l'impegno e la dedizione dei lavoratori si sarebbe riusciti ad elevare il livello di qualità dell'istruzione.

Il 20 dicembre 1996, venne sancita la Legge delle Diretrici e delle Basi dell'Istruzione, numero 9394, considerata la legge più completa che il sistema di istruzione brasiliano abbia mai avuto. La suddetta legge determinava che, trascorso un decennio dalla sua pubblicazione, sarebbero stati ammessi come insegnanti della scuola elementare solamente i candidati con percorso universitario. Il Corso Normale sarebbe stato ammesso come formazione all'esercizio del magistero solamente fino alla data limite fissata. In questo senso, la legge ha determinato che la formazione iniziale dei futuri docenti e quella continua dei docenti in esercizio potesse essere fatta in quattro formati istituzionali: nelle università, negli Istituti di Educazione Superiore (IES), negli Istituti Superiori di Educazione (funzionanti all'interno degli IES) e nei Centri Federali di Educazione Tecnologica. Nella seguente tabella è possibile vedere come il profilo degli insegnanti della scuola elementare inizi a cambiare subito dopo la creazione della legge.

**Tabella 1. Evoluzione della formazione dei docenti in Brasile**

<b>Anno</b>	<b>Percentuale dei maestri con formazione a livello Superiore</b>
<b>1999</b>	<b>44,5</b>
<b>2000</b>	<b>45,9</b>
<b>2001</b>	<b>47,7</b>
<b>2002</b>	<b>50,2</b>

<b>2003</b>	<b>54,6</b>
<b>2004</b>	<b>56,9</b>
<b>2005</b>	<b>64,0</b>
<b>2006</b>	<b>70,7</b>

Fonte: (INEP, 2006)

Se all'inizio dell'implementazione della legge la percentuale dei maestri con corso superiore era di 44,5%, in meno di dieci anni questa percentuale è salita a 70,7%. L'ultimo censimento della scuola brasiliana, realizzato nel 2013, ha dimostrato che il tasso di maestri con formazione superiore è salito al 74,8%. Ciò significa che dei 2.101.408 insegnanti presenti nella scuola elementare brasiliana in quell'anno, solamente il 22% non possedeva una formazione adeguata (Inep, 2013). I dati, divisi per regione, dimostrano che la maggior parte dei docenti rimasta senza formazione di livello superiore apparteneva agli Stati del Nord e Nord-est del paese, ossia, gli Stati più poveri.

Una raccolta dati del governo sulla formazione dei docenti brasiliani, realizzata nel 2007 (Inep, 2009), ha dimostrato che la maggior parte dei docenti, circa il 74%, sceglieva gli Istituti di Educazione Superiore privati per la formazione necessaria all'esercizio del magistero, i quali, di solito, presentavano una qualità inferiore rispetto alle università pubbliche. Ciò significa che la Legge 9394/96 è riuscita a far sì che la maggior parte del personale docente abbia una formazione superiore, ma nello stesso tempo non è in grado di garantirne la qualità (Gatti, B.; Barreto, 2009). In questo senso, il piano del governo centrale è inserire la formazione dei docenti elementari tra le priorità delle università pubbliche, facendo sì che venga costruito un curriculum personalizzato per preparare i docenti alla realtà della scuola pubblica.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, tracciato dalla sopraindicata legge, in relazione ai docenti, ossia in merito alla valorizzazione salariale e al miglioramento delle condizioni di lavoro, sono stati superati moltissimi ostacoli e si può quindi dire che i risultati attesi, anche se non ancora ideali, sono stati in qualche modo raggiunti. Tuttavia, per comprendere la manovra fatta dal governo per riuscire a stabilire una politica di valorizzazione dei docenti in un Paese grande e diviso come il Brasile, è necessario prima capire come è organizzato oggi il sistema scolastico nel Paese.

In Brasile non esiste un sistema unico di istruzione, dato che il governo centrale, gli Stati Federali (singole regioni) e i Comuni costituiscono enti autonomi, con sistemi di istruzione propri. In un singolo territorio coesistono pertanto scuole federali (gestite dal

governo centrale), scuole statali (gestite dagli Stati) e scuole comunali (amministrate dai singoli Comuni). Ciò porta conseguentemente alla compresenza di una enormità di possibili ruoli di insegnanti: federali, statali, comunali, con concorso, con contratto, urbani, rurali, etc. (Oliveira, 2010). Pertanto, l'adozione di un sistema unico di valorizzazione dei docenti, come proponeva la LDB 9394/96 si è dimostrato un compito per niente semplice, visto che il Brasile possiede un reddito pro-capite relativamente alto, ma tra i più disomogenei del mondo. Gli Stati del sud e del sud-est del Paese sono più ricchi, hanno sistemi di istruzione migliori, in termini di strutture e di remunerazione dei docenti. Quelli del nord e del nord-est del Brasile, invece, sono i più poveri e di conseguenza hanno maggiori problemi in termini di un sistema scolastico di qualità per tutti. Lo stesso accade in relazione ai Comuni: anche dentro lo stesso Stato, i Comuni più grandi, con un maggior numero di insegnanti, ma anche con maggiori risorse economiche, come le grandi metropoli ad esempio, riescono a garantire strutture e stipendi migliori rispetto ai Comuni più piccoli e a quelli delle zone rurali.

Con l'obiettivo di risolvere questo problema di disuguaglianza tra i sistemi di istruzione esistenti in tutto il territorio federale, la Legge 9394/96 ha creato il FUNDEF (Fondo di manutenzione e sviluppo dell'istruzione elementare e valorizzazione del magistero), per ridistribuire di modo equanime le risorse dei diversi Stati tra i suoi Comuni, rinforzando le risorse dei più poveri con parte di quelli più ricchi, garantendo scuole funzionanti in tutto il territorio, nonché remunerazione degna alle migliaia di insegnanti.

La Costituzione Federale del 1988 aveva stabilito che il Governo Centrale, gli Stati e i Comuni spendessero una quota fissa delle loro risorse economiche per il sistema pubblico di istruzione. Il Governo Centrale doveva destinare il 18% delle sue entrate, mentre agli Stati e ai Comuni veniva chiesto il 25%. Nonostante ciò, l'eterogeneità delle scuole permaneva, poiché ovviamente gli Stati e i Comuni più ricchi versavano di più di quelli con minor risorse economiche. Inoltre, secondo Menezes-Filho e Pazello (2004) non esisteva un meccanismo di controllo in grado di garantire che i soldi versati fossero realmente spesi per l'istruzione e non in attività solo lontanamente collegate ad essa. In questo senso, l'introduzione del FUNDEF ha garantito che i soldi versati arrivassero alla destinazione dovuta. Dalla creazione del FUNDEF, nel 1998, la percentuale che ogni Stato deve destinare all'istruzione viene versata in un fondo e, in un secondo momento, ridistribuito tra i suoi Comuni proporzionalmente al numero di studenti iscritti alla scuola elementare. Per un periodo di 10 anni, dal 1998 fino al 2008, il FUNDEF ha imposto che il 60% della risorsa ricevuta dai singoli enti fosse destinata esclusivamente alla manutenzione e allo sviluppo delle scuole elementari. Attualmente, l'obbligo è di spendere il 60% del valore ricevuto, unicamente per la remunerazione del

personale docente, ma questa misura non è riuscita ancora a risolvere il problema dei bassi stipendi degli insegnanti brasiliani che continuano a figurarsi tra i meno pagati tra gli insegnanti sudamericani. Tuttavia, uno degli obiettivi del FUNDEF è proprio questo: ridurre una svalutazione storica, iniziata con i maestri-scuola e peggiorata significativamente nel periodo della dittatura militare. Vale dire che dalla sua creazione è già riuscito a cancellare la disuguaglianza prima esistente tra gli insegnanti delle regioni più ricche e quelli delle regioni più povere.

Alcune ricerche sull'impatto del FUNDEF sullo stipendio dei docenti (Anuatti-Neto et al; Menezes-Filho & Pazello, 2004) nel periodo tra il 1995 e il 2006, mostrano come gli insegnanti pubblici abbiano avuto un aumento degli stipendi più alto di qualsiasi altra categoria di lavoratori, sia pubblica che privata. In questo senso la politica di valorizzazione dei docenti, proposta dalla Legge 9394/96 si sta dimostrando efficace, ma è certo che l'aumento della remunerazione non debba essere visto come un'azione fine a sé stessa. È importante verificare, come si propongono Menezes-Filho e Pazello (2004), l'influenza del miglioramento degli stipendi sulla motivazione e sull'impegno dei docenti e, di conseguenza, sui risultati scolastici.

Nel 2006, per mezzo dell'Emendamento Costituzionale n° 53, il FUNDEF è stato sostituito dal FUNDEB - Fondo per la manutenzione e lo sviluppo dell'istruzione di base e la Valorizzazione dei professionisti dell'istruzione, ampliando il beneficio della redistribuzione delle risorse, prima concesso solamente all'istruzione elementare, anche agli altri livelli di istruzione: dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria.

## **II.10 - Legge 13.005 (2014-2024): le nuove mete di valorizzazione dei docenti delle scuole pubbliche**

Il 25 giugno 2014 il governo federale brasiliano ha approvato la Legge n° 13.005, che ha fatto entrare in vigore il Piano Nazionale per L'Educazione (PNE). Il documento si basa sulla legislazione brasiliana e sui movimenti di rivendicazione della società civile e porta una diagnosi dell'istruzione brasiliana da cui trae principi, direttrici, mete, priorità e strategie d'azione per affrontare i problemi dell'istruzione nel Paese. In un lasso di tempo di dieci anni il PNE prevede:

- I – l’eliminazione dell’analfabetismo;
- II – l’universalizzazione dell’assistenza scolastica;
- III – il superamento delle disuguaglianze educative, sottolineando la promozione della cittadinanza e l’eliminazione di ogni forma di discriminazione;
- IV – il miglioramento della qualità dell’istruzione;
- V – la formazione per il lavoro e per la cittadinanza, con particolare attenzione ai valori etici e morali su cui si basa la società;
- VI – la promozione del principio di gestione democratica della pubblica istruzione;
- VII – la promozione umana, scientifica, culturale e tecnologica del Paese;
- VIII – la selezione di mete di applicazione di risorse pubbliche in istruzione in relazione al prodotto interno lordo (PIL), di modo da assicurare le esigenze di espansione allo standard di qualità e di equità;
- IX – la valorizzazione dei professionisti dell’istruzione;
- X – la promozione dei principi di rispetto ai diritti umani, alla diversità e alla sostenibilità ambientale (Brasil, 2015, art.2), traduzione dell’autrice).

Sulla valorizzazione dei professionisti dell’istruzione, punto di maggior interesse in questo studio, il Ministro della Pubblica Istruzione ha stabilito come meta:

- garanzia di formazione a livello post-laurea, nell’area di attuazione, per il 50% dei docenti della scuola elementare.

Per il raggiungimento di questo obiettivo, una delle strategie usate dal governo consiste nell’ampliamento dell’offerta di borse di studio di post-laurea a tutti i professionisti della scuola elementare.

- avvicinare il rendimento medio dei maestri, con più di undici anni di scolarità, al rendimento medio degli altri professionisti con scolarità equivalente, visto che attualmente loro guadagnano fino al 40% meno.

Il governo centrale, con lo scopo di rendere possibile l’aumento salariale nella misura proposta, formula l’ampliamento dell’assistenza finanziaria agli Stati e ai Comuni, anche se questi temono che, pure con il trasferimento di risorse, non saranno in grado di sostenere per una grande quantità di insegnanti stipendi che oltrepassino il valore minimo stipulato di 1917,98 reais al mese (circa 470 euro), per 40 ore settimanali.

- garantire, dal secondo anno di vigore della legge, la creazione di piani di carriera per tutti i docenti, indipendentemente dal livello scolastico in cui insegnano. A tal proposito, gli Stati e i Comuni dovranno presentare le loro proposte entro il 2016.

Rispetto a quest'ultimo obiettivo, bisogna sottolineare che non è la prima volta che un progetto simile viene proposto dal governo centrale. Infatti è stato proposto anche nel primo PNE (2001-2010), ma non è mai stato compiuto. Nella scorsa occasione, gli Stati e i Comuni si sono giustificati sostenendo che la sua elaborazione era risultata più dispendiosa del previsto e che l'alterazione delle carriere avrebbe generato insoddisfazione per il funzionamento in generale, perché si sarebbe trattato di cambiare questioni collegate all'isonomia.

Con l'intento di monitorare il compimento di tutti gli obiettivi proposti, il governo centrale ha nominato quattro figure di riferimento: il Ministero della Pubblica Istruzione, le Commissioni di Istruzione della Camera dei Deputati e la Commissione di Cultura e Sport del Senato Federale, il Consiglio Nazionale di Istruzione e Forum Nazionale di Istruzione, alle quali competerà analizzare e proporre politiche pubbliche che assicurino l'implementazione di strategie e la realizzazione dei propositi.

È noto che per la realizzazioni di mete così ampie e complesse serve uno sforzo coordinato da parte degli enti partecipanti e del governo centrale. Molti degli obiettivi presentati da questo governo, non sembrano essere condivisi dagli enti federati (Stati e Comuni). L'articolazione, come dice Aguiar (2010), non è facile da realizzare, visto che presuppone la creazione di alleanze tra istanze multiple, in contesti politici molto sfavorevoli. In questo senso, si riconoscono gli sforzi del governo centrale, di rispondere positivamente alle rivendicazioni della categoria docente, garantendo una centralità nelle politiche pubbliche. Senza assicurare la valorizzazione e la formazione di questi professionisti sarà impossibile raggiungere le mete relative alla qualità dell'istruzione, ma ci si aspetta che venga fatto ancora di più. Il governo centrale si aspetta di assumere il ruolo di conduttore principale della politica nazionale per l'istruzione, garantendo un maggior trasferimento di risorse agli Stati in difficoltà, dato che la quota trasferita oggi, corrispondente al 25%, come sostiene Militão (2011), si dimostra insufficiente per sostenere le innumere modifiche previste. Da questa percentuale, infatti, si deve sottrarre la quota minima per il sostentamento degli studenti. In questo senso, dati del Consiglio per lo Sviluppo Economico della Presidenza della Repubblica, segnalano che l'Unione detiene il 57,1% dei fondi raccolti, lasciando il 24,6% per i 26 Stati e il Distretto Federale e l'altro 18,3% delle risorse finanziarie vengono divise per più di 5.570 comuni. In questo senso, si può dire che, anche con tanti miglioramenti che già si possono osservare, tanto nelle condizioni di lavoro e valorizzazione dei docenti, quanto nell'universalizzazione dell'istruzione, il livello di valorizzazione dei professionisti della

scuola e la qualità dell'istruzione attesa dal PNE, difficilmente non saranno raggiunti prima dei prossimi 10 anni.

Come si è visto in questo capitolo, il processo di svalutazione della professione docente in Brasile ha origini storiche: inizia già nel periodo coloniale, quando l'insegnamento era ancora gestito dai preti gesuiti. Fino all'inizio del XX secolo, i docenti non avevano nessuna garanzia di valorizzazione, tradotta in condizioni concrete di formazione, remunerazione e lavoro. Solamente nella fine del XX secolo, con la Costituzione Federale del 1988 (Brasile, 1988) e ribadita dalla Legge delle Direttrici e delle Basi dell'Istruzione Nazionale – LDB n° 9394/1996 (Brasile, 1997) questi professionisti iniziano ad aver alcuni diritti garantiti per legge. Ciò ha fatto sì che, a partire dagli anni '90, il governo brasiliano sviluppasse un piano politico al fine di valorizzare gli insegnanti e di ricavarne, come conseguenza, il miglioramento del livello di istruzione delle scuole, date le crescenti domande imposte dalla globalizzazione. Il suddetto piano sviluppato dal governo consisteva in investimenti nella formazione iniziale e continua, in aumenti dello stipendio e in miglioramenti delle condizioni di lavoro dei docenti.

Cercando di concretizzare gli obiettivi verso la formazione, sia iniziale che continua, il governo ha creato convenzioni con diverse istituzioni di livello universitario rendendo possibile a tutti gli insegnanti, senza differenziazione di livello di insegnamento, ottenere formazione di livello superiore. Dati dell'OECD/TALIS (OECD, 2009a) hanno dimostrato che, fino a quel momento, l'89,3% dei docenti brasiliani, era riuscito ad ottenere una formazione di livello superiore, anche se la qualità di alcuni corsi è stata messa in dubbio. In relazione alla formazione continua, i dati dell'OECD/TALIS (2009) hanno dimostrato che, in generale, gli insegnanti brasiliani stanno partecipando a diversi corsi, nonostante l'11,5% di questi professionisti, per motivi vari, ancora non usufruisce di nessun tipo di formazione continua.

Lo stipendio, un altro aspetto incluso nel piano di valorizzazione dei docenti, è aumentato, come si è visto precedentemente, ma dati dell'OECD (2005) hanno rivelato che, in Brasile i docenti hanno una giornata di lavoro<sup>15</sup> più lunga dei docenti degli altri Paesi sudamericani, nonostante ricevano il secondo minor stipendio, a seguito solamente dei docenti venezuelani. Ciò ha rivelato ancora una volta la precarietà delle condizioni di lavoro e di vita degli insegnanti brasiliani che, come conseguenza della bassa remunerazione, si vedono

---

<sup>15</sup> Mentre la giornata media stipulata in gran parte dei Paesi sudamericani è di 37 ore settimanali, in Brasile, anche se esistono differenti organizzazioni della giornata dei docenti, prevale la media di 40 ore settimanali.

obbligati a raddoppiare la loro giornata lavorativa, prestando servizio in più di una scuola. Dato che la maggior parte delle scuole brasiliane funziona secondo tre turni - mattina, pomeriggio e sera – è comune che uno stesso insegnante lavori in una scuola di mattina e in un'altra di pomeriggio o sera. Considerando che il valore della remunerazione rivela il livello di riconoscimento del lavoro che si realizza, si può dire che in Brasile la professione di insegnante è ancora un'attività poco prestigiosa. Tale constatazione diventa ancora più rilevante se si considera che il Brasile ha una condizione economica migliore rispetto alla maggioranza degli altri Paesi sudamericani, dove gli insegnanti vengono pagati di più.

Negli ultimi anni, oltre alla determinazione della quota minima da pagare ai docenti, il governo brasiliano, sempre nel contesto del piano di valorizzazione degli insegnanti seguendo i suggerimenti dell'UNESCO (2001), ha creato incentivi speciali per i docenti che accettano lavorare in contesti difficili, come nelle favelas o in quartieri periferici e con alto rischio di criminalità. Tali incentivi economici, secondo i dati del governo, servirebbero a mantenere alta la motivazione dei docenti, evitando l'abbandono della loro attività. Tuttavia, i dati dimostrano che, anche con il bonus salariale, gli insegnanti continuano a desistere dal magistero, anche perché la questione salariale non è l'unico problema a cui devono far fronte nell'esercizio dell'insegnamento, come si vedrà più avanti, e anche perché non si può pretendere di risolvere il problema della svalutazione salariale per mezzo di bonus.

Infine, come terzo aspetto da considerare nel piano di valorizzazione docente, ci sono le condizioni di lavoro, intese secondo Caldas (2007) come il congiungimento di risorse che rende possibile una migliore esecuzione dell'attività di istruzione e che coinvolge non solo le infrastrutture della scuola, ma anche il materiale didattico disponibile e i servizi di sostegno ai docenti. Per tali aspetti il Brasile si trova tra i Paesi peggiori. Secondo dati dell'OECD (2009), il Brasile è tra i Paesi con maggior numero di alunni per classe. Mentre la media tra i Paesi OECD è di 23 alunni, in Brasile è di 32 e ciò porta sicuramente a conseguenze negative per il lavoro dei docenti, in quanto un maggior numero di allievi per classe, significa minore possibilità di svolgere attività mirate alle difficoltà o allo sviluppo del potenziale dei singoli studenti (OECD, 2009a). Le percentuali dimostrano anche che tra i Paesi indagati, il Brasile rappresenta il paese dove i docenti hanno meno supporto dall'equipe pedagogica, dal momento che la media è di quasi 12 insegnanti per ogni persona di sostegno.

Nonostante quanto è già stato fatto, perché l'attività docente diventi una professione attraente in Brasile, c'è bisogno di fare molto altro ancora. Le precarie condizioni salariali e lavorative, ormai storiche, hanno fatto sì che la società concepisca l'insegnante come un semplice trasmettitore di conoscenza, sistematicamente organizzato al compimento della

funzione di trasferimento di istruzioni elementari, un ruolo per il quale si crede che non serva tanta formazione e, perciò non vengono giustificati grossi investimenti (Kuenzer, 1999, p.18). Non viene riconosciuto che, nello svolgimento dell'insegnamento, gli insegnanti agiscono insieme agli alunni affinché questi, acquisendo abitudini, sviluppino valori, riproducano comportamenti socialmente accettabili, e contribuiscano, in questo modo, alla loro integrazione sociale, oltre che alla formazione del carattere (Patrício, 1993).

Ciò significa che non sussiste una vera disponibilità da parte della società di valorizzazione e, conseguentemente, di migliorare le condizioni dei docenti. Gli scioperi di questi professionisti sono sempre stati visti come una manifestazione illegittima. Tutti i miglioramenti che la società domanda al governo per la scuola mirano a garantire il benessere degli studenti e quasi mai a garantire quello dei docenti. La situazione di svalutazione che colpisce la professione docente inizierà a cambiare solamente quando gli insegnanti saranno concepiti come professionisti dell'insegnamento, competenti e legittimati da una conoscenza specifica e complessa e non più come meri impiegati pubblici. In questo senso, sarebbe interessante che il governo includesse nel suo piano di valorizzazione degli insegnanti, l'elaborazione di un codice deontologico dei docenti, che garantisca loro l'autonomia di lavoro oltre che la responsabilità professionale. Non si può dimenticare che l'immaginario sociale in relazione all'attività docente è sostenuto da ciò che traspare dalle condizioni di lavoro e di vita dei docenti, situazione che attualmente spinge la categoria verso la proletarizzazione.

### **III. La femminilizzazione e la proletarizzazione della professione docente in Italia e Brasile**

Come si è visto nei capitoli precedenti, la svalutazione e lo spregio vissuti dai docenti hanno origini remote, stabilitesi nel corso della storia. Nata come un'occupazione secondaria, non specializzata e, pertanto, poco valorizzata, l'attività docente è stata a carico di varie istituzioni – Chiesa, famiglia, Stato – le quali le hanno conferito valore a seconda degli interessi del momento.

Alla fine del XX secolo, si è verificato un periodo di crisi e di spregio per il lavoro dei docenti, rispecchiabile non solo nella loro condizione salariale, ma anche nella dequalifica del loro sapere e della loro autonomia. Per molti autori, come Braverman, (1977), Apple (1987), Giroux (1987), Densmore (1990), Enguita (1991), Contreras Domingo (1997), la suddetta crisi – verificatasi non solo in Italia e in Brasile, ma in tanti altri Paesi di tutto il mondo - sarebbe strettamente collegata al processo di proletarizzazione del lavoro docente, avvenuta in conseguenza alla razionalizzazione imposta dal capitalismo neoliberale. La proletarizzazione, in questo caso, è intesa come una tendenza in atto del sistema capitalista di inserirsi nelle diverse forme dell'organizzazione e dei processi di realizzazione. Si tratta di un processo che porta ad una crescente divisione della manodopera, alla separazione tra chi progetta e chi esegue le attività di alto livello, ad un maggiore controllo su ogni fase del processo di produzione e ad un maggiore volume del carico di lavoro (Densmore, 1990).

Anche se il concetto di proletarizzazione viene applicato generalmente agli studi collegati all'ambito industriale, può estendersi, secondo i sopracitati autori, a qualsiasi tipo di lavoro esistente nel sistema capitalista, inclusa la professione di docente. Gli autori che sostengono tale teoria partono dalla premessa che l'insegnante è un lavoratore salariato, che da anni soffre un processo di perdita di prestigio, di espropriazione del proprio sapere e della propria autonomia e di un eccessivo controllo sulla propria attività. Tale processo sarebbe l'effetto dell'estensione della logica della razionalizzazione del capitale sulla scuola che, come conseguenza, ha portato ad una divisione dei ruoli e ad una inevitabile gerarchizzazione delle funzioni, in cui i docenti, come nella logica delle fabbriche, non hanno un controllo sui fini e sui processi di esecuzione del loro lavoro, poiché questi arrivano loro già previamente stabiliti sotto forma di discipline, orari, programmi e norme di valutazione.

Nel processo di analisi dell'aggravamento della svalutazione della professione docente, non è possibile discutere la proletarizzazione senza considerare anche le questioni legate al genere, ossia, al processo di femminilizzazione nella scuola. Autori come Enguita

(1991), Nóvoa (1991), Costa (1995), Almeida (1998), Cavalli (1992) sottolineano la stretta correlazione tra la predominanza femminile nel settore e il deprezzamento della professione docente. La tesi sostenuta da questi autori è che in tutte le categorie occupazionali le donne rischiano un maggior deprezzamento della loro forza lavoro, oltre ad una minore garanzia delle condizioni necessarie per lo svolgimento del loro incarico. Nell'insegnamento, con l'intensificazione del numero di maestre, la situazione diviene ancora più grave e genera la dequalificazione del lavoro e la riduzione degli stipendi.

In questo capitolo si discuteranno queste due linee di studio, sottolineando il contributo che ciascuna può fornire alla comprensione dei fenomeni che hanno contribuito al peggioramento delle condizioni di lavoro dei docenti, alla svalutazione sociale e alla perdita di prestigio, portando allo scenario di malessere e insoddisfazione che percuote la scuola oggi.

### **III.1 - Le nuove forme di regolazione del lavoro e la proletarizzazione dei docenti**

La politica neoliberale, in ambito mondiale, ha fornito occasione per nuove forme di ottimizzazione e regolazione del lavoro, propiziando la nascita di una nuova fase del capitalismo. In questo contesto, gli Stati hanno dovuto adattarsi alla nuova realtà creando nuove forme di regolazione<sup>16</sup> capaci, non solo di ripristinare l'equilibrio necessario al funzionamento del sistema, ma soprattutto di potenziare il margine di profitto. Una delle principali modificazioni avvenute in questo contesto, ha luogo, secondo Maués (2009), a livello amministrativo. L'amministrazione prima centralizzata e burocratica diventa generalista e decentrata, ossia, lo Stato smette di esercitare una serie di attività che prima erano a suo carico, per dedicarsi alla definizione di mete da raggiungere e di dispositivi per il controllo dei risultati ottenuti. Se prima, nella forma di regolazione burocratica, lo Stato fissava gli obiettivi dando autonomia alle istituzioni di decidere i mezzi da utilizzare per raggiungerli, nel nuovo modello di regolazione post-burocratica, secondo Maués (2009), sorge lo Stato regolatore, «che governa per i risultati stabilendo gli obiettivi e istituendo un sistema di valutazione di performance delle istituzioni, oltre che un sistema di incentivi

---

<sup>16</sup> La regolazione in questo contesto può essere intesa, secondo definizione di Maroy (2005), come un insieme di regole elaborato da un potere riconosciuto e che rappresenta, in ultima istanza, lo Stato, il governo. Nel caso specifico del sistema scolastico, questo potere può essere rappresentato dal Ministro della Pubblica Istruzione, Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale, Dirigente Scolastico, ecc.

simbolici o materiali e anche di sanzioni, per favorire la realizzazione o il miglioramento del “contratto” realizzato tra lui e [...] l’istituzione» (p. 4).

Il riflesso di questo nuovo modello di regolazione, vissuto in modo più intensivo ed evidente nelle ultime decadi, ha provocato alterazioni nella forma della gestione e dell’organizzazione del lavoro produttivo in generale, il quale viene ora a poggiare sui concetti di flessibilità e competenza, concetti nati come strumenti di potenziamento della produzione e, conseguentemente, come incremento del Capitale. Le modificazioni strutturali, fatte dalle aziende per rispondere alle nuove esigenze del mercato, hanno culminato nell’intensificazione del ritmo delle giornate di lavoro, nell’adozione del processo flessibile e multifunzionale, che porta il lavoratore ad esercitare una molteplicità di ruoli, l’adozione di nuovi padroni, ecc. (Alves, 2009).

In questo scenario di grande cambiamento anche il sistema di istruzione ha dovuto adeguarsi alle nuove esigenze del Capitale tenendo come riferimento le teorie amministrative e le nuove forme di regolazione delle politiche educative basate sui concetti di produttività, eccellenza, efficacia ed efficienza (Oliveira, 2004). Nell’ambito dell’istruzione, la regolazione si è fondata principalmente sulla decentralizzazione delle azioni, e sulla centralizzazione delle decisioni concernenti al curriculum e alle forme di certificazione e sui frequenti processi di valutazione esterna dei risultati raggiunti. A partire dalle due basi principali – decentralizzazione e valutazione – sono nate altre forme intermedie di regolazione, le quali determinano la formazione e l’attività del docente.

In questa nuova fase del capitalismo, denominata di neoliberale, la scuola diventa il centro di interesse del Capitale, visto che la formazione dei futuri lavoratori è intesa come parte di un processo di produzione più ampio. In questo senso, un gran numero di istituzioni, come il Banco Mondiale (BM), l’Organizzazione di Cooperazione e Sviluppo Economico (OECD), la Commissione Europea (CE), vedranno nel sistema di istruzione un importante alleato nella promozione della crescita economica. Ciò ha fatto sì che, a partire di una logica utilitarista della scuola, le politiche scolastiche si centralizzassero sulla figura del docente, protagonista fondamentale nel processo di formazione dei soggetti, dimostrando una preoccupazione costante per la loro formazione e specializzazione, importanti nella concretizzazione degli obiettivi attesi in relazione al nuovo ruolo che la scuola svolge nelle nuove regolazioni neoliberali. L’obiettivo principale della scuola in questo nuovo contesto è di preparare gli individui per il mercato di lavoro, visto che l’istruzione diventa un requisito indispensabile all’impiego formale.

Con la finalità di adattare velocemente il sistema scolastico agli obiettivi imposti dal nuovo ordine mondiale, varie misure sono state fatte, logicamente, tenendo in considerazione la particolarità dei diversi Paesi, in tutto il mondo. In questo senso, la Conferenza Mondiale Sull'Istruzione per Tutti, realizzata a Jomtien, nel 1990, ha rappresentato l'intento di orientare le riforme scolastiche dei Paesi più poveri e popolosi dei diversi continenti. I Paesi partecipanti, Brasile compreso, hanno firmato l'accordo che prevede di elevare il livello di istruzione e di espanderlo a tutti i cittadini, con l'obiettivo di dare a tutti gli strumenti per uscire dalla povertà. La meta principale della scuola, a partire da questo momento, è la formazione per lavoro e la gestione della povertà (Oliveira, 2004).

Analogamente alla Conferenza di Jomtien, l'Agenda di Lisbona, realizzata nel 2000, ha significato per i Paesi dell'Unione Europea nuovi obiettivi da raggiungere, principalmente tramite la formazione, affinché l'Europa diventasse in dieci anni il continente più competitivo e dinamico del mondo, capace di una crescita sostenibile, con generazione di nuovi migliori posti di lavoro e di una maggior coesione sociale (Parlamento Europeo, 2000). Dopo il non raggiungimento delle mete prestabilite, nel 2010 la Commissione Europea ha definito una nuova strategia politica, che deve essere compiuta entro il 2020. In questo nuovo piano politico, l'idea della crescita sostenibile, intelligente e inclusiva come sostegno all'economia competitiva viene rafforzata. In modo simile alla Conferenza di Jomtien, la strategia principale dell'Unione Europea è offrire a tutti i cittadini, tramite l'istruzione, le opportunità di sviluppare le loro capacità, attitudini e conoscenze indispensabili per inserirsi e rimanere nel mercato del lavoro.

In questo scenario, i Paesi hanno cercato, o stanno ancora cercando, di compiere gli obiettivi tracciati per la scuola, ma senza aumentare le spese. L'obiettivo è, giustamente, di raggiungere le mete proposte senza spendere di più e perciò, la via di uscita individuata è stata quella della razionalizzazione della scuola. È una tendenza, che si può facilmente osservare attraverso i materiali didattici standardizzati e la divisione delle discipline. In questo processo, gli insegnanti hanno assistito alla dequalifica e alla de-professionalizzazione del loro lavoro e questi due fenomeni influiscono direttamente sugli stipendi che tendono ad essere sempre più svalutati nel tempo.

Secondo Enguita (1991), quando un lavoro viene dequalificato, significa che chi lo svolgeva perde l'autonomia intesa come condizione di partecipazione alla progettazione e all'organizzazione dell'attività. Come nella produzione delle fabbriche, dove il lavoro è frammentato e ogni impiegato compie un ruolo, nella scuola si ha una «parcellizzazione della conoscenza e delle funzioni, propiziata dall'accrescimento nel numero di specialisti e dal

confinamento dei docenti in aree e discipline» (Enguita, 1991, p.48). I docenti non sono più solamente esecutori di un lavoro che è già stato previamente pensato per loro. È lo Stato-Regolatore che, in questo momento, definisce le direttrici curriculari, i parametri di certificazione, le mete da raggiungere e che valuta, tramite agenzie esterne, l'esito o il fallimento del lavoro svolto.

Nei Paesi poveri o in via di sviluppo, come il Brasile, la dequalifica e la de-professionalizzazione del lavoro docente diventano ancora più evidenti, visto che le strategie per fare di più spendendo meno, richiedono di ricorrere al volontariato e al comunitarismo, nella promozione delle politiche di istruzione per tutti. Inoltre, il rafforzamento della partecipazione democratica nelle decisioni riguardanti alla scuola, una realtà anche dei Paesi europei, Italia compresa, mostra un duplice risvolto: nello stesso tempo favorisce la popolazione e toglie ai docenti le garanzie di esclusività su alcuni assunti. I docenti provano la sensazione che per comprendere e governare i processi di istruzione non bisogna essere degli specialisti, è un compito alla portata di tutti (Oliveira, 2004).

Oltre alla dequalifica del docente, alcuni autori sostengono la tesi che l'organizzazione del lavoro in un'ottica di razionalizzazione, abbia portato i docenti a condividere tratti tipici della classe proletaria. La sopraindicata tesi, nata negli anni '80, è relata all'evoluzione storica della scuola e al processo di dequalificazione subito dal lavoratore classico. La suddetta proletarizzazione sarebbe prodotta dalla propensione generale alla divisione del lavoro, come risultato della specializzazione e dell'introduzione di attrezzature sempre più complesse, provocando una diminuzione graduale del controllo del processo produttivo per parte del lavoratore o, in questo caso specifico, del docente.

Nell'organizzazione del sistema capitalista, è di fondamentale importanza l'organizzazione gerarchica del lavoro. Privare il lavoratore del controllo eseguito sul prodotto e sul processo di produzione è essenziale per il perfetto svolgimento della azienda capitalista. Marx, già nel 1844, nel libro *"Manoscritti economico-filosofici"* (1968), spiegava che il lavoratore che subisce l'espropriazione del controllo sul prodotto che crea, viene a svolgere un lavoro alienato, dove il prodotto del lavoro, si contrappone a colui che lo produce, come una potenza indipendente. È come se il produttore fosse soppresso, cancellato dal processo. Secondo Marx (1968), in questo processo l'operaio diviene uno schiavo del suo oggetto, per due motivi: primo perché riceve un oggetto sul quale può svolgere un lavoro; secondo perché per mezzo di questo lavoro può sostentarsi in quanto persona. L'apice di questa sottomissione avviene, secondo l'autore, quando il lavoratore può mantenersi come persona soltanto tramite la vendita della sua forza lavoro per la produzione dell'oggetto. In

questo modo, la divisione del lavoro rende possibile che un gruppo (gli espropriati, i proletari) accetti di vendere la loro forza lavoro all'altro gruppo, detentore dei mezzi di produzione, il quale, con l'obiettivo di aumentare i profitti, cercherà di pagare il minor valore possibile per una maggior quantità e qualità di lavoro. Al contrario di ciò che accadeva nel periodo *manifatturiero*, dove l'artigiano individualmente produceva e vendeva il prodotto del suo lavoro direttamente ai consumatori, nel Capitalismo avviene una rottura tra il capitale e l'individuo proprietario. La produzione si realizza su larga scala e il lavoro viene diviso tra i diversi componenti della produzione. Da questo momento in poi, viene ad esistere un gruppo responsabile per la teoria, la progettazione e lo svolgimento del lavoro. I sostenitori della tesi della proletarizzazione del lavoro docente propongono un'analogia tra questo processo di divisione del lavoro industriale e la scuola, assicurando che con la razionalizzazione dell'istruzione il lavoro artigianale degli insegnanti (tradizionale, centrato sulla trasmissione di conoscenza) diviene frammentato, mediato dalle nuove tecnologie, le quali disaggregano la relazione insegnante-allievo. In questo nuovo processo di lavoro, la lezione torna ad essere indipendente dall'insegnante, essendo possibile l'alienazione per questo come per qualsiasi altro prodotto. Inoltre, come gli operai nelle fabbriche, anche i docenti hanno ragione di esistere solamente se inseriti nel contesto della scuola. Fuori dell'ambito della scuola non troverebbero condizioni di lavoro, ovvero, di sussistenza, anche perché la struttura socio-educativa contemporanea non favorisce all'attuazione di insegnanti autonomi Sá (2013).

In questo senso, anche i docenti sarebbero lavoratori salariati propensi a vendere la forza di lavoro per sussistere. Le capacitazioni parziali, mimetizzate da specializzazioni, in questo contesto finirebbero per limitare i docenti invece di qualificarli, obbligandoli ad essere un ingranaggio in più nella grande macchina organica che è la scuola (Santos, 1998, p. 147-148, traduzione dell'autrice).

Si può quindi dire che, nella tesi che paragona i docenti ai proletari, sono determinanti la nuova posizione occupata dagli insegnanti nel processo di lavoro e la loro relazione con l'oggetto, piuttosto che le questioni meramente retributive, anche se il ricevimento di un salario non adeguato fa sì che i docenti si allontanino verso libere professioni, socialmente più prestigiose. La proletarizzazione è l'opposto della professionalizzazione. I liberi professionisti non ricevono un salario fisso, ma vengono pagati tramite gli onorari<sup>17</sup>. Il termine "onorario" rimanda all'idea di un lavoro onorato, rispettato, degno di ammirazione, differentemente da

---

<sup>17</sup> Onorario è il compenso dovuto per le prestazioni dei liberi professionisti.

ciò che accade con il lavoro del docente (Santos, 1998). Tuttavia, come si è detto prima, ciò che contraddistingue i docenti proletari non è solo il fatto di essere salariati, ma soprattutto l'espropriazione del sapere nel processo pedagogico, ossia, la riduzione ad esecutori di un ruolo limitato. Prima, ciò che distingueva i docenti dai lavoratori proletari era il fatto che la condizione essenziale del processo di istruzione, il sapere, si trovava concentrata nelle loro mani. Loro godevano di prestigio sociali poiché rappresentavano, secondo Sá (2013), la parte avvantaggiata della divisione sociale del lavoro intellettuale e manuale. Con la razionalizzazione della scuola e la conseguente gerarchizzazione del processo di istruzione, la totalità del sapere pedagogico si trova divisa tra una grande massa di lavoratori specializzati e gerarchizzati, coinvolti nella produzione sistematica del sapere. Il lavoro svolto dai docenti è solamente uno in più, perdendo gran parte delle specificità intellettuali che li distinguevano dagli altri lavoratori. In questo scenario, resta difficile sostenere lo status sociale prima goduto.

Giroux (1987) sintetizza in modo molto preciso il processo proletarizzazione del lavoro docente, dichiarando che il suddetto processo ha avuto inizio con la razionalizzazione del lavoro voluto dal capitalismo, che sommato alle modalità di organizzazione della scuola, ha iniziato a sottometterla all'influenza di ideologie strumentaliste a servizio di interessi capitalisti. L'autore sottolinea che queste ideologie, come principio fondamentale, sostengono la separazione tra chi pensa e chi esegue, la padronanza della conoscenza scolastica, favorendo la sua amministrazione e controllo e portando alla svalutazione del lavoro critico e intellettuale degli insegnanti. Ciò significa che l'esercizio del magistero viene, in modo crescente, subordinato alla divisione tecnica e sociale del lavoro e questo processo, come conseguenza, porta i docenti alla sottomissione a coloro che, in molti casi, non hanno mai lavorato come insegnanti, aumentando la distanza tra coloro che controllano la scuola e coloro che lavorano in classe con gli studenti. Nella prospettiva dell'autore, si tratta di una mancanza di fiducia nella capacità intellettuale dei docenti e ciò può essere facilmente osservato per mezzo della loro mancanza di partecipazione attiva nei progetti di riforma scolastica, dove risultano sempre come oggetti e mai come agenti.

In modo simile, Apple (1987), uno dei principali sostenitori della sopraindicata tesi, aggiunge che i cambiamenti avvenuti nel mondo del lavoro, provocati dalla stagnazione dell'accumulo, ha motivato un processo di razionalizzazione e proletarizzazione delle forze di produzione, portando conseguenze anche nella scuola. Anche se il processo di istruzione è diverso da quello presente nella catena di montaggio di una fabbrica o anche del settore dei servizi, subisce la stessa pressione. Secondo l'autore, molti docenti hanno smesso di

pianificare e controllare una parte del proprio lavoro, perché la progettazione, la scelta dei metodi di insegnamento e delle prove sono state delegate ai dirigenti, ai supervisori oppure ad istituzioni specializzate a contratto dallo Stato. Gli insegnanti, in molti casi, divennero semplicemente esecutori di un'attività pianificata da altri. In questo senso, Santos (1998) sostiene che nella gerarchia scolastica il lavoro in classe rappresenta il livello più basso, perciò molti docenti preferiscono scappare da tale attività, assumendo ruoli tecnici, burocratici e di pianificazione, i quali vengono visti proprio come una promozione.

Ozga e Lawn (1991) aggiungono che, oltre a dequalificare il lavoro docente, il processo di razionalizzazione del lavoro rinforza i ruoli gerarchici nella scuola e il controllo degli insegnanti, accentua le strutture di carriera e i livelli di promozione, introduce il dirigente come gestore e stimola la standardizzazione dei curricula. Tale processo, secondo gli autori, è fortemente spronato dall'introduzione delle nuove tecnologie, le quali provocano la riqualificazione di alcuni posti di lavoro e la dequalificazioni della maggioranza.

Derber (1983), corrobora la tesi degli autori sul processo di proletarizzazione che subisce la categoria docente, ma sottolinea che tale processo è differente da quello subito dai lavoratori dell'industria. Secondo questo autore esistono due tipi di proletarizzazione: quella ideologica e quella tecnica. Mentre la prima si riferisce alla perdita di controllo da parte dei dipendenti sugli obiettivi e sui propositi sociali ai quali si indirizza il lavoro, la proletarizzazione tecnica implicherebbe la divisione fra concezione ed esecuzione, in cui il lavoratore è meramente un esecutore di attività pensate da altri. Secondo l'autore, gli insegnanti della scuola sono soggetti solamente alla proletarizzazione ideologica poiché, sul versante autonomia, sono molto diversi dagli impiegati delle fabbriche, in quanto godono di un grado di indipendenza e di libertà nella programmazione delle attività in classe, impossibili per il lavoratore di una fabbrica, il quale deve compiere un iter molto più rigido.

La proletarizzazione ideologica alla quale sono soggetti i docenti, secondo Derber (1983), si manifesterebbe fundamentalmente nei nuovi sistemi di controllo della manodopera, frutto del capitalismo post-industriale. Invece di privare i lavoratori della capacitazione e della conoscenza tecnica che ostacolerebbero gli obiettivi dell'amministrazione, questi sistemi inseguono la disciplina, sostenendo la qualificazione e l'autonomia dei loro lavoratori, portandoli in questo modo a identificare la loro ideologia con gli obiettivi dell'istituzione, sviluppando maggior motivazione interna. In questo senso, il discorso della professionalizzazione e dell'autonomia sarebbe un meccanismo in più per occultare la precarizzazione e la proletarizzazione professione docente. Gli ideali dei lavoratori, le loro mete personali fanno sì che interiorizzino la disciplina e la motivazione, non percependo (o

supportando bene) le condizioni di lavoro a cui sono sottomessi. In questo senso, l'incoraggiamento dello sviluppo degli ideali è un mezzo in più per manipolare gli insegnanti.

Secondo Densmore (1990) per mezzo della razionalizzazione, lo Stato cerca di ridurre i costi dell'istruzione e di renderla più produttiva. È una tendenza, che si può facilmente osservare in merito alla divisione delle discipline e dei materiali didattici standardizzati. In questo contesto, gli insegnanti tendono ad essere gli unici ad essere resi responsabili per l'intero processo di istruzione, essendo gli unici accusabili per le mete non raggiunte. Non si tiene conto che per il raggiungimento di buoni risultati vanno considerati anche l'impegno e il ritmo di apprendimento degli studenti, le condizioni di lavoro, ecc. Le esigenze di responsabilità e di riscontro tra costo e risultato sono considerate soddisfacenti solamente dopo la misurazione degli obiettivi proposti dai docenti, misurazione che spesso avviene tramite un'agenzia esterna.

In questo scenario, secondo Villa (1997), la resistenza nell'ammettere che il lavoro docente è paragonabile alla divisione gerarchica del lavoro industriale, avrebbe senso solamente se venisse dimenticato il gran numero di scuole-aziende amministrate sulla logica del lucro. Principalmente in Brasile, dove il numero di scuole private è grande, non sono un'eccezione quelle che hanno un pedagogo come dirigente ufficiale, ma che nella pratica vengono amministrate da un *manager* aziendale, proprio come avverte l'autore. In queste scuole dai contratti dei docenti fino alla determinazione del numero di allievi per classe, tutto è pensato tendendo in considerazione l'aumento dei profitti dell'azienda (scuola). Secondo Villa (1997), in questo contesto, l'autonomia dei docenti nello svolgimento del loro lavoro è compromessa, visto che generalmente esistono un supervisore e un coordinatore che controllano il loro lavoro. La pianificazione delle attività, quando eseguite dai docenti, deve seguire modelli previamente definiti dai superiori.

Seguendo la logica della proletarizzazione analizzata dalla professoressa Martínez (2014) nel contesto spagnolo, si può fare un paragone con ciò che è accaduto nel caso brasiliano ed italiano. In entrambi i Paesi sono presenti le due forme di proletarizzazione, tanto quella tecnica quanto quella ideologica, visto che l'insieme di politiche scolastiche sviluppate – nel caso del Brasile a partire degli anni '90 con la Conferenza sull'Istruzione per Tutti e nel caso Italiano intensificate a partire degli anni 2000, con l'Agenda di Lisbona – hanno seguito dettami a favore di un sistema educativo più produttivo e di qualità che, come conseguenza, ha portato ad una dissociazione tra progettazione e realizzazione, portando gli insegnanti ad una proletarizzazione tecnica. Anche la proletarizzazione ideologica, si è fatta notare, visto che è stato necessario sviluppare meccanismi che portassero i docenti a

sopportare l'intensificazione del lavoro con strumenti ancora precari, dato che le ambiziose strategie introdotte non sono state abbinate all'aumento degli investimenti nel sistema di istruzione.

Si può dire che, anche se l'attività docente non crea direttamente plusvalore al Capitale, fa parte comunque del processo produttivo capitalista poiché, tramite la scuola, produce la merce più preziosa al Capitale che è la forza lavoro, l'unica forza capace di conferire valore a tutte le altre. L'espansione della divisione del lavoro nel sistema di istruzione e l'introduzione delle nuove tecnologie come mezzi di produzione hanno creato le condizioni per l'universalizzazione delle relazioni capitaliste alla scuola, comportando conseguenze negative per i lavoratori. Secondo Apple (2013), il sovraccarico di lavoro che accompagna il processo di razionalizzazione della scuola provoca l'esaurimento dei lavoratori che si sentono mentalmente sotto pressione, al punto di entrare in Burnout. Lo stesso giudizio è sostenuto da Hargreaves e Fink (2007), i quali partendo dall'esame del processo di cambiamento nelle scuole secondarie canadesi hanno osservato che l'ingiunzione della standardizzazione in molti Paesi, come Canada, Australia e Inghilterra, ha fatto aumentare la tensione e lo stress dei docenti, facendo crescere come conseguenza il numero di licenziamenti e di abbandoni della professione.

Gli effetti della proletarizzazione si manifesterebbero in modo diverso per i differenti gruppi di docenti sparsi nei diversi Paesi. La risposta dei docenti al fenomeno sarebbe collegata alla loro coscienza di classe e al livello di disoccupazione del Paese, ma quello che è innegabile è che risulta essere uno dei principali fattori di malessere dei docenti nell'attualità.

Nel suddetto processo di proletarizzazione dei docenti è importante considerare anche il processo di femminilizzazione subito dalla scuola e che si viene accentuando con il passare degli anni. Per gli autori, come Apple (2013), Costa (1995), Diniz (2001), l'entrata delle donne nel magistero ha fatto sì che la professione subisse una profonda svalutazione salariale, poiché alle donne, considerate intellettualmente inferiori, non si poteva assegnare lo stesso stipendio degli uomini. Inoltre, l'insegnamento nei primi livelli della scuola, dove era permesso accedere alle donne, viene vincolato all'idea che per insegnare ai bambini piccoli serva più vocazione che conoscenza teorica e perciò risulti perfetto per le donne, portatrici dell'istinto materno e già abituate, in molti casi, alla cura dei bambini a casa. Questi aspetti, solitamente attribuiti ai docenti dei livelli iniziali (scuola primaria, scuola dell'infanzia), fanno sì che questi lavoratori siano più passibili di proletarizzazione, rispetto ad esempio, ai professori universitari, i quali continuano a godere di prestigio sociale e riconoscimento professionale (Tumolo & Fontana, 2008).

### **III.2 - La femminilizzazione delle scuole brasiliane ed italiane e i riflessi nella valorizzazione dei docenti**

La costituzione dell'insegnamento primario italiano fu caratterizzata, in un primo momento, dall'esclusività e successivamente da un netto predominio della presenza maschile. Tuttavia, questa situazione è cambiata nel corso degli anni, con la crescita graduale della partecipazione delle donne, fino ad arrivare a ciò che viene denominato "femminilizzazione del processo di insegnamento". Questo processo è un fenomeno mondiale, che da anni viene studiato da importanti autori, come ad esempio Michael Apple (1987, 2013).

In Italia, il processo di femminilizzazione del corpo docente raggiunge l'apice con la scolarizzazione di massa, così come è accaduto in altri paesi europei, tra cui Germania e Francia. Tuttavia, come sostengono Sani e Tedde (2003) il fenomeno in Italia ha assunto proporzioni decisamente maggiori. Mentre in Francia e in Germania i docenti godevano di un certo prestigio sociale, culturale e politico, in quanto svolgevano una professione desiderata anche dagli uomini, in Italia, data la bassa considerazione politica e lo scarso prestigio sociale, la professione è stata abbandonata dagli uomini, che poco a poco hanno migrato verso altre professioni più autorevoli. Gli uomini che sono rimasti, secondo Costa (1995), miravano a smettere di lavorare nelle classi con i bambini e desideravano occuparsi dell'aspetto gestionale della scuola. Secondo i dati della Direzione Generale della Statistica del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (apud Costa, 1995), già agli inizi del '900, il numero di uomini nella scuola elementare non superava il 33%.

Diverse sono le spiegazioni per il fenomeno della femminilizzazione della scuola elementare italiana. Prima di tutto si deve considerare, secondo Toscani (1999), l'aumento della scolarizzazione femminile avvenuto negli anni del '800 e che negli anni '900 ha raggiunto livelli paragonabili alla scolarizzazione maschile. Il merito di questo incremento è sicuramente della Scuola Magistrale, il cui contributo è stato importante per l'affermazione di tale fenomeno, poiché, come è già stato detto, esercitò sia il ruolo di scuola di formazione per insegnanti, sia quello di scuola secondaria femminile. "Nel 1863-64 le maestre rappresentavano il 42% degli insegnanti della scuola elementare. Nel 1875-1876 erano già il 50,6%. Nel 1881-82 la tendenza proseguiva raggiungendo il 55%" (Vigo, 1971, p.39).

Nei primi tre anni del '900, il numero di maestre era 3 a 4 volte superiore al numero di maestri e in questa proporzione rimase per più di 10 anni. Secondo Vigo (1971), le donne sono state la maggioranza fino agli inizi degli anni '40, quando ammontavano a più dell'80%

degli insegnanti della scuola elementare. Però, a partire da questo momento fino agli anni '50, nonostante le donne continuassero ad essere la maggioranza, si è notato un incremento nel numero di insegnanti maschi. L'ipotesi è che le difficoltà del dopoguerra abbiano reso l'insegnamento elementare un lavoro desiderabile anche dagli uomini. Tuttavia, negli anni successivi, con la ripresa economica del Paese, la percentuale di maestre tornò a crescere. Gli uomini lasciarono il magistero e andarono alla ricerca di lavori più remunerativi.

**Tab. 1 – L'evoluzione in percentuale di donne tra gli insegnanti elementari nella scuola italiana, fino alla metà del XX secolo**

<b>Anno</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Anno</b>	<b>Percentuale</b>
<b>1901-02</b>	<b>65,2</b>	<b>1935-36</b>	<b>80,2</b>
<b>1906-07</b>	<b>69,8</b>	<b>1940-41</b>	<b>80,0</b>
<b>1915-16</b>	<b>77,3</b>	<b>1946-47</b>	<b>74,0</b>
<b>1929-30</b>	<b>80,5</b>	<b>1950-51</b>	<b>70,7</b>

Fonte: (Dei, 1994, p.74).

Lo sviluppo industriale significò per le donne la possibilità, che tanto rivendicavano i movimenti femministi, di uscire dall'ambito domestico e di trovare occupazione nel mercato del lavoro. In un'epoca in cui le donne non avevano molti diritti, il lavoro come maestra costituiva l'unica possibilità di ottenere un impiego. Il lavoro nella scuola significava – oltre che un'ottima occasione, paragonata alle altre che venivano offerte, come ad esempio lavanderia, servizio di pulizia, lavoro nelle fabbriche, ecc. – l'opportunità di esercitare una professione degna, in relazione alla poca qualificazione che avevano. Lo Stato, invece, secondo Costa (1995), vede nell'assunzione delle donne la possibilità di economizzare, visto che a loro veniva pagato un stipendio più basso rispetto agli uomini, poiché per tanto tempo l'idea che aveva prevalso era quella dello stipendio femminile come complemento del reddito familiare. La professione docente iniziò, così, ad essere esercitata essenzialmente dalle donne e la dequalificazione professione passò ad essere inerente alla natura femminile.

Per rafforzare l'idea che l'insegnamento a scuola fosse la professione ideale per le donne, in questo periodo, secondo Costa (1995) veniva disseminata l'ideologia di controllo patriarcale, secondo la quale le donne erano le maestre ideali per i bambini piccoli, viste la

loro pazienza e la loro abilità nel prendersi cura di loro. La professione di insegnante era interpretata come una preparazione alla futura maternità. Inoltre, veniva sottolineato che il lavoro, generalmente di mezza giornata, era compatibile con gli affari domestici, poiché non sovraccaricava eccessivamente le donne lavoratrici. Secondo Almeida, (1998), questa concezione portò alla conseguenza, che la professione di insegnante non venisse considerata come un lavoro, ma come un ruolo naturale, come il lavoro domestico. Nel quarto congresso pedagogico, realizzato a Firenze nel 1864, il senatore Raffaello Lambruschini affermò che la donna è

Dotata di pazienza, di abnegazione di sé, di mansuetudine che acquista le proprie e le ire altrui, di compassione che sente i mali di tutti, di generosità che li soccorre, dimentica di sé medesima. Bellezza che piglia ora la forma di madre ora di suora della carità” (Atti del quarto congresso pedagogico italiano, tenuto in Firenze nel settembre del 1864, p. 23 apud Covato, 2012, p. 166).

La femminilizzazione della scuola primaria era vista con inquietudine dal ministro Ravà, visto che le scuole denunciavano che le maestre, in gran numero madri e spose, spesso dovevano assentarsi dalla scuola per problemi familiari e i Comuni erano obbligati a chiamare sostituti, come descrivono Sani e Tedde (2003). Secondo questi autori, Luigi Ravà, Ministro della Pubblica Istruzione (1906-1909), riteneva che il fenomeno della femminilizzazione della scuola primaria potesse essere invertito solamente con l'aumento degli stipendi, lasciando chiaramente trasparire che la svalutazione della professione e la femminilizzazione erano fenomeni strettamente relati.

Anche se alcune ricerche sulle maestre elementari in Italia le descrivono come donne non protagoniste della propria professione, Rossi (1991) contraddice questa affermazione quando descrive l'esistenza di insegnanti che furono protagoniste del movimento di lotta per i diritti e valorizzazione delle maestre, tale come Emilia Mariani e Linda Malnati, due grandi esponenti dell'associazionismo magistrale socialista. Un'importante inchiesta, condotta dal Ministero Della Pubblica Istruzione, nell'anno scolastico 1907-1908, ha constatato che mentre nel 1908 è stato registrato un aumento di 7000 donne in più, il numero di maestri era diminuito di circa 600 uomini. In questo periodo, il direttore Generale per l'Istruzione primaria e popolare, Camillo Corradini valutò che l'unica forma per attirare nuovamente l'interesse degli uomini per la docenza era rendere la vita degli insegnanti meno disagiata, attraverso un miglioramento degli stipendi e la creazione di un'agevole progressione di

carriera (Italia. Ministero dell'educazione nazionale, 1897, p. 117-143 ). Ancora una volta, la femminilizzazione del magistero elementare venne riconosciuta come correlata alla vita ricca di disagi e svalutazioni del mestiere svolto dai docenti.

Anche con tutta la resistenza della società maschilista, il risveglio delle donne si rendeva un fenomeno sempre più visibile. Secondo D'Amico (2010), all'inizio del XX secolo le donne erano riuscite ad entrare a fare parte anche della classe operaia e rivendicavano i loro diritti civili e politici, per mezzo del movimento femminista. Nel 1907, ad esempio, a Milano, le donne del movimento dell'emancipazione cattolica si riunirono per esigere dal governo giustizia retributiva e un maggiore impegno verso l'istruzione femminile. Quest'ultima richiesta venne accettata solamente per la necessità di mano d'opera qualificata per sostituire gli uomini, partiti per combattere nella Prima Guerra Mondiale. La differenza salariale, però, rimase invariata.

Negli anni '80, la scuola italiana contava oltre un milione di dipendenti, dei quali seicentomila di sesso femminile. Nel 1999, una ricerca realizzata dal Ministero della Pubblica Istruzione ha analizzato lo sviluppo della presenza femminile all'interno della scuola, in un momento in cui c'erano molteplici possibilità per le donne di entrare nel mondo del lavoro. La suddetta ricerca ha confermato l'orientamento storico delle donne verso la professione docente e la loro inclinazione verso il livello di base del sistema scolastico, ossia la scuola elementare e media, mostrando una diminuzione significativa nella scuola secondaria superiore, principalmente negli istituti tecnici e professionali, e tra i dirigenti scolastici. Inoltre, la suddetta ricerca ha verificato che, in quel tempo, il rapporto uomini / donne nella scuola era inversamente proporzionale rispetto a quella degli altri settori statali. Mentre negli altri settori si verificava un rapporto di una donna ogni tre uomini, nella scuola il rapporto era di tre donne per ogni uomo. Questo valore poteva essere ancora più elevato, in quanto nella ricerca non sono stati considerati i docenti precari, ma solamente quelli di ruolo. La sopraindicata ricerca ha anche previsto che il numero di donne avrebbe avuto la tendenza a crescere ancora di più, visto che il numero di coloro che cessano di lavorare (70,92%) è minore di quello delle nuove reclutate (89,33%).

Oggi, anche nei livelli con maggior presenza maschile, il numero di donne va aumentando considerevolmente, come nel caso della scuola secondaria e dei dirigenti scolastici. Secondo i dati OECD (2014) il corpo docente italiano presenta un tasso di femminilizzazione pari a 79%. Nella scuola primaria, addirittura il tasso di femminilizzazione raggiunge il 95% (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013). Ciò garantisce all'Italia il quinto posto nella classifica complessiva del tasso di femminilizzazione in Europa. Tuttavia,

la composizione per sesso non è distribuita in modo uniforme sul tutto il territorio italiano. Al Sud, ad esempio, anche se negli ultimi decenni ha subito il maggior aumento della presenza femminile di tutto il Paese, secondo dati del MIUR (1999), ancora presenta un tasso di femminilizzazione della scuola leggermente più basso se paragonate alle scuole del Centro e del Nord.

La femminilizzazione del magistero non è stato un fenomeno esclusivamente italiano, ma un fenomeno che si è verificato nelle scuole in tutto il mondo. Secondo Apple (2013), in Inghilterra, già nel 1930, il numero di donne nell'insegnamento primario era quasi quattro volte maggiore il numero di uomini. Negli Stati Uniti, le donne coprivano l'89% degli insegnanti primari.

Anche in Brasile il processo di femminilizzazione dell'insegnamento primario è avvenuto in modo rapido e permanente. Come esposto precedentemente, fino all'indipendenza del Brasile, nel 1822, non esisteva la scuola pubblica. Il riconoscimento dell'insegnamento come funzione pubblica comincia a partire dal 1827 e si concretizza partire dal 1834, quando le provincie iniziano a pensare, ognuna al proprio sistema scolastico, dovendo di conseguenza, occuparsi anche alla formazione degli insegnanti.

La prima Scuola Normale ad essere inaugurata, fu quella di Niterói, a Rio di Janeiro, nel 1830, esclusivamente destinata agli uomini. Affianco ad essa, esistevano già in quel periodo alcune scuole femminili religiose, non essendo ancora concesso alle donne l'accesso ai corsi di formazione per l'insegnamento proposti nelle scuole normali, appena inaugurate. L'insegnamento, come riporta Vilella, (2015), era compito esclusivo degli uomini. L'educazione femminile, sotto forte influenza cattolica, veniva compiuta nei college e negli internati religiosi, dove solamente le ragazze delle classi economiche più elevate potevano accedere. Lì non si studiavano le scienze, ma l'economia domestica, culinaria, le preghiere, i rudimenti di lettura e le operazioni aritmetiche di base. Come si vede, alle donne, non era formalmente vietato l'accesso alla scuola, tuttavia il limitato contenuto curricolare non le abilitava a nessuna professione, anche perché a loro non veniva concesso il diritto di lavorare fuori dall'ambito domestico. Alle donne, viste come di bassa capacità intellettuale, era affidata la responsabilità educativa dei bambini. Tale accezione, derivava da una mentalità ereditata dai portoghesi, i quali avevano definito molto bene i ruoli maschili e femminili. Per i portoghesi colonizzatori del Brasile, la responsabilità femminile non doveva mai superare i confini della casa e neanche essere mai oggetto di lavoro remunerato. Tale concezione era accettata, in Brasile, come massima di verità e buon senso, afferma Almeida (1998). Oltre a ciò, l'ideologia della donna redentrice, portatrice di assoluta purezza e spirito di sacrificio,

libera da ogni peccato e responsabile della riproduzione della razza, propagata dalla Chiesa Cattolica, tendeva a creare un'idea di superiorità morale delle donne, ma a nulla serviva quando si trattava di garantire i loro diritti.

La differenza nei contenuti curriculari delle scuole femminili e maschili, come si vedrà, rimarrà per tutto il XIX secolo, anche quando nel 1862, venne creato il primo corso normale per le donne (anche se previsto già dal 1835), il quale si svolgeva all'interno di una Scuola Normale maschile, a giorni alterni. L'aspetto curioso, secondo Villela (2015), è che, già nel primo anno, il numero di ragazze iscritte superò di molto il numero di ragazzi e tale tendenza rimase costante per tre decenni. Nel corso normale alle ragazze era concesso studiare le discipline destinate agli uomini, con l'eccezione di algebra e geometria. In sostituzione a queste discipline venivano somministrate lezioni di lavori manuali e domestici. Nel 1880, venne istituito il corso normale misto, considerato come un scandalo per la società dell'epoca, anche se i ragazzi e le ragazze entravano da portinerie diverse e sotto la sorveglianza attenta di un'ispettrice, per limitare i contatti.

In questo periodo, le notizie delle prime conquiste delle donne negli Stati Uniti e in Europa, diffuse dai giornali, influenzarono vertiginosamente la mentalità delle donne brasiliane che iniziano a fare una conversione nelle aspettative sociali, familiari e personali circa le loro capacità. Un gruppo di donne, sotto l'ideologia femminista, creò un movimento di rivendicazioni di professionalizzazione e occupazione del mercato del lavoro. Se prima la società temeva le donne istruite, sotto le proteste delle donne, secondo Almeida (1998), tale istruzione iniziò lentamente ad essere permessa, con la condizione che fosse rigidamente regolata e indirizzata, in modo da non offrire rischi sociali.

Alla fine del XIX secolo, si credeva che l'indipendenza economica delle donne, acquistata per mezzo del lavoro salariato, avrebbe significato la rottura dell'ordine sociale stabilita dai portoghesi durante il periodo coloniale e causato problematiche di disordine sociale. In questo modo, in conseguenza alle proteste delle donne, cominciava a venir accettato che esse esercitassero una professione, ma solamente se pertinente alla cura di qualcuno. Così, il lavoro come maestra si dimostrava un'ottima opportunità, tra le poche accessibili alle donne.

Insegnare ai bambini fu, da parte delle aspirazioni sociali, un modo di aprire alle donne uno spazio pubblico (domestico) che prolungasse i compiti svolti a casa [...]. Per le donne che desideravano la possibilità di libertà economica, fu l'unica forma trovata per realizzarsi nel campo professionale, anche se ciò rappresentava l'accettazione di una professione involta nell'aura della maternità e della missione (Almeida, 1998, p. 28).

Come successe in Italia, l'opportunità di congiungere lavoro domestico e maternità con una professione degna, dove si potessero, oltre che insegnare le discipline obbligatorie, diffondere valori – come maggior uguaglianza sociale e sessuale, diminuzione del pregiudizio verso le donne – ha fatto sì che, in questo periodo, la professione di maestra fosse la più desiderata tra le giovani brasiliane. Come maestre, le donne vanno lentamente conquistando alcuni importanti diritti, come la giornata di lavoro comparabile a quella maschile, lo stipendio uguale a quello dei maestri, il diritto di andare in pensione con 25 anni di lavoro, l'aspettativa per maternità, ecc. Tuttavia, già in questo periodo, la professione di maestra, come in Italia, era una delle meno remunerate, problema che ancora oggi mostrarsi persistente. Anche se alcuni cambiamenti sono già stati fatti in questo senso, principalmente a livello municipale, la professione continua ad essere una delle meno attraenti in termini economici e, negli ultimi tempi, ha attirato sempre meno interesse nei giovani neo-laureati o di coloro che stanno per scegliere il corso accademico.

All'inizio del XX secolo, nonostante tutti i progressi scientifici, in Brasile continuava a prevalere un pensiero conservatore e discriminante sulle donne, ma dal momento in cui iniziano a popolare sempre di più l'insegnamento elementare, il discorso sull'inadeguata formazione delle donne cambia radicalmente. Le donne assumono una funzione poco desiderata dagli uomini, ma di fondamentale importanza per il Paese e sono viste pertanto come rigeneratrici della società, salvatrici della patria. In questo momento, il sogno di tutte le famiglie e il desiderio della società era che le giovani ragazze diventassero maestre. In contropartita, le donne per candidarsi ad un posto di maestra, e anche durante il lavoro, dovevano mantenere una condotta ammirevole e su questo la società manteneva una vigilanza molto rigorosa. Le maestre, alla firma del contratto di lavoro promettevano, a rischio di annullamento del contratto, di:

- non sposarsi;
- non andare in compagnia di uomini;
- restare in casa dalle 8 di sera alle 6 di mattina, eccetto in caso di emergenza relate al lavoro;
- non passeggiare nelle gelaterie del centro della città;
- non abbandonare la città, sotto nessun pretesto, senza il permesso del presidente del consiglio dei dirigenti;
- non fumare sigarette;
- non bere birra, vino o whisky;

- non viaggiare in carrozza o automobile in compagnia di nessun uomo che non sia il loro padre o fratello;
- vestirsi adeguatamente;
- accompagnare gli studenti a messa nelle domeniche e nei giorni di festività religiosa;
- aver età superiore a 24 anni.

Questo apprezzamento della morale, aveva l'obiettivo di rendere l'istruzione delle donne non orientata alla formazione, intesa come intellettuale, ma come un ulteriore tentativo di disciplinare il loro comportamento, come risulta evidente nell'analisi di Catani (2003, p. 28).

Secondo Almeida (1998), nonostante la conquista delle donne al diritto al lavoro e all'indipendenza economica, il magistero si è rivelato un meccanismo di oppressione in più, visto che gli uomini – possessori del poter economico e politico – si impossessarono del controllo educativo, istituendo le regole e le norme dell'istruzione delle donne e limitando il loro accesso a pochissime professioni, come ad esempio infermeria, ostetricia e magistero. Nel magistero, il potere degli uomini era così grande, che a loro spettava pensare al curriculum e ai programmi, scrivere i libri didattici e i manuali scolastici, occuparsi dell'insegnamento delle discipline più prestigiose, lasciando alle donne discipline come l'economia domestica, culinaria, puericultura, disegno artistico, ecc. La suddetta divisione tra discipline insegnate dalle maestre e quelle impartite dai maestri serviva come giustificazione per la differenza salariale: ai maestri veniva assegnato lo stipendio più alto. Lo stipendio era vincolato al ruolo sociale del lavoro femminile e, di conseguenza, alla visione dello stipendio della donna solamente come complemento dello stipendio del marito. Nel 1914, il professor Oscar Thompson, dirigente della Scuola Normale di San Paolo, nel proporre nuovi criteri per la differenziazione degli stipendi dei maestri affermava:

E' noto che il maestro ha maggiori responsabilità civili della maestra. Il maestro è sempre il capofamiglia. Pesano esclusivamente sulle sue spalle gli obblighi di casa. La maestra è di norma sposata e divide con il coniuge il peso delle responsabilità familiari. Raramente la maestra è, in mezzo a noi, responsabile per le spese di casa. Non è giusto, quindi, che entrambi, in posizioni diverse, prendano gli stessi compensi (Demartini & Antunes, 1993, p.7).

Per Enguita (1991), la grande presenza delle donne nell'insegnamento vincolava la professione a due concezioni dominanti nella società: l'idea che lo stipendio della donna fosse

complementare a quello dell'uomo e la concezione del magistero come un impiego temporaneo e flessibile, capace di permettere alle donne di poter coniugare lavoro domestico e scuola. Nonostante ciò, le ricerche dimostrano che la giornata di lavoro non era così semplice come può sembrare, dato che le maestre lavoravano anche 35 ore a scuola e inoltre erano obbligate a portare a casa tanti compiti, come pianificazioni di attività da fare e quaderni da correggere, che aggiungevano da 5 a 15 ore in più di lavoro.

È importante sottolineare, secondo Almeida (1998), che in questo periodo, anche con tutte le difficoltà che il magistero comportava alle donne, la formazione, e conseguentemente il lavoro di insegnanti, era privilegio delle donne di élite. La mancanza di istruzione per le donne delle classi popolari è sempre stata una realtà brasiliana. Lo stesso si può dire in relazione alle donne di razza nera, per le quali lo stigma della schiavitù è sempre stato motivo di discriminazione. A loro, toccavano – e in certa forma ancora oggi toccano – i lavori meno prestigiosi, per i quali non sempre l'educazione scolastica è un prerequisito.

Anche in mezzo a tante difficoltà, le donne continuavano a persistere nella scelta di afferire alla formazione al magistero, superando rapidamente il numero di uomini nella professione. A San Paulo, ad esempio, nel 1911, esistevano 25 maestri e 133 maestre, tendenza che si estendeva anche ad altre capitali. Nella metà del XX secolo, le donne rappresentavano quasi la totalità degli insegnanti primari brasiliani (Almeida, 1998). Tuttavia, anche se in maggior misura nell'insegnamento primario, le donne difficilmente arrivavano ad assumere la funzione di dirigenti o altri ruoli di gestione nelle scuole. I ruoli di maggior prestigio, nel sistema scolastico in generale, restavano riservati agli uomini e lo stesso succedeva nelle scuole normali.

Negli anni '20 del XX secolo, con il miglioramento della situazione economica del Paese, il quadro delle caratteristiche delle insegnanti brasiliane inizia a cambiare. Secondo Almeida (1998), le donne di classe media iniziano a disinteressarsi del lavoro a scuola, vista la buona condizione finanziaria delle famiglie e l'alta probabilità di contrarre un buon matrimonio. Nei casi di eccezionale necessità, il loro interesse andava verso le professioni più prestigiose, anche se tale desiderio sarebbe risultato difficilmente realizzabile, dato il veto alle donne di accedere all'università. Pertanto, in questo momento, l'attenzione e l'investimento dello Stato si concentrano verso le donne orfane - bisognose di trovare un sostegno - e le appartenenti alle classi popolari, in scarse condizioni di vita. A queste donne viene facilitato l'ottenimento di una formazione, anche se minima, al fine di far assumere loro l'insegnamento primario, non più desiderato dalle giovani ragazze abbienti. A partire da questo momento, oltre che una professione essenzialmente femminile, il magistero inizia ad

essere una professione collegata alle donne con minor poter acquisitivo. Il magistero, per le giovani povere, si mostrava come una professione molto gradevole se paragonata ad altre che venivano offerte loro, come colf, levatrice, sarta, ecc., e pertanto, viene accolto con molto entusiasmo, sottolinea Diniz (2001).

Nelle prime decadi del XX secolo, la situazione delle maestre era drammatica: mal pagate, prive di uno statuto giuridico, costrette ad una serie di attività e di servizi extrascolastici, con classi troppo numerose, le maestre erano le autentiche missionarie di una società e di una classe politica che le nutriva di retorica, di nazionalismo, di etica del dovere. Tuttavia la funzione sociale da loro sviluppata non era riconosciuta e loro, oltre che mal remunerate, erano anche vittime di pregiudizi di alcuni che insistevano nel considerarle ancora un "maestro-scuola". Ciò ha fatto sì che in questo periodo venissero create le prime associazioni per reclamare migliori retribuzioni salariali. Secondo Almeida (1998), è importante notare in quest'epoca i primi segni di delusione degli insegnanti nei confronti della professione. Secondo l'autrice, fino a 1918 gli stipendi ricevuti dai maestri erano insufficienti per garantire le spese di base, visto che erano ancora situati in un livello simile a quello del 1891. Anche se la professione docente assumeva i contorni che ricordavano quasi la sacralità nel suo sviluppo, ciò non esentava gli insegnanti dalla necessità di una remunerazione corrispondente al valore sociale del lavoro da loro svolto. In tutta storia dell'educazione in Brasile, il magistero primario è sempre stato trattato come una professione svalutata in termini salariali e sociali, anche se esiste una forma di nostalgia per i tempi in cui essere maestro significava godere di prestigio e potere.

Secondo Catani (2003), un articolo pubblicato nel 1902 da una rivista intitolata "Rivista dell'Insegnamento" aiuta a comprendere il pregiudizio affrontato dalle ragazze dopo il termine del corso normale e l'inizio della professione. L'articolo diceva:

Dopo la formazione inizia la vera lotta della maestra per ottenere una sedia, visto che la maggior parte non è venuta a studiare per mero lusso, ma perché ne aveva bisogno per sopravvivere. Tutte vogliono un posto nella Scuola della capitale, poiché non si contentano a andare a lavorare lontano, nelle campagne. Ma il massimo che riescono a raggiungere è una scuola vicino ad una stazione ferroviaria o in un quartiere qualsiasi. E così avremo una ragazza single, ben educata, ma naturalmente debole, a viaggiare da sola ogni giorno, soggetta ai dispetti dei cattivi, o alle eventualità di un viaggio, anche se breve ... Beate quelle che lì a scuola trovano un sposo, che le sarà compagno per educare e insegnare non solo ai figli degli altri ma anche ai propri figli! L'unica soluzione è quella di trovare un marito, che la protegga e la supporti, e che possa più facilmente riuscire, per la sua influenza elettorale, ottenere miglioramenti per l'insegnante in "esilio" (Catani, 2003, p.136, versione originale in portoghese, con traduzione dell'autrice).

Anche il libro “O calvário de uma professora” (Il calvario di una professoressa), scritto da Violeta Leme nel 1928, sotto lo pseudonimo di Dora Lice, funge da testimonianza storica e fonte documentale sulle condizioni di lavoro delle maestre nelle peggiori scuole alle quali erano inviate, il rapporto per niente facile con i loro superiori (dirigenti e ispettori) e con la comunità dove era inserita la scuola, nonché il razzismo e la xenofobia a cui erano soggette.

Con il passare del tempo, nonostante tutti gli ostacoli, il numero di donne nel magistero non cessava di aumentare. Secondo i dati di Vianna (2001/02), nello stato brasiliano di Minas Gerais, alla fine del XIX secolo, le donne corrispondevano al 50% del corpo docente. Nelle prime decadi del XX secolo tale presenza si accentua ancora di più, raggiungendo l’apice nel 1970, quando le donne rappresentano quasi il 99% dei docenti brasiliani, come si vede nella tabella seguente:

**Tabella 1. Evoluzione della femminilizzazione della scuola elementare in Brasile**

<b>PERIODO</b>	<b>N° DI MAESTRI</b>	<b>N° MAESTRE</b>	<b>PERCENTUALE DI MAESTRE</b>
*1872 - DF/RJ	49	38	43,6
*1888- DF/RJ	90	107	54,3
*1907 - DF/RJ	29	652	95,7
*1909 - DF/RJ	44	934	95,5
*1910 - DF/RJ	43	1.015	95,9
*1911 - DF/RJ	63	1.095	94,5
*1912 - DF/RJ	60	1.182	95,1
1920	-	-	72,5
1936	8.678	56.727	86,7
1946	6.502	86.081	92,9
1970	-	-	98,8
1980	-	-	96,2
1991	38.854	554.955	93,4
1998	-	-	94,0
2000	112.337	1.134.477	91,0

\*Dati riferenti agli stati del Distretto Federale e Rio di Janeiro

Fonte: Rabelo (2012)

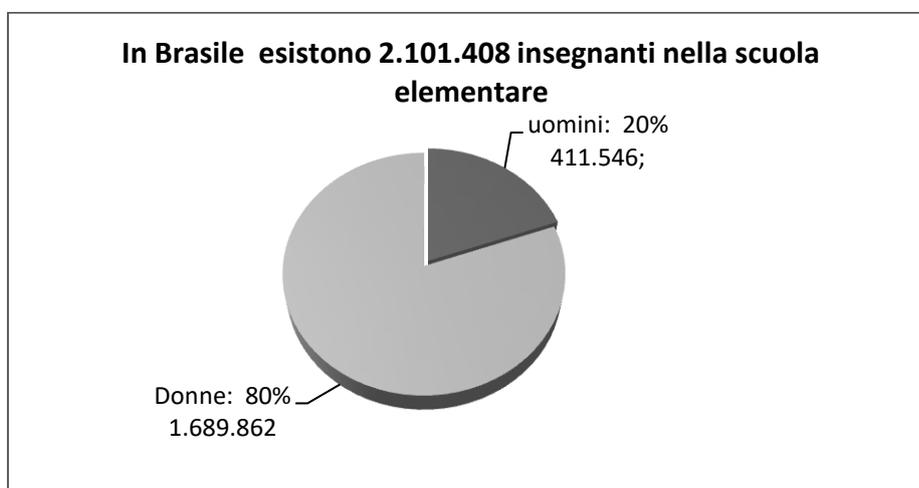
Come si può vedere nella tabella antecedente, le donne iniziano ad essere presenti in maggior numero nel magistero a partire dal 1888, incoraggiate dal processo di industrializzazione in via di sviluppo e dalla migrazione degli uomini verso altre opportunità di lavoro, rese possibili anche grazie dall’abolizione della schiavitù. Negli anni seguenti, con l’allargamento dell’industrie, sorge la necessità di espandere le scuole, per produrre

urgentemente mano d'opera qualificata. Tuttavia, il governo riteneva che per democratizzare la scuola fosse necessario spendere poco: minor spesa per ciascuna scuola significava maggior numero di scuole create. In questo modo incentivava l'entrata delle donne nell'insegnamento, visto che gli uomini mai avrebbero accettato il misero stipendio che il governo era disposto a pagare. Con la finalità di trovare un maggior numero di maestre in un breve spazio di tempo, non si esigeva una grande formazione. Per essere insegnanti bastava aver concluso l'insegnamento primario. Erano più valorizzate qualità come l'altruismo, la dedizione, lo spirito di sacrificio e la vocazione. In questo periodo, cade il prestigio della professione che è vista come poco specializzata, data la bassa formazione delle maestre e il loro basso stipendio.

Ancora oggi, la svalutazione salariale è motivo di proteste della categoria degli insegnanti. Nonostante abbiano riportato alcune vittorie, come ad esempio la determinazione in tutto il territorio nazionale, da parte del governo, del compenso minimo che un maestro può ricevere, la professione continua ad essere ancora lontana dalla classifica delle professioni con remunerazione degna. Il valore stipulato dal governo è abbastanza desolante: 950 reais mensile (circa 300 euro) per turni di 40 ore settimanali. Tuttavia, la proposta del governo ha permesso di riaccendere il dibattito sulle politiche di valorizzazione degli insegnanti e la loro importanza per il paese.

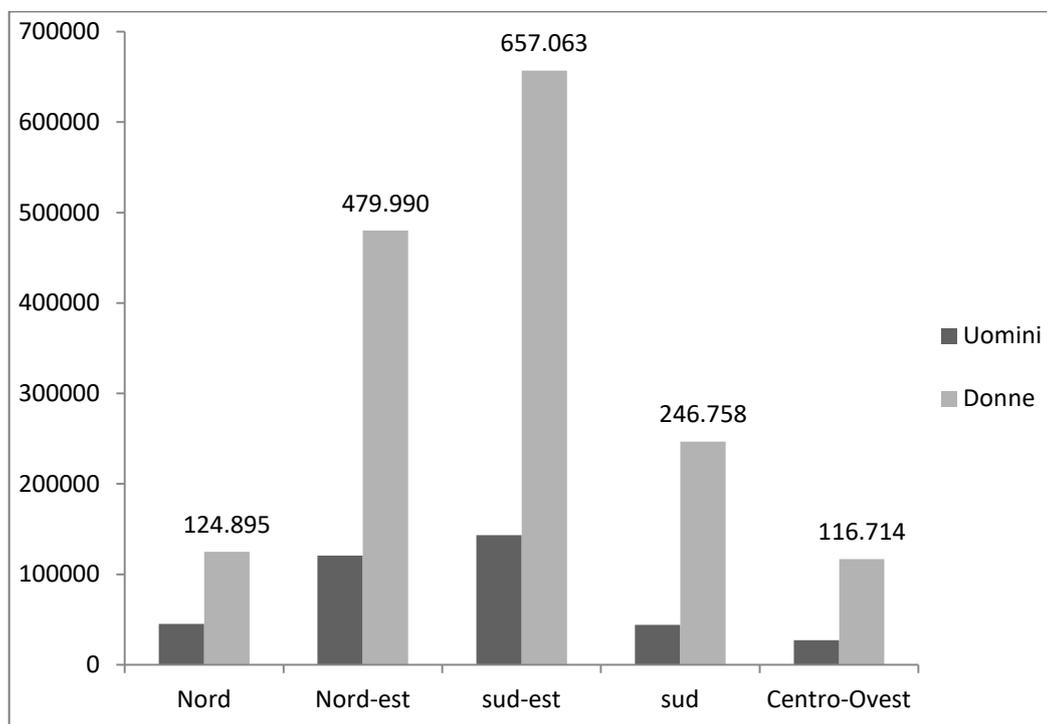
Oggi, secondo dati del Ministero dell'Educazione (MEC), il Brasile possiede poco più di 2,1 milioni di insegnanti nella scuola elementare, dei quali più di 1,7 milioni sono donne, numeri che equivalgono all' 80% dei docenti, come si può vedere nel grafico seguente.

**Grafico. 1 – Percentuale di uomini e donne nella Scuola Elementare, in Brasile**



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos, 2014).

**Grafico.2 - Numero di insegnanti della Scuola Elementare per sesso, secondo la regione geografica.**



Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos, 2012)

Anche se questi dati mostrano le donne come maggioranza assoluta nella scuola primaria, dati recenti dimostrano, che negli ultimi anni ha avuto luogo una diminuzione dell'interesse delle donne per questa professione. Secondo i dati di un'indagine condotta dall'Istituto Nazionale di Studi e Ricerche in Educazione – INEP, il numero di giovani che scelgono l'insegnamento come carriera diminuisce anno dopo anno. Nelle università brasiliane, l'indice di posti liberi nei corsi di pedagogia e Scienze dell'educazione arriva a 55%, secondo l'INEP. Solamente nella scuola secondaria il deficit di docenti arriva a 710 mila. Ciò fa sì che i docenti in attività estendano la loro giornata di lavoro fino a 12 ore al giorno, al fine di sostituire i colleghi mancanti. Questa situazione genera stress e problemi di salute per l'eccesso di lavoro dei docenti coinvolti. In altre situazioni, gli studenti non riescono a concludere l'anno per mancanza di alcune discipline, che non vengono insegnate per carenza di professori.

La rinuncia dei giovani alla docenza e conseguentemente la migrazione verso altri corsi di laurea, come Ingegneria e Medicina, secondo i dati dell'INEP, sarebbe connessa ai bassi stipendi ricevuti dai docenti, alla mancanza di prestigio sociale della professione e alla perdita di autorità dei docenti nei confronti degli allievi. La ricerca presenta ancora un altro

dato interessante: quelli che, nonostante tutte le avversità, scelgono di fare docenza sono i giovani delle classi sociali meno favorite, studenti della scuola pubblica, che non hanno avuto una formazione sufficientemente buona per garantire loro l'accesso ad un corso di maggior prestigio sociale. Secondo l'INEP, tra gli studenti che scelgono Scienze della Formazione come corso universitario, l'80% proviene dalla scuola pubblica e 92% sono donne. Inoltre, questi studenti provengono da famiglie in cui i genitori non hanno studiato oltre il quarto anno della scuola elementare, lavorano per mantenersi da soli all'università e il 30% ha concluso la scuola secondaria con votazioni mediocri. Ciò significa che il magistero, oltre a rappresentare una professione essenzialmente femminile, è anche diventato una professione tipica delle giovani povere, provenienti dalla scuola pubblica. Le giovani oriunde delle classi popolari, generalmente non hanno una preparazione di alto livello che garantisca loro l'accesso ai corsi più prestigiosi nelle università pubbliche e neanche condizione economica tale da riuscire a sostenersi in un ateneo privato<sup>18</sup>. In questi casi, come alternativa possibile scelgono di concorrere ad un posto nei corsi di Pedagogia, che sono tra quelli che esigono solitamente un minor punteggio nelle selezioni finalizzate ad accedere all'università. Ciò significa che nell'analisi della femminilizzazione delle scuole brasiliane si deve considerare, oltre alle relazioni patriarcali ed alla divisione sessuale del lavoro, i conflitti di classe. Nel caso brasiliano, in particolare, la scelta del magistero come professione, in molti casi, è una strategia di sopravvivenza e di mancanza di opportunità.

In Italia, secondo Schizzerotto (2000), la maggior parte degli insegnanti sono provenienti dalla classe media, ma a causa della ridotta desiderabilità sociale della professione, diminuisce anno dopo anno il numero di giovani appartenente alle classi medie e

---

<sup>18</sup> In Brasile, le università pubbliche e completamente gratuite hanno un livello di eccellenza più alto rispetto alle università private. Accedere ad una di queste università, tuttavia, non è compito facile. Per farlo è necessario superare un rigoroso esame nazionale indetto annualmente dal governo brasiliano, il quale per mezzo di una graduatoria determinata dai punteggi acquisiti dai singoli candidati, determinerà coloro che potranno immatricolarsi al corso desiderato. Le scuole pubbliche, al contrario delle università (pubbliche), sono considerate di livello inferiore rispetto alle scuole private. Uno studente per riuscire ad essere approvato all'esame per l'università pubblica deve, preferenzialmente, aver studiato in una scuola privata, capace di garantirgli la preparazione necessaria per superare l'esame nazionale. In questo senso, le famiglie di classe media e dell'élite, ovviamente con miglior poter economico, immatricolano i loro figli in una delle tante scuole private affinché nel futuro possano accedere all'università gratuita. Le scuole pubbliche sono frequentate dagli studenti poveri, ai quali le famiglie non posso garantire un posto nelle scuole private. Per loro, vincere un posto all'università pubblica e gratuita è una battaglia, nella quale entrano in svantaggio. In questo modo, ai giovani poveri tocca frequentare l'università privata, la quale generalmente deve essere frequentata di sera, poiché durante la giornata dovranno lavorare per riuscire a pagare il corso, visto che le loro famiglie non possono sostenerli economicamente. Nel 2012, la presidente Dilma Rousseff, con l'intento di attenuare questo problema, sotto forte protesta dell'élite brasiliana, ha creato la Legge delle quote, n.12711/2012, la quale stabilisce che 50% dei posti delle università pubbliche devono essere riservate agli studenti delle scuole pubbliche, favorendo le minoranze etniche, come gli afro -discendenti e gli indigeni, prima praticamente esclusi dei corsi superiori.

superiori, fortemente avvantaggiati nella competizione per raggiungere le professioni più prestigiose. Tuttavia, cresce il numero di giovani dalle classi popolari nei corsi di formazione all'insegnamento. È certo che questo fenomeno è anche risultato dell'innalzamento dei livelli di istruzione dei soggetti di origine popolare, ma non si può negare anche che l'origine di classe degli insegnanti stia cambiando e contribuendo al rafforzamento della tesi della riduzione del prestigio e valorizzazione sociale del magistero. Il fenomeno della femminilizzazione dimostra come il mestiere venga visto dalla società. La crescita del grado di femminilizzazione di un mestiere costituisce un indice affidabile del declino della sua desiderabilità sociale, visto che gli uomini tendono ad evitare le occupazioni collettivamente considerate meno attraenti, sostiene Schizzerotto (2000).

Per concludere si può dire che lo studio dell'evoluzione del ruolo dell'insegnante in Brasile e in Italia, ha reso possibile constatare che la svalutazione della professione docente in questi due Paesi anticipa il processo di femminilizzazione. Ancora prima che le donne avessero il diritto di lavorare, quando il magistero era ancora svolto dagli uomini, tale attività era una delle meno valorizzate economicamente a causa dello stretto collegamento con il mondo religioso e con l'idea di attività come "donazione", realizzata come secondo lavoro dagli uomini che avevano necessità di incrementare il reddito familiare. Tuttavia, non si può negare che l'inserimento in massa delle donne nell'attività di insegnamento abbia fatto sì che la professione perdesse ancora più prestigio. Tale perdita è legata principalmente a due ragioni: in primo luogo perché fino agli inizi del XIX secolo, la figura dell'uomo era spesso legata all'idea di modernità, ragione e cultura, mentre l'immagine delle donne veniva normalmente collegata alla famiglia, ai lavori domestici (Daune-Richard, 2003). L'uscita degli uomini del magistero significò, pertanto, lasciare la scuola, secondo l'immaginario dell'epoca, nelle mani delle "donne meno capaci". In secondo luogo perché le donne hanno assunto il ruolo di insegnante in un contesto di espansione della scuola, in cui per insegnare non si esigeva grande formazione. In questo modo, una minor formazione corrispondeva ad una minor valorizzazione in termini economici.

I dati sulla femminilizzazione in Italia e Brasile presentano somiglianze in relazione alla predominanza delle donne a scuola, principalmente nella scuola dell'infanzia ed in quella primaria, predominanza questa, che tende a diminuire con l'elevazione dei livelli scolastici. Per alcuni autori, come Apple (1988), la femminilizzazione, oltre a rafforzare la svalutazione dell'attività di insegnante, contribuisce anche al rallentamento del riconoscimento di questa come professione. Essendo l'attività docente realizzata da una maggioranza femminile, è più difficile far riconoscere le qualificazioni necessarie al suo svolgimento, considerando che la

concezione delle “donna meno capace dell’uomo”, in un certo senso, è ancora presente nelle società occidentali.

Tutti i fattori sopra riportati - i processi di razionalizzazione della scuola, di femminilizzazione e di proletarizzazione della professione docente, con tutte le conseguenze che comportano (svalutazione e dequalifica del lavoro, perdita di autorità dei docenti, mancanza di istituzione della carriera professionale del magistero), sono da considerarsi come fattori importanti nella crescita dell’indice di malessere dei docenti. Il malessere rappresenta, nella contemporaneità, uno dei problemi che mettono a rischio la salute (e conseguentemente la performance) dei docenti, non solo in Italia ed in Brasile, ma anche in altri Paesi del mondo. Esistono dati relativi a ricerche su questo tema realizzate in Argentina, Belgio Francia, Giappone, Inghilterra, Russia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, ecc.

Il malessere dei docenti inizia ad essere studiato negli anni 80, anche se, secondo dati dell’Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIT, 1991), le questioni collegate al disagio dei docenti, a causa di diversi fattori, come i cambiamenti sociali, le condizioni di lavoro, la mancanza di prestigio professionale e valorizzazione economica iniziano ad essere studiati già negli anni ’50.

Lo studio del malessere docente ha tra i principali rappresentanti il professor José Manuel Esteve dell’Università di Malaga, il quale per mezzo dell’analisi del congedo per malattia concesso ai docenti spagnoli durante un periodo di sette anni (1982-1989) è stato in grado di descrivere l’evoluzione del loro stato di salute, nonché di identificare le cause del malessere e delle malattie dei docenti e le conseguenze per la scuola. Questo studio ha dato origine al libro intitolato “El malestar docente”, tradotto in diverse lingue e che ha contribuito alla popolarizzazione del termine malessere docente. Nel suo studio Esteve (1999) ha definito il malessere docente come “gli effetti continui di carattere negativo che colpiscono la personalità dei docenti, risultato delle condizioni psicologiche e sociali in cui esercitano la professione” (1999, p.54). L’autore sottolineava che il termine “malessere” era stato creato per tradurre un fastidio che i docenti non sempre riuscivano a definire. Questa forma di malessere sarebbe caratterizzata dall’insoddisfazione professionale, da un alto livello di stress, da assenteismo, mancanza di impegno nei compiti scolastici e dal desiderio di abbandonare l’attività.

Seguendo la stessa linea di Esteve (1999), altri autori si dedicarono allo studio del malessere dei docenti. Tra questi autori meritano di essere messi in evidenza Jesus (1998), cattedratico portoghese che si è dedicato alla manifestazione del fenomeno nelle scuole del suo Paese, Stobäus e Mosquera (1996), professori autori del primo studio brasiliano sul

malessere docente e Codo (2006) professore responsabile del primo studio nazionale sulla salute mentale, le condizioni di lavoro e il Burnout<sup>19</sup> tra i professionisti delle scuole pubbliche brasiliane. Tutti questi autori sono unanimi nel considerare il malessere docente come un fenomeno fortemente influenzato da fattori sociopolitici, personali e di formazione professionale, intesi sotto la luce delle trasformazioni sociali accadute principalmente nella seconda metà del XX secolo e che hanno avuto grande influenza sull'educazione, portando come una delle conseguenze il consolidamento della svalutazione della professione dei docenti.

---

<sup>19</sup> In questo studio, i termini Burnout e malessere docente si equivalgono. Allo stesso modo, nella bibliografia di lingua francese è stato introdotto il termine *malaise enseignant*, come corrispondente al *malestar docente* creato dagli spagnoli, nella bibliografia di lingua inglese il termine *Burnout* sorge come sostituto del malessere docente, avendo, pertanto la stessa definizione e le stesse caratteristiche (Esteve, 1999, p. 56).

#### **IV- Il malessere dei docente: un vecchio problema della scuola**

Come è stato detto precedentemente, gli anni '80 sono stati segnati da un crescente numero di ricerche che hanno cercato di denunciare il disagio sofferto dagli insegnanti, attraverso lo studio della relazione tra condizione di lavoro e salute. In questo senso, l'ILO (International Labour Organization) è stata una delle prime istituzioni a sviluppare e pubblicare importanti ricerche sul disagio docente. Nel 1981 e nel 1984 ha reso pubblici i risultati di due studi svolti sulla prospettiva della Sociologia del Lavoro, attraverso i quali è stato possibile dimostrare le condizioni degradanti di lavoro a cui erano sottoposti i docenti in diversi Paesi. Questi studi dimostrarono, inoltre, che la categoria dei docenti, più che altre categorie di lavoratori, era esposta ad una situazione continua di stress, e ciò la rendeva più propensa allo sviluppo di malattie, siano fisiche che psicologiche. Le denunce fatte dall'ILO attraverso gli studi realizzati sono state rapidamente sfruttate dai sindacati professionali, i quali assunsero la critica riferita alle condizioni di abbandono degli insegnanti e l'impegno nella lotta per migliori condizioni di lavoro per la categoria. Oltre a ciò, gli studi svolti dall'ILO, hanno avuto una ripercussione positiva negli ambiti accademici e di formazione dei docenti, attirando la loro attenzione e facendo nascere un nuovo approccio in relazione alla crisi degli insegnanti, sotto la denominazione di "malessere docente". È in questo contesto, come prima anticipato, che il professor Esteve ha realizzato la prima ricerca sul malessere docente, pubblicata per la prima volta nel 1984, dove vennero individuati i fattori che incidono direttamente sull'azione docente, limitando l'efficacia di essa e generando tensioni nella pratica quotidiana che culmineranno al malessere docente.

Esteve (1999) nello studio del malessere docente ha evidenziato due gruppi di fattori come possibili generatori di disagio per i docenti: i fattori primari e i fattori secondari. I fattori primari sono quelli che influiscono direttamente sulla performance del docente in aula, come la mancanza di risorse materiali e le cattive condizioni di lavoro, l'indisciplina e la violenza degli alunni, l'esaurimento docente e l'accumulo di esigenze. I fattori secondari sono quelli collegati al contesto in cui si esercita l'attività di insegnamento, come la trasformazione nel ruolo di insegnanti e degli agenti tradizionali di socializzazione, le contestazioni e contraddizioni presenti nel ruolo docenti, la mancanza di sostegno sociale, gli obiettivi del sistema di istruzione, lo sviluppo della conoscenza e l'immagine del docente. Secondo l'autore, l'azione di questo secondo gruppo è indiretta e mette a rischio l'efficienza dei docenti poiché provoca una diminuzione della motivazione e dell'entusiasmo di questi professionali per la loro attività.

Le prime cause indirette segnalate da Esteve (1999) si riferiscono all'argomento ampiamente discusso nei capitoli precedenti, o sia, al rapido processo di trasformazione sociale che ha fatto cambiare il ruolo dei docenti e ad aumentate le esigenze e responsabilità in relazione a loro. Ciò ha significato per molti di questi docenti che non hanno saputo o non hanno accettato di adattarsi alle nuove esigenze, una potente fonte di malessere. Oltre a ciò, il ruolo tradizionalmente segnalato alle istituzioni scolastiche, ossia, quello della trasmissione di conoscenze, è stato drasticamente trasformato a causa degli nuovi agenti di socializzazione, fonti parallele di trasmissione di informazioni e cultura. In questo modo, i docenti perdono il posto di trasmettitori esclusivi del sapere diventando semplicemente una fonte in più di conoscenza. Ciò, per la maggior parte dei docenti non costituisce un problema, una volta che hanno saputo ottenere vantaggio da questi nuovi agenti di socializzazione, utilizzandoli come supporto pedagogico nella pratica didattica. Tuttavia, per altri più tradizionali è stato fonte di malessere a causa della resistenza o difficoltà nell'adattarsi velocemente alla realtà.

Nella stessa direzione, l'autore segnala come cause del malessere docente la velocità dei cambiamenti e l'effimerità dei valori trasmessi dalla scuola, che generano dubbi e insicurezza riguardo a ciò che deve essere insegnato. Prima, quando i valori della scuola coincidevano con quelli della società e con quelli delle altre istituzioni che partecipavano alla socializzazione dei bambini, i docenti erano salvaguardati, a condizione che mantenessero la loro azione dentro dei limiti stabiliti, sostiene l'autore. Ai docenti bastava fare quello che la società stabiliva. Oggi i docenti trovano una nuova fonte di malessere nel provare a definire cosa devono fare, quali valori devono trasmettere e perché (Esteve, 1999). Nella società contemporanea i docenti non possono contare più sull'appoggio del consenso sociale, dice l'autore, qualsiasi attitudine o posizione del docente può essere liberamente contestata sia da un singolo studente che da un gruppo e non mancheranno forze sociali per sostenere tale contestazione. Neanche i genitori, i rappresentanti più vicini del corpo sociale li sostengono. Anzi, sono i primi a giudicare gli insegnanti e a difendere i figli, anche quando la ragione è dalla parte dei docenti. Secondo l'autore, la valutazione del lavoro dei docenti, da parte del genitore, avviene, quasi sempre, in modo negativo. Però le buone azioni, come prolungare il proprio orario di lavoro per occuparsi di qualche attività straordinaria per gli studenti, poche volte vengono riconosciute dai genitori come un sforzo in più in favore dell'apprendimento. In passato i genitori si dedicavano a insegnare ai figli l'importanza della disciplina e del rispetto per l'insegnante. Al primo segno di conflitto i genitori intervenivano a rimproverare i figli in sostegno ai docenti. Nella contemporaneità i docenti si lamentano dell'assenza della famiglia della vita scolastica dei figli, delegando ai docenti l'intero compito educativo.

Pertanto, se un bambino o un adolescente è indisciplinato a scuola, alcuni genitori tendono a dare la colpa agli insegnanti che non hanno saputo educarli. Oggi è comune che i genitori “semplifichino i mali della scuola segnalando i docenti come responsabili universali di tutto ciò che in essa possa esserci di sbagliato, incluso quando si tratta di problemi in cui la responsabilità reale del docente e la sua capacità di impedirli sono limitate” (Esteve, 1999, p. 34). I docenti sono, in molti casi, ingiustamente giudicati dai genitori come rappresentanti più vicini del corpo sociale. Oltre a tutto, il basso status sociale attribuito ai docenti oggi è un altro fattore di malessere segnalato da Esteve (1999). Tanto in Europa, come nel resto del mondo, fino agli anni '50 i docenti godevano di un elevato status sociale e culturale, poiché lo status sociale non era ancora determinato dal livello degli stipendi ricevuti, ma dal sapere e dalla vocazione di realizzare certe professioni. Oggi, la tendenza è di considerare la scelta del magistero come riflesso dell'incapacità di una persona di svolgere una professione migliore, con maggior riconoscimento sociale ed economico.

Perfino, tra le cause indirette del malessere docente Esteve (1999) evidenzia il problema dello sviluppo continuo del sapere che obbliga i docenti ad un costante rischio di trasmettere contenuti superati agli alunni normalmente molto ben informati. Tuttavia, il punto più problematico per i docenti, secondo l'autore, è il compito di formare cittadini secondo le necessità sociali, esigendo un rinnovamento a livello dei contenuti tradizionalmente trasmessi dalla scuola. In questo senso, i docenti non possono soddisfare tale richiesta a partire dai contenuti imparati durante la loro formazione. Principalmente i docenti più anziani dovranno rinunciare ad alcuni saperi insegnati durante gli anni per incorporarne altri totalmente nuovi e ciò può essere fonte di malessere e di crisi di identità per alcuni docenti che dovranno superare la resistenza ai cambiamenti e alle innovazioni. In questo senso, quando si parla con i docenti dei cambiamenti avvenuti nella scuola contemporanea è normale sentire molti di loro esprimere una certa nostalgia della scuola e del modo di insegnare del passato. Generalmente, questi docenti portano sentimenti di compassione in relazione a sé stessi e all'attuale scenario in cui si trovano senza riuscire a trovare la forza per ricostruire la loro attività secondo le nuove esigenze sociali, afferma Esteve (1999).

Per Esteve (1999), i candidati a insegnanti oggi devono dominare una serie di abilità che non si limitano all'accumulo di conoscenze, anche se i sistemi di formazione iniziale continuano a formare docenti stereotipati, enormemente preoccupati di ciò che devono essere o fare, relegando in secondo piano la preparazione per la pratica e le sue avversità. Si pretende che i docenti siano in grado di mettere in pratica concetti e modelli innovativi, ma le istituzioni formative non riescono a farlo. Sono chiusi in sé stessi a causa dell'eccessivo

accademismo e dell'empirismo tradizionale. Per questi motivi, i primi anni di insegnamento sono segnalati quasi dalla totalità degli insegnanti come i più difficili di tutta la carriera professionale, poiché si scontrano con una realtà per la quale non sono stati preparati. Pertanto, è nello spazio concreto di ogni scuola, intorno alla pratica pedagogica reale e ai problemi educativi, che si sviluppa la vera formazione. La discrepanza tra la realtà della scuola e gli ideali pedagogici acquisiti durante la formazione iniziale porterà gli insegnanti a diverse reazioni, come l'abbandono professionale, la sensazione di fallimento, disturbi di ansietà, stress, depressione. Allo stesso modo, la pressione esercitata dai fattori esterni e interni, durante la carriera dei docenti porterà alcuni di loro a sviluppare una serie di sintomi che, oltre a mettere a rischio la loro salute, mette a rischio anche lo svolgimento del loro lavoro.

#### **IV.1. Le conseguenze del malessere docente per la scuola**

Di fronte a questo scenario di intensificazione e sovraccarico di lavoro, mancanza di sostegno e prestigio sociale, elevati standard e mancanza di produttività, i docenti per sfuggire alla tensione presente nell'ambito lavorativo ed evitare il malessere, creano alcuni meccanismi di difesa, come l'inibizione, l'assenteismo, le richieste di trasferimento, l'abbandono della professione e perfino il malessere e la malattia. Questi meccanismi, secondo Esteve (1999), anche se interferiscono negativamente con la qualità dell'istruzione, per i docenti funzionano come un alleggerimento del malessere quotidiano, del cattivo rapporto con i colleghi, dell'ambiente di lavoro ostile. In questo senso, in ognuno di loro ha un'intenzionalità implicita:

- l'inibizione fa sì che l'attività del docente in aula diventi più rigida e la relazione con gli alunni più superficiale e fredda. Il docente cerca di non esplicitare ciò che pensa, riducendo le spiegazioni all'ambito dei contenuti. Secondo Esteve (1999), l'inibizione è un ricorso creato dal docente durante la carriera, per evitare l'implicazione personale nella docenza ed evitare le tensioni da essa originate.
- L'assenteismo, secondo Esteve (1999), sarebbe il modo trovato dai docenti per scappare, anche se per un breve spazio di tempo, dalle tensioni accumulate nel lavoro. Il docente si assenta dalla scuola per brevi periodi, per i quali basta soltanto una giustificazione. In questi casi, alcuni docenti accumulano una quantità enorme di assenze che mette a rischio la loro permanenza nella scuola. In altri casi, il docente

opta per prendere un congedo di malattia il quale gli permette di allontanarsi per un periodo più lungo dalle attività scolastiche, senza rischiare di essere ammoniti o di perdere il posto nella scuola. L'assenteismo può compromettere il processo di insegnamento/apprendimento, perché anche se l'insegnante mancante viene sostituito, difficilmente il lavoro che stava svolgendo con la classe verrà continuato.

- La richiesta di trasferimento è una strategia utilizzata dai docenti per evitare le istituzioni più difficili, con meno condizioni strutturali, con più conflitti sia tra i docenti e gli alunni, sia tra i docenti stessi, che tra i docenti e la direzione. Questa è una strategia normalmente utilizzata dai docenti con più anzianità di servizio, che abbiano già acquisito la stabilità lavorativa, che non siano in periodo di prova. In contropartita, ciò fa sì che i docenti agli inizi, con meno esperienza e sicurezza, debbano iniziare la loro carriera professionale nelle scuole più problematiche, nelle peggiori condizioni di lavoro. Ciò contribuisce a rendere i primi anni di lavoro più difficili, dove si concentrano il maggior indice di desistenza dell'insegnamento.
- L'abbandono reale della professione docente, anche se più insolito, avverrebbe quando il docente, riconoscendo le problematiche del magistero, rispetto a sé stesso e a beneficio degli alunni decide di cambiare lavoro. Come si è detto prima, questa è una situazione insolita, generalmente si assiste al docente che manifesta il desiderio di abbandonare l'attività, ma senza attuarlo.
- Il malessere e la malattia costituiscono il livello più alto del disagio del docente. Alcuni docenti si sentono colpiti nella loro salute fisica e mentale dalle tensioni e contraddizioni presenti nell'ambiente scolastico. Tra le principali malattie contratte come risultato dei disagi sofferti nell'ambito di lavoro, le più comuni, osservata da Esteve (1999) sono la depressione, gli scoppi psicotici, disturbi di ansietà, le nevrosi reattive e le disfunzioni della voce.

Dopo lo studio di Esteve (1999) altri Paesi si interessarono del tema del malessere docente, con lo scopo di conoscere meglio il fenomeno per poter intervenire sia nella prevenzione e che nella promozione del benessere dei docenti. In questo senso, secondo Esteve (1999), la Svezia è stato il primo Paese ad ammettere, nel 1983, una crisi nella scuola, poiché gli insegnanti svedesi sempre più spesso abbandonavano l'attività. In modo simile, nel 1984, in Francia, sono stati pubblicati due libri – “Tan qu'il aura des profs” e “Les enseignants persécutés” – entrambi dedicati al tema della desistenza dall'insegnamento da parte degli insegnanti. Nonostante queste due pubblicazioni, ciò che ha richiamato l'attenzione delle autorità verso la categoria dei docenti, secondo l'autore, è stato un articolo

pubblicato nel 1988, sul giornale “Le Monde de L’Éducation”, nel quale veniva riconosciuta la mancanza di insegnanti nel sistema scolastico francese, poiché l’attività di insegnamento non attraeva più candidati sufficienti a sostituire gli insegnanti che andavano in pensione. Questo è un problema che sembra persistere nelle scuole francesi, visto che una ricerca realizzata nel 2005 sugli ambienti scolastici francesi e sulle condizioni di lavoro ha dimostrato che è cresciuto il numero di docenti che si assentano dal lavoro a causa di malattie e che il 30% di loro pianifica di smettere di insegnare o di passare dalla scuola all’università (Fotinos, 2005). Negli anni ‘90, secondo Esteve (1999), un problema simile a quello francese è stato evidenziato in Germania quando il numero di insegnanti che si preparava ad assumere i posti nelle scuole primarie era molto più basso del numero di posti liberi. In relazione alla realtà Italiana, non è stato trovato nessuno studio che trattasse specificatamente la situazione di disagio o di malessere dei docenti negli anni ‘80, tuttavia, le ricerche sulle condizioni di vita e lavoro dei docenti svolte in questo periodo hanno reso noto che il disagio dei docenti italiani era collegato alle difficoltà trovate nell’inizio della carriera, per trovare la stabilità di ruolo; ai difficili rapporti tra gli insegnanti e le istituzioni scolastiche, ai problemi con gli organi esterni responsabili dell’apporto agli insegnanti.

Tra gli autori che come Esteve (1999) hanno esaminato le condizioni sociali e psicologiche in cui si esercita la docenza oggi e l’influenza di queste nel malessere docente, merita riconoscimento Jesus (1998), professor portoghese che valuta il malessere docente come un fenomeno fortemente influenzato dai fattori sociopolitici, personali e di formazione professionale, intesi sotto la luce delle trasformazioni sociali accadute principalmente nella seconda metà del XX secolo e che hanno avuto grande influenza sull’educazione, portando come una delle conseguenze il consolidamento della svalutazione della professione dei docenti. Tra questi fattori l’autore, in modo analogo a Esteve (1999) mette in risalto:

- le trasformazione della scuola determinate dalle nuove tecnologia di informazione;
- le nuove esigenze che pesano sui docenti, come ad esempio quella di appropriarsi, continuamente, di metodi e tecniche di insegnamento oppure quella che li obbliga ad occuparsi di funzioni prima attribuite alla famiglia, la pressione per risultati a tutti i costi;
- le cattive condizioni di lavoro: aule affollate, mancanza di materiale pedagogico, mancanza di sostegno;

- la democratizzazione dell'istruzione che ha moltiplicato il numero di alunni e per compensare ha permesso di fare l'insegnante anche a chi non aveva la formazione adeguata;
- lo stipendio estremamente basso se paragonato ad altre aree o occupazioni con livello inferiore o uguale di formazione, riflettendo il basso status della professione.

Di fronte a questi fattori che causano il malessere, Jesus (1998) sostiene che molti docenti presentano sintomi fisici, emozionali e cognitivi – depressione, mal di testa, ulcera gastrica, ipertensione arteriale, uso indiscriminato di alcool o medicinale, perdita dell'entusiasmo per il lavoro, irritabilità, apatia, distacco affettivo, ansia – mettendo a rischio la sua performance e conseguentemente il risultato del loro lavoro.

Nei paesi sottosviluppati o in via di sviluppo, dove i problemi con l'Educazione sono, generalmente più gravi, il problema del malessere dei docenti non ha tardato a presentarsi. Anche in Brasile, la fine degli anni '80 è stata segnata dall'inizio delle prime ricerche sul tema, con speciale attenzione alle condizioni di lavoro degradanti a cui erano sottoposti i docenti.

#### **IV.2. Il malessere docente in Brasile**

In Brasile, similmente ai Paesi europei, il tema del malessere docente ha suscitato subito l'interesse degli studiosi, curiosi di conoscere la situazione dei docenti brasiliani sul suddetto argomento. Uno dei primi studi compiuti sul tema del malessere docente, denominato "O Mal-Estar na Docência: causas e conseqüências" (Il malessere nella docenza: cause e conseguenze), è stato realizzato da Stobäus e Mosquera (1996), i quali, per mezzo del loro lavoro, hanno attirato ancora più l'attenzione della comunità accademica sul tema della salute dei docenti. In questo studio gli autori definiscono il malessere docente come un fenomeno causato dalla mancanza di sostegno da parte della società agli insegnanti, sia nel campo degli obiettivi di insegnamento, sia nelle ricompense economiche e nel riconoscimento del loro status professionale. Per questi autori, "il malessere è malattia sociale che colpisce la persona" (p. 3) e che si trova strettamente connessa all'origine, allo sviluppo e alla valorizzazione sociale della professione. In questo modo, non sarebbe originato nel XXI secolo, ma sarebbe la risultante della storia della professione docente, impregnata di fattori politici, economici, sociali e culturali.

Tra le cause del malessere docente gli autori citano la mancanza di tempo per pianificare le attività didattiche e l'eccesso di attività burocratiche, i cambiamenti delle conoscenze e le innovazioni sociali.

- **La mancanza di tempo per pianificare le attività didattiche:** secondo gli autori, i docenti da loro intervistati lamentavano un sovraccarico di lavoro, sia nella relazione diretta con gli allievi, viste le difficoltà pedagogiche, secondo loro in crescita a causa dell'aumento della diversità culturale degli alunni, sia indirettamente attraverso la disputa quotidiana per materiale di supporto didattico, visto che risulta scarseggiante.

- **L'eccesso di attività burocratiche:** gli insegnanti segnalano che i compiti burocratici, oltre che affaticarli, finiscono per rubare tempo prezioso dalle loro attività pratiche con gli alunni.

- **Le modifiche a livello delle conoscenze e le innovazioni:** generano ansia e senso di inutilità ai docenti. In passato, l'insegnante era una fonte di conoscenza estremamente rispettata, "era come una enciclopedia vivente", affermano gli autori. Tuttavia, con la massificazione delle nuove tecnologie, il processo di produzione e divulgazione dell'informazioni diventa esageratamente vasto e veloce rendendo impossibile ai docenti accumulare tutte le informazioni su tutti gli argomenti. In questo modo, lo status di autorità del sapere è stato destituito facendo sì che alcuni insegnanti si sentissero superati.

Secondo Stobäus e Mosquera (1996), alcune di queste cause hanno radici profonde, che possono essere situate nell'incapacità dello Stato di pianificare un'istruzione realmente efficiente, nella mancanza di una filosofia dell'educazione, conosciuta e applicata da tutti, nella mancanza di considerare la conoscenza come un valore reale che fornisce strumenti indispensabili per i cambiamenti, in un mondo con tanta povertà e ignoranza.

Come sintomi più evidenti, gli autori hanno constatato l'insoddisfazione professionale, il desiderio di abbandonare la professione, l'assenteismo, i disturbi di ansietà, stress, ecc.

Secondo gli autori, eliminare il malessere docente non è compito facile visto che è prodotto da una molteplicità di fattori di diverse ordini: personale, sociale, istituzionale, politica. Tuttavia, l'investimento nella formazione iniziale, come già proponeva Esteve (1999), nel senso di evitare orientamenti normativi di formazione, dando maggior enfasi alla preparazione per la pratica, può dimostrarsi una buona soluzione per attenuare il problema.

Dopo questo primo studio svolto da Stobäus e Mosquera (1996), l'interesse per il malessere e benessere docente non ha smesso di crescere. Nel 1999, un gruppo di ricerca

dell'Università di Brasilia, coordinato dal professor Wanderley Codo, ha svolto il primo studio brasiliano sulla salute mentale, le condizioni di lavoro e il Burnout tra i professionisti delle scuole pubbliche. Anche se non ha utilizzato la parola malessere, ma Burnout<sup>20</sup>, questo studio analogamente a quello di Stobäus e Mosquera (1996) ha portato significativi contributi sulla presenza di un sintomo cronico di insoddisfazione e mancanza di entusiasmo per il lavoro che, già a quell'epoca, colpiva grande parte dei docenti brasiliani. Coinvolgendo 39 mille professionisti dell'educazione, di 1440 scuole, nei 27 stati brasiliani, lo studio intitolato "Educação, Carinho e Trabalho (Educazione, Carezza e Lavoro), è stata l'indagine più ampia mai realizzata sul tema delle condizioni di lavoro e salute dei docenti. Nell'occasione, ha rivelato che quasi la metà dei docenti studiati (48%) soffriva di qualche sintomo del Burnout, nonostante 90% di loro proseguissero con molta dedizione nel ruolo di insegnante.

Il burnout nel suddetto studio è stato inteso, in conformità alla definizione di Maslach (2000), come una sindrome da esaurimento emotivo, di depersonalizzazione, di ridotta realizzazione personale, che può insorgere in operatori che lavorano a contatto diretto con altre persone. Il burnout è una sindrome che fa perdere al lavoratore il senso della relazione con l'attività che svolge, in modo che tutto smetta di aver importanza e gli sforzi sembrano inutili. Non è una sindrome che colpisce esclusivamente gli insegnanti, ma è tipica delle professioni di aiuto, ossia di tutte quelle professioni che richiedono una notevole implicazione relazionale, come la professione di insegnante, medico, infermerie, psicologo, assistente sociale. Può colpire anche altri lavoratori esposti alla tensione e allo stress continui, come i poliziotti, i contabili, i controllori di traffico aereo, i dirigenti delle grandi aziende, ecc. (Maslach, 2000). Il termine "burnout" si riferisce allusivamente al "bruciarsi" del lavoratore, all'esaurimento fisico e psicologico in relazione al ruolo che svolge e che non smette di rispecchiare anche nelle relazioni interpersonali e familiari. In questo senso, Codo afferma che «il burnout è la desistenza di chi ancora è lì, immobilizzato in una situazione di lavoro che non può più sostenere, ma a cui non può rinunciare. Il docente pianifica nel suo inconscio il

---

<sup>20</sup> La sindrome di Burnout non è stata ancora contemplata nel manuale diagnostico del DSM V/ 2013 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – la più importante opera di portata internazionale per i professionisti della salute. Una possibile causa di tale esclusione, sarebbe il fatto che il Burnout sia stato primariamente studiato in un'ottica sociale anziché fisio-patologica. Nonostante sia così, molti autori la considerano una entità clinica che causa un effetto invalidante sul livello fisico e psicologico. Il soggetto colpito dal Burnout può presentare diversi sintomi come esaurimento, insonnia, nervosismo, apatia, tachicardia, cefalea, dispnea, depressione, isolamento, rabbia, senso di colpa e di fallimento, bassa autostima, ecc. Tuttavia, diagnosticare la sindrome non è compito facile visto che si presenta come un insieme di sintomi che spesso vengono confusi o scambiati con altre tipologie di disagio, come ad esempio la depressione e lo stress, nonostante presenti alcune differenze sostanziali.

ritiro dal lavoro, nonostante continui a svolgerlo. È presente in aula, ma fa il conto alla rovescia delle ore» (p.34).

Codo e Vasques-Menezes (2000), attraverso il loro studio, hanno constatato che l'insegnante che entra in burnout assume una posizione di distacco di fronte ai suoi alunni, non dedicandosi né impegnandosi per le loro difficoltà. A ciò si aggiunge anche una grande irritabilità da parte del docente che contribuisce al deterioramento del rapporto già quasi inesistente con gli studenti. In questo contesto, l'empatia indispensabile al processo di insegnamento smette di esistere e la relazione educativa è messa a rischio. L'insegnante in modo graduale entra in un quadro depressivo, dove tutto e tutti diventano cattivi:

Gli alunni sono cattivi perché sono indisciplinati e non hanno interesse per la scuola, i genitori sono cattivi poiché non sostengono i docenti, la società è cattiva perché non valorizza la professione docente, la dirigente è cattiva perché non aiuta i docenti con i problemi del quotidiano, ecc. Nel corso del tempo, la frustrazione emotiva tende a trasformarsi in sintomi psicosomatici (Codo & Vasques-Menezes, 2000, p.31).

Il docente colpito dal burnout, secondo gli autori, prova sentimenti ambigui: nello stesso tempo perde l'interesse per il lavoro e per gli alunni, si sente sconfitto perché vede che non sta riuscendo a raggiungere gli obiettivi che si era riproposto per il lavoro.

Tra i fattori indicati dai docenti come cause del loro malessere si evidenziano:

- **Stipendio incompatibile con le esigenze del loro ruolo:** il lavoro dei docenti è rivestito di peculiarità che non vengono considerate. Una di queste peculiarità si riferisce al fatto che il lavoro svolto in aula non finisce lì, ma continua oltre le mura della scuola. Finito l'orario di lavoro, le prove devono essere corrette e lezioni devono essere pianificate e tutto senza nessun compenso economico né riconoscimento sociale.
- **Bassa aspettativa di progressione nella carriera:** i docenti non vengono ricompensati per il loro impegno nella ricerca di sviluppo professionale e ciò, secondo loro, costituisce un fattore di demotivazione non solo verso la formazione continua, ma anche verso il proprio lavoro. Per loro è scoraggiante sapere che avranno lo stesso incarico per tutta la vita lavorativa, visto che sono rare occasioni in cui un docente sia invitato ad assumere il coordinamento di un'area o la direzione di una scuola. Inoltre, è motivo di disagio per i docenti il fatto che non esista nel sistema statale di istruzione un sistema di valutazione, che prenda in considerazione la qualità del lavoro svolto dal docente, il suo

impegno verso la formazione continua. La variazione salariale prevista per mezzo di benefici per anzianità di servizio non dipendono dal lavoro del docente. Sono in relazione solamente con il tempo di lavoro nell'istituzione. In questo modo, non importa se il docente ha una performance eccellente, mediocre o insufficiente. Alla fine, tutti avranno lo stesso trattamento legale e saranno ugualmente remunerati.

- **Le condizioni precarie di lavoro:** principalmente nelle zone rurali o negli Stati con minor risorse economiche, come quelli del nord del Brasile, i docenti hanno denunciato il fatto di lavorare ancora in spazi improvvisati, con mobili in pessime condizioni, lavagne consumate dal tempo, mancanza di biblioteche e laboratori, ecc.
- **Violenza a scuola:** la violenza in Brasile è un problema sociale che oltrepassa le mura della scuola finendo per colpire il docente brasiliano che da tempo è obbligato a svolgere il suo lavoro in mezzo la presenza di atti di violenza, essendo i più frequenti quelli collegati al vandalismo, alla distruzione del patrimonio, all'aggressione tra gli studenti e perfino aggressioni verso i docenti.
- **Il disinteresse dei genitori della vita scolastica dei figli:** con l'entrata delle donne nel mercato del lavoro, le funzioni familiari prima attribuite a loro, come la cura e l'educazione primaria dei bambini viene delegata alla scuola. I bambini arrivano sempre più presto a scuola e praticamente tutta la loro educazione è compito dei maestri che si sentono sovraccaricati di lavoro. Inoltre, questi genitori tendono a voler compensare l'assenza essendo troppo permissivi ai figli. Ciò, contribuirebbe alla mancanza di limiti e indisciplina frequentemente motivo di conflitto tra scuola e famiglia.
- **La preparazione professionale inadeguato:** c'è una netta discrepanza tra come deve essere fatto il lavoro didattico e le reali possibilità di lavoro offerte dalla scuola.
- **Insensibilità dell'amministrazione pubblica ai problemi dei docenti:** il governo fa finta di non sentire le lamentele e la richiesta d'aiuto dei docenti, sia a livello del miglioramento delle strutture fisiche, dell'incremento del materiale, sia nel senso del miglioramento degli stipendi e della valorizzazione della carriera.

Anche di fronte a tutte avversità affrontate, Codo (2006) con il suo studio ha costatato che più della metà degli intervistati, precisamente il 52%, proseguiva dedicandosi validamente all'insegnamento, creando alternative per vincere da soli gli ostacoli, sentendosi motivati, soddisfatti e coinvolti nel lavoro. Secondo Codo e Vasques-Menezes (2000), questo dato trova spiegazione nel fatto che il profilo degli insegnanti è simile a quello di un imprenditore: ha coraggio per accettare i rischi e vincere le sconfitte, è creativo e persistente, è in grado di pensare strategie che garantiscono il successo del suo lavoro, sa pianificare e monitorare il suo lavoro, ecc. Il sistema di istruzione può andar male, ma l'aspettativa da parte del docente è di superare questa realtà attraverso il suo lavoro. E ciò non può che essere vero, visto che l'unico modo di trasformare una realtà è per mezzo del lavoro. Tuttavia, secondo gli autori, l'errore di questi docenti è di sovrastimare il loro potere, il porsi mete troppo ambiziose, il cui fallimento determina un alto livello di frustrazione. L'impossibilità di realizzare pienamente i propri progetti, la consapevolezza delle difficoltà quotidiane, li spinge verso il dolore, verso il malessere, molte volte silenzioso, ma sempre molto aggressivo. Il malessere del docente, in questo senso, nasce dalla percezione del carattere utopico della propria infallibilità; viene dalla consapevolezza che non sempre riuscirà a realizzare tutto come aveva immaginato, dato che una grande quantità di fattori oggettivi e soggettivi possono interferire come ostacoli nella concretizzazione del lavoro.

Secondo Codo e Vasques-Menezes (2000), lavorando in condizioni avverse di lavoro, senza una rete di compensazione che li sostenga, dovendo affrontare oltre all'indisciplina degli alunni anche le esigenze dal governo, l'insegnante inizia a presentare problemi. L'esaurimento fisico si presenta come risultato delle notti passate insonni per preparare i materiali per le lezioni, per correggere i lavori degli alunni oppure a causa della stanchezza conseguente alle innumerevoli ore di lavoro assunte in un solo giorno<sup>21</sup>. L'insegnante si sente "come se il carbone che gli dava propulsione e forza ad agire si stesse esaurendo" (p. 40).

In questo contesto, secondo Codo e Menezes (2000), la strategia dei docenti per difendersi e continuare ad insegnare è la quella della negazione. Negare l'esistenza di avversità è un modo per andare oltre senza doverle affrontare effettivamente, visto che ciò genererebbe ulteriore stress e frustrazione. Il peso dell'impossibilità di insegnare si farà notare

---

<sup>21</sup> In Brasile, gli insegnanti con l'obiettivo di aumentare lo stipendio assumono lezioni in vari scuole, arrivando a lavorare in tre periodi del giorno: mattina, pomeriggio e sera. Uno stesso insegnante può lavorare durante la mattina in una scuola privata, nel pomeriggio in una scuola del Comune e di sera in una scuola dello Stato, con l'istruzione di giovani e adulti, visto che ciò che è vietato per legge è che un lavoratore sia sottomesso a più di otto ore di lavoro per una stessa entità amministrativa. In questo modo, lavorano più di otto ore, ma per amministrazioni diverse.

sempre di più con il passare del tempo, facendo del docente un lavoratore stremato, con basso coinvolgimento nel lavoro. In questa fase, secondo gli autori, inizia una specie di lutto per l'investimento perduto, per il fallimento. Il docente assume una posizione depressiva, nella quale si chiude in sé stesso, perdendo il coinvolgimento con il mondo esterno. Solo, chiuso in sé stesso, molte volte senza la consapevolezza del reale motivo della sua tristezza, l'insegnante soffre ancora di più, poiché anche senza voglia deve portare avanti il lavoro che l'aspetta e dal quale dipende economicamente. Continua a lavorare, ma in modo freddo, sostituendo il vincolo affettivo per qualcosa di più superficiale. L'atto di insegnare diventa un atto meccanico di trasmissione di conoscenza, dove i problemi diventano solamente colpa dell'altro: colpa degli alunni che sono disinteressati e indisciplinati, colpa delle famiglie che non sono presenti nella vita scolastica dei figli, colpa della scuola che non offre i supporti necessari, colpa del governo che non investe nell'istruzione. È certo che non tutti i docenti vivono e rispondono alle difficoltà nella stessa maniera, ma il modo sopra descritto è quello che deve essere compreso per rendere possibili azioni di intervento in favore del benessere del docente e, conseguentemente, del buon funzionamento della scuola.

Oltre ai tre autori già segnalati, tra i primi ricercatori brasiliani ad interessarsi al malessere docente si può citare la professoressa Marilda Lipp, della Pontificia Università Cattolica di Campinas, nello Stato di São Paulo, che è stata una delle prime ricercatrici ad interessarsi sul tema, iniziando i suoi studi già alla fine degli anni '80, mediante un approccio sullo stress lavorativo. Già in questo periodo, gli studi dell'autrice hanno rivelato che il 40% degli insegnanti brasiliani presentavano segni di stress poiché non erano preparati ad affrontare la pressione e i problemi quotidiani della scuola. Il fattore principale, secondo l'autrice, starebbe collegato alla quantità di cambiamenti legati all'esercizio della professione docente, cambiamenti non sempre ben accettati dai docenti. In secondo luogo, sono motivo di stress i rapporti con gli alunni immotivati e indisciplinati e con i genitori che non collaborano con la scuola, le pessime condizioni di lavoro (eccesso di rumore, illuminazione insufficiente, classe affollate) e i bassi stipendi.

Secondo Lipp (2003) lo stress colpisce la salute fisica, psicologica e il funzionamento mentale e sociale dell'insegnante e può essere identificato attraverso alcuni sintomi tipici, come irritabilità costante, desiderio di abbandonare il lavoro, vertigini, ansia, dolori muscolari e problemi di memoria. La conseguenza dello stress cronico e prolungato, o meglio, la conseguenza dell'incapacità cronica di gestire gli eventi stressanti fa sorgere come risultato la sindrome di Burnout. Anche se questo lavoro è stato pubblicato nel 2002, continua ad

essere molto attuale e aiuta a comprendere il processo di sviluppo dello stress e conseguentemente del malessere che continua a colpire i docenti ancora oggi.

Negli anni 2000 si assiste in Brasile ad un incremento delle ricerche sul malessere dei docenti, che possono essere divise in tre categorie diverse: psicologia, storia e sociologia. Le ricerche collegate alla psicologia cercano di interpretare il malessere docente come una malattia psicologica, facendo una valutazione del profilo degli insegnanti e della loro reazione di fronte agli eventi stressanti, lavorando in una prospettiva comportamentale e cognitiva. Gli studi sociologici, a loro volta, cercano di individuare e comprendere i cambiamenti avvenuti nella società, e conseguentemente nella scuola, che hanno innescato il malessere docente. Perfino, gli studi storici, attraverso la ricostruzione dello sviluppo della scuola pubblica, denunciano il malessere docente come un fenomeno antico, frutto dell'inosservanza storica delle condizioni minime di lavoro, della svalutazione del magistero, dei cambiamenti improvvisi della scuola e nei modi di insegnare/apprendere e di relazionarsi con gli allievi e loro famiglie. Vale dire che la maggior parte di questi studi partono dai livelli più alti della scuola, come i licei e la scuola media, dove si concentrano la maggior parte dei problemi della scuola, come l'indisciplina e i casi di violenza, sia tra gli alunni stessi, sia tra gli alunni e gli insegnanti e, conseguentemente, dove si concentrano il maggior numero di docenti insoddisfatti del lavoro o addirittura ammalati.

### **IV.3. Il malessere docente in Italia**

In Italia, il termine malessere docente ancora è poco utilizzato. Gran parte degli studi affronta il tema partendo dalla Sindrome di Burnout, una delle principali cause di collocazione in aspettativa dei professori italiani, secondo Lodolo D'Oria (2005), oppure partendo dello stress sui luoghi di lavoro. Anche quest'ultimo è considerato come un problema da affrontare con urgenza, per mezzo di un insieme di azioni comuni tra gli stati membri dell'Unione Europea. Premessa a parte, il tema è stato inserito nel programma di lavoro per le parti sociali<sup>22</sup>, per il periodo 2003-2005. Da questo dibattito è nato l'Accordo Europeo sullo Stress sul Lavoro, firmato tra i partner<sup>23</sup> nell'ottobre 2004. La finalità del citato

---

<sup>22</sup> Organizzazioni di rappresentanza del mondo del lavoro (sindacati) e delle imprese.

<sup>23</sup> Sindacato europeo, Confindustria europea, associazione europea d'artigianato, associazione europea delle imprese partecipate dal pubblico e di interesse economico generale.

accordo è ottimizzare la consapevolezza sullo stress da lavoro, offrendo ai datori di lavoro ed ai loro dipendenti un modello che permetta di individuare, prevenire o gestire questo genere di problema. In Italia, il suddetto accordo è stato recepito dal Decreto Legislativo n. 81/2008, il quale stabilisce che i datori di lavoro debbano eseguire una valutazione dei rischi a cui i loro impiegati sono esposti, in modo da realizzare misure di prevenzione tese a garantire la salute e la sicurezza dei lavoratori.

Dopo l'istituzione del Decreto Legislativo n. 81/2008, i dirigenti scolastici hanno dovuto effettuare una revisione dei rischi da stress lavoro-correlato a cui sono esposti i docenti, offrendo formazione ed informazione adeguate sul tema. I rischi, una volta individuati, devono essere dichiarati nel Documento di Valutazione dei Rischi, unitamente alle contromisure per contrastarli (art.17 del D. Lgs. 81/08).

Le misure anti-stress stabilite tanto dall'Accordo Europeo sullo Stress, quanto dal Decreto Legislativo italiano ci portano a pensare alla teoria di Hans Selye (1976). Considerato il padre delle ricerche sullo stress, sostiene che quest'ultimo non possa essere evitato. L'autore afferma che l'essere umano è costantemente sottoposto a qualche situazione stressante, sia spiacevole che piacevole, poiché lo stress non è nient'altro che «la reazione aspecifica del corpo a qualunque esigenza gli venga imposta» (p. 27) e che questo è nocivo solamente quando è spiacevole, ovvero quando diventa angoscia. Secondo Selye (1976), «dal punto di vista della sua capacità di provocare uno stress, non ha importanza che l'agente stressante, o la situazione che si debba fronteggiare, sia piacevole o spiacevole» (p.28), quello che conta è l'intensità della necessità di adattamento. In questo senso, si può dire che le misure imposte alle scuole non sarebbero sufficienti per evitare lo stress vissuto dagli insegnanti. Conoscere in anticipo i rischi a cui si è sposto non significa che il professionista, nella situazione reale, non si angoscerà. Inoltre, è impossibile prevedere tutte le situazioni stressanti del quotidiano scolastico, anche perché ciò che è sinonimo di stress per un docente può non esserlo per un altro e viceversa.

Lo stress che coinvolge gli insegnanti nella loro interazione con l'ambiente di lavoro può indebolire l'individuo, diminuire il suo senso di benessere e, se non curato, essere causa, nei casi più estremi, di diverse patologie, tra cui una delle più frequenti è la sindrome di burnout, la quale sarebbe, secondo Selye (1976), una forma esacerbata dello stress.

La Sindrome di burnout è stata definita negli anni '70 dallo psicanalista newyorkese Herbert J. Freudenberg, mentre lavorava con pazienti facenti abuso di droghe. Il termine burnout, in quel tempo, era usato per descrivere le persone che, a causa dell'abuso di droghe avevano perso l'interesse per tutto, ad eccezione delle droghe stesse. A partire dal 1974,

secondo Pedditz (2005), Freudenberger introduce il termine in ambito lavorativo e nelle scienze sociali e psicologiche per designare la condizione di stress, fatica e cedimento emotivo, nel quale venivano a trovarsi alcuni volontari ingaggiati in un programma di riabilitazione per tossicodipendenti. Nel 1977, la psichiatra americana Christina Maslach ripropone il termine in ambito socio-sanitario, diventando poi una delle più rispettate autrici sulla questione. Nonostante la letteratura sul burnout sia molto vasta, non vi è un consenso unanime nella definizione della sindrome. Tra gli autori più noti si incontrano Christina Maslach e Carry Cherniss.

Cherniss (1983), seguendo il modello dello stress proposto da Selye (1976), definisce il burnout come la fase estrema dello stress, che si attua quando l'operatore si difende da un eccesso di esaurimento emotivo, con il ritiro dal coinvolgimento interpersonale. È un processo nel quale il soggetto ha scarse risorse di *coping* per gestire efficacemente ciò che non va bene nell'ambiente lavorativo. È un processo caratterizzato da tre fasi: stress lavorativo, esaurimento e conclusione difensiva. Lo stress lavorativo, secondo l'autore, sorgerebbe come conseguenza dello squilibrio tra richieste e risorse disponibili. L'esaurimento sarebbe la risposta immediata allo squilibrio e si manifesterebbe tramite le sensazioni di ansietà e l'accomodamento psicologico, caratterizzato da cambiamenti multipli nel comportamento (rigidità, cinismo, ritiro, distacco emotivo dall'utenza).

Maslach (2000) definisce il burnout come una sindrome di esaurimento emotivo, di depersonalizzazione, di ridotta realizzazione personale, che può insorgere in operatori che lavorano a contatto diretto con la gente. Il professionista colpito dal burnout - sottolinea Maslach (2000) - perde l'entusiasmo per il suo lavoro, inizia a vederlo come qualcosa spiacevole e privo di significato, sviluppa una certa indifferenza o insensibilità verso l'attività o verso gli altri. Oltre a questo, il soggetto colpito dal burnout può presentare sintomi analoghi a quelli dell'esaurimento: insonnia, nervosismo, apatia, tachicardia, cefalea, dispnea, depressione, isolamento, rabbia, senso di colpa e di fallimento, bassa autostima, ecc.

Parte del riconoscimento di Maslach sull'argomento si deve al fatto che lei ha elaborato il modello tridimensionale di sviluppo della sindrome di burnout, il quale ha avuto una rilevante valutazione da parte della comunità scientifica. L'autrice ha inaugurato la sperimentazione e l'individualizzazione oggettiva delle cause di insorgenza del burnout. Grazie ad un metodo empirico denominato «MBI - Maslach Burnout Inventory», agli inizi degli anni ottanta sono state sviluppate innumerevoli ricerche sui fattori che determinano il burnout. Per mezzo del metodo MBI, che ha ottenuto interessanti conferme sperimentali, Maslach riesce a dimostrare «come il burnout, pur essendo uno stato di disagio personale,

possa avere pesanti conseguenze, sia sull'efficacia che sull'efficienza dell'organizzazione lavorativa» (Pedrabissi e Santinello, 1990, apud Pedditzi, 2005 p.22). Il MBI è stato, fino ad oggi, il metodo più utilizzato per diagnosticare il burnout. È formato da ventidue item, divisi in tre sub-scale. La prima sub-scala, destinata a misurare l'esaurimento emotivo, valuta sentimenti di sopraffazione, sensazione di affaticamento e di svuotamento per l'eccesso di lavoro. L'esaurimento emotivo si verifica quando l'individuo si sente completamente indebolito dal punto di vista emozionale. La persona - secondo Maslach (1993) - in questa fase si sente totalmente incapace, senza forza per offrire qualcosa agli altri e, di conseguenza, entra nella fase della depersonalizzazione, ossia nella seconda sub-scala del metodo di Maslach. Questa seconda sub-scala descrive sentimenti di critica e di ostilità verso l'utenza, manifestati attraverso risposte meccaniche e distaccate, che vengono usate come autodifesa per proteggersi dal coinvolgimento emotivo. La terza sub-scala, invece, valuta la realizzazione lavorativa e descrive sentimenti di competenza e di raggiungimento del successo nel proprio lavoro. Un basso punteggio in questa scala significa un alto punteggio di burnout.

Nella metà degli anni '90, Folgheraiter (1994) ha introdotto un'altra caratteristica del burnout, descritta come «la perdita della capacità del controllo», ossia la perdita del senso critico che consente al docente di conferire all'esperienza lavorativa la giusta dimensione. Il lavoro finisce per assumere un'importanza smisurata per l'individuo che non riesce a staccarsi mentalmente delle sue attività, cedendo a reazioni impulsive, emotive e anche violente.

Per mezzo dell'approccio del burnout è stato realizzato il più recente studio sul tema del disagio e delle malattie degli insegnanti italiani: lo studio Getsemani, realizzato nel periodo tra il 1992 e il 2001, da Lodolo D'oria et al. Secondo gli autori, in certe professioni i lavoratori, a causa di particolari fattori stressanti connessi all'attività svolta, sono più a rischio per la sindrome del burnout. Tra queste professioni, l'insegnamento è una di quelle che comportano maggior rischio. Partendo dall'analisi degli accertamenti sanitari per l'inabilità al lavoro, dai Collegi Medici della ASL Città di Milano, è stata realizzata una comparazione tra quattro macrocategorie professionali di dipendenti dell'Amministrazione Pubblica, (1340 operatori, 696 insegnanti, 596 impiegati, 418 sanitari). I risultati hanno dimostrato che gli insegnanti italiani sono soggetti ad una frequenza di patologie psichiatriche, indipendentemente da fattori quali il sesso e l'età, pari a due volte quella della categoria degli impiegati, due volte e mezzo quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori (Lodolo D' Oria et al, 2002). Lavorando in un ambiente carico di tensioni e mutamenti, quale è il mondo della scuola, gli insegnanti vivono attualmente una dinamica di ruolo estremamente complessa, grazie alle diverse suddivisione e articolazione che devono essere

rispettate. Secondo l'autore, tutto ciò, insieme alla pressione per risultati e alla rigidità intrinseca del sistema di cui fanno parte è causa di insoddisfazione e malessere e i conflitti di ruolo che ne derivano sono al centro della discussione sullo stato di salute psico-fisica della categoria dei docenti in Italia.

Le principali fonti di stress e di malessere degli insegnanti italiani, in generale, sono relate alle competenze professionali, al rapporto con gli studenti e le loro famiglie, all'ambiente scolastico ed ai suoi gestori. Tra i fattori relativi alle competenze, gli insegnanti, generalmente, fanno riferimento alle difficoltà nel lavorare con nuovi metodi di insegnamento, ai cambiamenti avvenuti attraverso l'inserimento a scuola delle nuove tecnologie, alla presenza di casi particolari che esigono attenzione ed assistenza specifiche. Relativamente ai fattori di stress connessi all'utenza, gli insegnanti dichiarano (Lodolo D'Oria et al.,2002) che il loro disagio deriva dalla demotivazione e dal disinteresse degli alunni, dall'aumento nel numero di allievi per classe, dalle difficoltà di comunicazione con le famiglie. Gli insegnanti italiani, infine, si lamentano del difficile rapporto con il governo, dell'eccessiva burocratizzazione, delle frequenti riforme del sistema di insegnamento, della richiesta eccessiva di compiti amministrativi, dei bassi stipendi, della mancanza di riconoscimento sociale, delle pressioni imposte dalla società, ecc. Inoltre, secondo Lodolo D'Oria et al (2002), i molteplici cambiamenti avvenuti nell'ambito scolastico, come l'incremento nel numero di studenti, l'aumento nel numero di alunni di nazionalità straniera e con problemi di apprendimento e la scarsa motivazione allo studio, fa che l'insegnante abbia costantemente la possibilità di sperimentare l'insuccesso e il fallimento del proprio lavoro. Il fallimento, in un'epoca in cui c'è tanta pressione per risultati può significare per il docente una minaccia alla percezione del sé e del sentimento di autostima personale e sociale, nonché un aumento considerevole dello stress da lavoro, che va a incidere sulla performance professionale e sull'equilibrio psicologico.

La sindrome del burnout negli insegnanti diviene oggetto di speciale interesse da parte di molti studiosi sin dalla prima metà degli anni '80, ma in Italia si può dire che Lodolo D'oria sia stato uno dei pochi autori a svolgere una ricerca focalizzata sul disagio (malessere) dei docenti. Prima di lui, alcune ricerche hanno indagato il grado di soddisfazione e insoddisfazione dei docenti italiani, ma nessuna di queste ha avuto come tema centrale il benessere e il malessere docente.

Tra i ricercatori che indirettamente hanno portato alla luce la situazione dei docenti italiani riguardo ai fenomeni di malessere e benessere a scuola, merita attenzione Cavalli (2000), che nella «prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola

italiana» ha presentato un quadro della categoria docente che comprendeva gli aspetti motivazionali, di gratificazione o di insoddisfazione rilevabili nella condizione di insegnante. Secondo dati riportati dall'autore, già negli anni '90, il 44% degli insegnanti elementari italiani si presentava apatico, non dimostrando insoddisfazione ma nemmeno soddisfazione verso il lavoro. Un altro 16% si dimostravano stressato e si dichiarava insoddisfatto del contesto in cui lavorava. I docenti insoddisfatti, secondo Cavalli (1992), erano quelli orientati a motivazioni di tipo strumentale, ossia, quelli che privilegiavano nella scelta professionale i benefici strumentali concessi, come l'autonomia, la possibilità di conciliare il lavoro con gli impegni familiari ed extra-lavorativi, il tempo libero, ecc. L'insoddisfazione insorgeva quando il professionista si accorgeva della differenza esistente tra le sue aspettative e le condizioni effettive di lavoro.

Analizzando lo stato dell'arte sul malessere docente in Brasile e Italia, subito ci si accorge che le ricerche che si sono occupate del tema nei due Paesi si sono concentrate principalmente sui docenti della scuola media e superiore, considerati come i più suscettibile alla sofferenza e allo sviluppo di malattie relazionate al lavoro. In questo studio, tuttavia, l'interesse principale ricade sulla categoria degli insegnanti della scuola primaria, dove il problema del malessere docente sembra non esistere. Tuttavia, definendo il malessere come un fenomeno collegato ai cambiamenti avvenuti nella società moderna e di conseguenza nella scuola, che hanno modificato radicalmente il modo di lavorare dei docenti, non si può che giungere alla conclusione che nessun ordine scolastico sia esente dal fenomeno. Si crede, e alcuni pochi studi iniziano a dimostrare, che anche se in minor intensità il malessere esiste anche nella scuola primaria e per conoscerlo è necessario dare voce a coloro che lo vivono, ovvero i maestri.

Il dizionario di lingua italiana definisce il malessere come «una indisposizione fisica di natura imprecisabile, che tuttavia può suscitare qualche apprensione». Oppure come un «stato indefinibile d'inquietudine, di turbamento, di scontento, di sconforto» (Devoto & Oli, 2000-2001, p. 1203). Nel dizionario Houaiss di lingua portoghese (Houaiss & Villar, 2001), il termine è definito come «una indisposizione fisica o morale; situazione scomoda o fastidiosa senza una causa precisa». Tali definizioni sono condivise in altre lingue, come lo spagnolo ad esempio, nella quale la parola malessere è definita come un stato di insoddisfazione indefinibile. L'aspetto interessante risiede nel fatto che in tutte le definizioni il malessere non viene inserito nella categoria delle malattie. Tale definizione fa sì che il termine sia trattato come una pseudo - malattia, una sensazione individuale che porta a stati di preoccupazione maggiore, come sottolinea Aranda (2007). Forse, per questo motivo, è tanto difficile trovare

azioni ideate con la finalità di affrontare questo problema, che da anni sta colpendo i professionisti dell'istruzione e che è diventato, ormai, uno dei grandi problemi della scuola contemporanea.

Visto che il malessere non si configura come una malattia, in questa ricerca non si intende studiare nessuna patologia specifica, come ad esempio il burnout o le innumerevoli patologie psichiatriche che colpiscono i docenti, ma piuttosto individuare e descrivere le situazioni vissute dagli insegnanti nel quotidiano della scuola o nel decorso della professione e che sono per loro causa di malessere. Lo studio non si pone l'obiettivo di esaurire l'argomento, affrontando tutte le forme di malessere presenti a scuola, ma quello di studiare le fonti di malessere individuate dagli insegnanti partecipanti dalla ricerca, sottolineando le possibili differenze e somiglianze nelle due realtà, ossia, in Brasile e Italia. L'ipotesi sostenuta da questo studio è che il malessere docente, più che frutto delle cattive condizioni di lavoro, della bassa remunerazione, di un eccesso di compiti, del rapporto né sempre facile con i colleghi o con gli alunni, sia risultato dell'insicurezza del docente nel fare fronte alle nuove esigenze della scuola. Si rivela, pertanto, come conseguenza della paura del fallimento, ossia, paura di essere considerati inadeguati alle nuove richieste della scuola, in un momento in cui non basta più saper trasmettere conoscenze già pronte. Oggi la scuola esige dai suoi professionisti un compito molto più complesso, cioè, che sviluppino negli alunni processi cognitivi, mentali, relazionali, emotivi, ecc, tradotti in traguardi da raggiungere. Tuttavia, nel processo di insegnamento/apprendimento non sempre le cose accadono come pianificato. È comune che si verifichino insuccessi provocati da fattori sconosciuti, che finiscono per turbare anche gli insegnanti più esperti. Un esempio sono gli alunni che, apparentemente non hanno nessun problema eppure non riescono ad apprendere, evento non raro nella scuola attuale, principalmente in quella brasiliana. Tali situazioni non possono che rivelarsi fonte di malessere per i docenti, anche perché tanto i sistemi di valutazione dell'istruzione, quanto la famiglia e la scuola hanno bisogno di identificare una ragione per l'insuccesso e il docente, ovviamente si trova in prima linea ed è il primo ad essere chiamato in causa. In questi casi, il malessere per l'insuccesso dell'alunno si trasforma in paura di non essere considerati all'altezza delle richieste lavorative e è ciò che si cercherà di dimostrare con il presente lavoro.

A partire da ciò che è stato detto, è che si cercherà di dimostrare la sostenibilità dell'ipotesi difesa in questo studio.

## V. La ricerca: dalla scelta dei soggetti ai procedimenti di raccolta e analisi dei dati

Come si è già detto, gli studi sul malessere e le malattie dei docenti, pongono poca attenzione alla categoria degli insegnanti della scuola primaria, perché si tende a credere che tutti i problemi siano concentrati nella scuola media e superiore a causa di:

- adolescenti e giovani, ritenuti molto più controversi, ribelli e indisciplinati se paragonati ai bambini;
- difficoltà dei docenti nello stabilire partnership, data la frammentazione delle discipline che contribuisce alla chiusura di ciascuno nel proprio campo specifico (Esteve, 1999);
- assenza delle famiglie, le quali tendono ad allontanarsi dalla vita scolastica dei figli. Allontanamento che ha la tendenza ad aumentare con la progressione del livello scolastico, come ha dimostrato Viana (1998);
- materiali didattici insufficienti (Cavalli, 2000).

In questa prospettiva, gli insegnanti della scuola primaria verrebbero meno considerati negli studi sul malessere e malattia dei docenti perché avendo meno problemi, avrebbero meno ragioni per lamentarsi e ammalarsi. Tuttavia, non si deve dimenticare, come si è detto precedentemente, che il malessere dei docenti è un fenomeno provocato da un insieme di fattori, non esauribili nei pochi sopraindicati. In secondo luogo, non è vero che i problemi della scuola si limitano agli ordini più alti: tanto in Italia quanto in Brasile alcuni studi scientifici e anche alcuni reportage televisivi offrono validi indizi sul fatto che anche i livelli più bassi della scuola presentano problemi che, tante volte, sfuggono al controllo dei docenti.

In Italia, alcuni episodi di aggressioni ai bambini commessi dalle maestre della scuola dell'infanzia e ampiamente propagandati dai media, portano a credere che anche per questa categoria di insegnanti siano presenti livelli di stress altissimi e perciò sia necessario indagare quali siano le cause che portano le maestre a commettere atti inappropriati alla condotta professionale. Gli atti di aggressione commessi dai maestri possono nascondere una richiesta d'aiuto; richiesta solitamente ignorata da chi ha il potere di aiutarli. Nei filmati divulgati dalla TV, si vede chiaramente che l'aggressione, in molti casi, avviene in modo impulsivo di fronte ad un errore del bambino o di fronte ad un atto di indisciplinazione. In questi casi, l'aggressione sembra essere risultato di una scarica motoria impulsiva e può essere interpretata come il segno di richiesta di soccorso di una categoria di lavoratori a cui viene dato poco spazio per esporre i problemi e sfide quotidiane.

Winnicott (1990) si riferiva all'uso della aggressività come un modo trovato dai soggetti per affrontare l'abbandono sperimentato in una data realtà. In questo senso, un comportamento antisociale può essere la speranza del soggetto di essere supportato. Tuttavia, contrariamente, ciò che se vede è che tanto lo Stato quanto la società in generale, istigati dal furore mediatico, pensano subito ad una condanna esemplare del suddetto aggressore, senza soffermarsi a pensare a ciò che può celarsi dietro al determinato atto. Con ciò, non si vuol dire che chi commette atti di trasgressione non debba essere punito. Quello che si vuole sostenere è che oltre alla punizione è necessario, prima di tutto, fornire aiuto, comprensione nelle sfide e offrire misure di prevenzione e di lotta allo stress. Tali forme di supporto sarebbero in un certo modo già previste nel Decreto Legislativo n. 81/2008, ma sembrano non funzionare al fine di evitare gli episodi di aggressione sopraindicati. Tutto ciò porta ad una domanda: esistono esperienze intrinseche alla scuola che portano al malessere o i casi di aggressione, avvenuti negli ultimi tempi, sono riconducibili solamente alla vita privata dei docenti coinvolti?

In Brasile, alcuni studi, come quello di Miranda e Santiago (2006), hanno dimostrato che negli ultimi anni gli insegnanti avvertono una estrema angoscia di fronte ad all'accrescimento dell'indisciplina, del disinteresse e dell'apatia di alcuni bambini, oltre alle difficoltà ad imparare a leggere e a scrivere, presentate da molti di essi. Se da un lato tali fenomeni portano ad un aumento del malessere degli insegnanti, dall'altro il fatto di non saper gestire la situazione genera un accumulo stress che conseguentemente comporta non solo il fallimento dello studente, ma anche dell'insegnante stesso. Inoltre, secondo le autrici, vanno considerati tra le cause del malessere degli insegnanti primari brasiliani, anche l'instabilità della formazione iniziale, la mancanza di spazio nella routine della scuola, il disallineamento tra la formazione e la pratica.

Altri studi, come Luizzi e Rose (2009), hanno dimostrato che negli ultimi anni, le scuole primarie si sono dimostrate sempre più preoccupate per i problemi di comportamento presentati dagli alunni, dovendo rivedere il loro paradigma in termine di gestione, visto che tali problemi mettono a repentaglio l'intero progetto formativo della scuola e non solo le iniziative e le pratiche di alcuni docenti. Tra questi problemi emerge l'aumento del comportamento antisociale, l'aggressività, gli atteggiamenti di mancanza di rispetto verso gli insegnanti, la disobbedienza, lo scarso impegno nelle attività, l'iperattività e la mancanza di autoregolazione. Tali problemi starebbero aumentando di complessità, come se andassero incontro ad una sorta di "evoluzione", costituendo una sfida per gli insegnanti e non mancando di produrre malessere.

Tanto i dati riferiti alle scuole brasiliane come quelli riconducibili a quelle italiane, dimostrano che la scuola primaria, anche se in minor intensità rispetto alla scuola media e superiore, presenta dei problemi che si configurano come vere sfide, non solo per i docenti, ma anche per i dirigenti della scuola. Tuttavia, mancano ancora studi che svelino in profondità lo scenario vissuto oggi dagli insegnanti nella scuola primaria, dando a loro l'opportunità di esporre il problema dal loro punto di vista.

Con l'intento di indagare i fattori che portano gli insegnanti a sperimentare il malessere nelle scuole brasiliane ed italiane, ovvero cercando di capire quali sono le circostanze che fanno insorgere negli insegnanti la paura di fallire, individuando soprattutto le loro spiegazioni al problema, si è deciso di proporre questo studio che si inserisce nel campo delle ricerche pedagogiche, di tipo qualitativo comparato. Verranno verificate anche le misure o strategie che, secondo i docenti italiani e brasiliani, contribuirebbero a sviluppare il benessere e la motivazione, fondamentali nello svolgimento della loro professione.

La ricerca qualitativa si presenta come un'opzione legittima di studio dei fenomeni che coinvolgono gli esseri umani e loro intrecciate relazioni sociali, stabilite nei più diversi ambienti (Godoy, 1995). Seguendo questa prospettiva, il fenomeno può essere meglio compreso a partire dalla prospettiva dei soggetti coinvolti, oppure a partire dal contesto in cui esso avviene. In questo senso, come è già stato accennato precedentemente, si cercherà di comprendere il fenomeno del malessere e delle malattie degli insegnanti per mezzo della prospettiva di chi è maggiormente vulnerabile, ossia gli insegnanti stessi.

I partecipanti della ricerca sono stati quindici insegnanti di diverse scuole primarie statali del Nord Italia e quindici insegnanti di varie scuole primarie statali del Sud-Est del Brasile. La scelta delle aree del Nord Italia e il Sud-Est del Brasile è dovuta ad una maggior somiglianza tra le scuole, in termini di strumenti e di condizioni di lavoro offerte agli alunni e agli insegnanti. E perché non studiare le scuole delle regioni più povere, dove i problemi ed i disagi vissuti dagli insegnanti sono sicuramente maggiori? Perché si vuole dimostrare, come è già stato menzionato, che il malessere docente è un fenomeno della modernità, strettamente collegato ai cambiamenti avvenuti nella scuola moderna e nel modo di fare dei docenti e non un fenomeno risultante solamente delle condizioni esterne e materiali del lavoro. Se si tratta veramente di un fenomeno della scuola moderna, ci si aspetta che le cause e i sentimenti sperimentati dai maestri siano molto simili, anche se lavorano in contesti culturali e di sviluppo abbastanza diversi. Ciò troverebbe spiegazione nei cambiamenti frutto della razionalizzazione della scuola, i quali hanno provocato trasformazioni molto simili nelle scuole di tutto il mondo, con la finalità di adeguarle allo scenario culturale ed economico della

società moderna. Nella modernità è avvenuta una riforma dell'educazione, come sostiene Morin (1999), in modo da renderla in grado di sviluppare negli individui la capacità di risolvere problemi, di essere creativi e flessibili per riuscire a sconfiggere le sfide della società neoliberale. Il problema è che questo adeguamento della scuola alle necessità della società, oltre che mettere troppe pressioni sui docenti, ha tolto loro parte dell'autonomia di cui godevano, contribuendo alla dequalifica del loro lavoro nonché alla loro svalutazione sociale e ciò, ovviamente, è stato e continua ad essere motivo di disagio e malessere per i docenti in gran parte del mondo globalizzato.

Come strumento di raccolta dei dati è stata scelta l'intervista semi-strutturata, svolta a partire di un schema di base, ma non rigidamente applicata, in modo da permettere al conduttore dell'intervista di fare i necessari adattamenti. Lo schema di domande è sostenuto dalle teorie e dalle ipotesi relative al tema dello studio. L'intervista semi-strutturata aiuta a fare emergere le informazioni in modo più spontaneo, senza condizionare con alternative standardizzate. La libertà nelle risposte favorisce l'emersione di questioni inaspettate che possono essere di grande utilità alla ricerca. Un altro vantaggio dell'intervista semi-strutturata è che paragonata al questionario, presenta un indice di risposte molto più ampio. Per quanto riguarda gli svantaggi dell'uso del metodo, si può dire che l'insicurezza dell'intervistato in relazione all'anonimato può fare sì che nasconda alcune informazioni fondamentali.

In questo studio, la maggior parte delle interviste è stata registrata e poi trascritta. Tuttavia, in alcuni casi, sotto esplicita richiesta dell'intervistato, le suddette interviste non sono state registrate, ma trascritte al momento. Tutte le trascrizioni sono state rese con la massima attenzione e fedeltà di ciò che è stato detto e al modo in cui è stato comunicato. È stato considerato, come avverte Bourdieu (1999), che anche la trascrizione dell'intervista è parte della metodologia della ricerca e, perciò, non può essere intesa semplicemente come un atto meccanico di traduzione del discorso orale alla forma scritta. Il ricercatore deve riuscire a rappresentare nella trascrizione tutti i sentimenti e i gesti dell'intervistato espressi durante l'intervista, visto che questi saranno importanti nel momento dell'analisi dei dati.

Le interviste sono state realizzate rispettando i principi di confidenzialità e anonimato, nel pieno rispetto della protezione dei dati personali, come previsto dall'art. 13 del D.lgs 196/2003, non essendo i partecipanti mai personalmente nominati. I dati raccolti verranno utilizzati unicamente per fini accademici, non potendo mai essere divulgati a terzi.

## V.1. L'analisi dei dati

Per l'interpretazione dei dati ottenuti, è stata adottata come strumento metodologico l'analisi del contenuto, la quale si presenta come un dispositivo che non si limita all'interpretazione, ma agisce sui suoi limiti.

Bardin (1977) definisce l'analisi del contenuto come «un insieme di tecniche di analisi delle comunicazioni che ha l'obiettivo di ottenere, attraverso procedimenti sistematici e oggettivi di descrizione dei messaggi, indicatori, quantitativi o non, che permettano l'inferenza di conoscenze relative alle condizioni di produzioni/ recezione delle messaggi» (p. 42). L'analisi del contenuto, secondo l'autore, è uno strumento metodologico che può essere applicato ad una molteplicità di discorsi e di forme di comunicazione. Qualsiasi comunicazione che trasmetta un insieme di significati da un mittente ad un ricevitore può, in linea di principio, essere decifrato dalle tecniche di analisi del contenuto, le quali partono dalla premessa che dietro a qualsiasi discorso si trovi un senso che può essere svelato.

Per Godoy (1995), l'analisi del contenuto presume tre fasi basilari: prima analisi – esplorazione dei materiali ed elaborazione dei risultati. La prima analisi può essere identificata come la fase di organizzazione, per mezzo della quale si stabilisce un piano di lavoro, con procedure ben definite, anche se flessibili. Questa, di solito, comporta un primo esame della documentazione che permetterà all'intervistatore di definire con più precisione, quali documenti sono più promettenti per analizzare il problema, per raggiungere gli obiettivi della ricerca, ecc.

Una volta definite le procedure da seguire, si dà inizio alla seconda fase dell'analisi, che non è altro che la realizzazione delle decisioni prese in precedenza. Il ricercatore dovrà, pertanto, leggere i documenti selezionati, utilizzando procedure di codifica, classificazione e categorizzazione. Come afferma Godoy (1995), nella terza fase, denominata trattamento dei risultati e interpretazione, l'intervistatore cercherà di dare significati validi ai risultati ottenuti. Utilizzando tecniche quantitative e / o qualitative, compatterà tali risultati nella ricerca di schemi, tendenze o relazioni implicite. L'interpretazione dovrà andare al di là del contenuto manifesto dei documenti, perché, come già detto, al ricercatore interessa il significato che sta dietro a ciò che viene comunicato. Il focus dell'interpretazione varia e può essere fatto a partire di un approccio psicologico, politico, sociologico, filosofico o pedagogico, come nel caso di questo studio.

Vale dire che, anche se le tre fasi appena descritte devono essere seguite, il modo di condurle è molto diversificato. Le unità di analisi possono variare, visto che alcuni ricercatori preferiscono lavorare per mezzo di alcune parole, altri sceglieranno frasi, paragrafi e anche testi. Anche il modo di trattare tali unità è diverso: mentre alcuni includono le parole o le frasi, altri cercano di sviluppare l'analisi della struttura logica del testo o delle sue parti e ancora altri si concentrano su alcune questioni. In questo studio si è scelto di lavorare sulle frasi come unità di analisi.

L'analisi del contenuto non si preoccupa di trovare un senso vero attraverso un'interpretazione univoca, in quanto, secondo Orlandi (2005), non esiste una verità occulta dietro al testo o ad una parola: ci sono piuttosto azioni di interpretazione che li costruiscono e che l'analista, con il suo dispositivo, deve essere capace di comprendere. Di fronte al dispositivo teorico dell'interpretazione, c'è una parte che è di responsabilità di chi analizza ed una parte che deriva dal rigore del metodo e della portata teorica dell'analisi del discorso. Ciò che è di responsabilità dell'analista è la formulazione della domanda che andrà ad innescare l'analisi. Ogni materiale da studiare richiede che l'analista, secondo un'ipotesi che formula egli stesso, muova concetti che, di fronte alle medesime questioni, un altro ricercatore non muoverebbe.

L'analisi del contenuto è centrata sulle strategie discorsive dell'emittente e attraverso questo tipo di analisi si prova a cogliere le strutture argomentative sui cui è stato costruito il messaggio al fine di svelarne il contenuto latente. In questo senso, analizzare, secondo Russo e Gemini (1998 apud Cipolla, 2007), «significa frazionare un tutto ed esaminare le singole componenti, rapportare forma e contenuto al fine di comprendere ed approfondire la conoscenza del fenomeno studiato» (p. 326). Ciò che definirà il dispositivo analitico, che è il dispositivo teorico già individuato dall'analista, è - secondo Orlandi (2005) - la domanda di partenza, la natura del materiale che egli andrà ad analizzare e la finalità dell'analisi stessa. In questo studio, il dispositivo teorico sarà la Pedagogia, benché la risoluzione della questione sia condizionata anche dall'applicazione di alcuni concetti-chiave della Psicologia e della Sociologia. La pratica di lettura ed il lavoro di interpretazione sono, pertanto, legati al dispositivo teorico adottato.

## V.2. – Dall'Italia al Brasile: i partecipanti della ricerca

La scelta dei docenti partecipanti non è stata un compito semplice. Durante il secondo semestre del 2013, in Italia, è stata condotta un'indagine delle scuole potenziali fonti di ricerca, e ciò ha richiesto un contatto ufficiale con i dirigenti scolastici, con l'obiettivo di illustrare la ricerca e di ottenere il consenso per l'intervista con gli insegnanti. Nelle prime otto scuole inizialmente contattate, quattro dirigenti hanno risposto che ritenevano non fosse il caso di partecipare, visto che gli insegnanti non avrebbero avuto tempo libero per ricevere l'intervistatrice. In due scuole i dirigenti non hanno ricevuto la ricercatrice, chiedendo a terzi di comunicare il non interesse della scuola a partecipare alla ricerca. Le altre due scuole hanno chiesto di inviare in anticipo le domande dell'intervista, le quali sarebbero state poi inoltrate a tutti i maestri, che avrebbero risposto direttamente alla ricercatrice tramite e-mail. Anche se la quantità di risposte ricevute è stata poco significativa, il punto positivo è che, attraverso queste prime risposte, si è potuto fare una valutazione della pertinenza delle domande fatte e determinare la validità del dispositivo scelto.

È stata constatata una resistenza da parte degli insegnanti italiani nel parlare delle possibili situazioni di disagio vissute nelle scuole e del loro grado di soddisfazione per la professione. In questo caso, le domande dovevano essere fatte in modo indiretto, ovvero, per valutare il grado di soddisfazione per la professione è stato chiesto, per esempio: "Se avesse oggi la possibilità di cambiare professione lo farebbe? Perché?".

Di fronte alle difficoltà trovate nel prendere contatti con i dirigenti, si è deciso cambiare strategia e contattare direttamente gli insegnanti, proponendo loro di partecipare alla ricerca. Ad ogni intervista realizzata, era il diretto interessato ad indicare altri colleghi che possibilmente avrebbero accettato di partecipare della ricerca. In questo modo, sono state realizzate 15 interviste che compongono la parte italiana. Tutti gli incontri sono stati realizzati al di fuori dell'orario di lavoro dei partecipanti, nei più diversi luoghi: biblioteca pubblica, università, casa dell'intervistato e nessuna nel posto di lavoro.

In Brasile, così come in Italia, nel secondo semestre del 2013 sono stati presi contatti con alcune scuole pubbliche, tramite e-mail, per mezzo delle quali venivano esposti il tema e l'obiettivo della ricerca. Sorprendentemente, al contrario di quanto avvenuto in Italia, gran parte delle scuole si è dimostrata interessata a partecipare all'indagine. Più precisamente, delle otto scuole contattate, sei hanno risposto positivamente all'invito, anche se i dirigenti non garantivano il numero di maestri che alla fine avrebbe di fatto partecipato. Una scuola ha

chiesto di poterne parlare con i maestri prima di ufficializzare il consenso e poi non si è più fatta sentire e un'ultima ha risposto subito di no, per mancanza di tempo libero dei maestri.

Nel primo semestre del 2014, durante un viaggio in Brasile, la ricercatrice è andata a visitare le scuole che avevano dato il consenso per la partecipazione alla ricerca, al fine di definire i contatti con i maestri disposti a partecipare e fissare gli appuntamenti. Per rendere il processo di interviste simile a quello italiano, anche se le scuole non hanno posto resistenze, si è pensato che fosse meglio non realizzare le interviste nelle scuole, ma in altri luoghi scelti dagli intervistati. Tuttavia, questa scelta ha fatto sorgere un problema inaspettato: visto che in Brasile la maggior parte dei maestri lavorano in più di una scuola o nella stessa scuola in due turni consecutivi, è stato difficile trovare un intervallo di tempo utile per la realizzazione delle interviste. Come è già stato spiegato in un capitolo precedente, lavorare in più di una scuola o in più di un turno nella stessa scuola è una pratica comune tra i docenti brasiliani che, attraverso questa strategia, riescono ad accrescere il basso stipendio.

Se fosse stato scelto di realizzare le interviste a scuola, durante l'orario di lavoro degli insegnanti, a loro sarebbero stato consentito di fare uso dell'ACPATE<sup>24</sup>. Tuttavia, anche con l'impasse della mancanza di tempo, è stato possibile trovare alcuni maestri disposti a partecipare nell'intervallo tra un lavoro ed altro. È stato possibile trovare anche alcuni maestri, cinque precisamente, che per motivi diversi avevano scelto di lavorare solamente in un unico turno, restando con la metà della giornata libera. In questo modo, così come in Italia, le interviste in Brasile sono state realizzate in diversi luoghi, come la casa dell'intervistato, l'università dove seguiva un corso di aggiornamento o in una biblioteca pubblica, scelta perché centrale e di facile accesso, sia per l'intervistato che per l'intervistatrice, in ogni caso mai nella propria scuola.

Alla fine sono state realizzate 30 interviste, di cui 15 relative ad insegnanti brasiliani e 15 ad insegnanti italiani. In entrambi i Paesi, Brasile e Italia, la quasi totalità dei partecipanti era di sesso femminile, eccetto un maestro trentacinquenne brasiliano, che da 10 anni lavora con le classi di alfabetizzazione in una doppia giornata, svolta in due scuole diverse. In questo caso, per mantenere l'anonimato dell'unico partecipante maschile, durante l'analisi delle interviste per riferirsi ai partecipanti verrà usato solamente il genere femminile.

---

<sup>24</sup> ACPATE: Attività Complementari Pedagogiche e di Attenzione agli studenti. L'ACPATE tempo corrispondente al 40% delle ore di lavoro settimanali dei docenti, destinato alla correzione delle attività degli alunni, all'elaborazione di progetti di formazione, al ricevimento dei genitori o alunni, o speso con altre attività relative al progetto educativo della scuola.

Il profilo dei partecipanti può essere riassunto dal seguente modo:

<b>BRASILE</b>	<b>ITALIA</b>	
<b>Fascia d'età</b>	30 - 45 anni	30 – 60
<b>Media d'anni di professione</b>	13 anni	25 anni
<b>Giornata di lavoro</b>	10 maestre svolgono l'attività a tempo pieno, lavorando in più di una scuola. 5 maestre fanno mezza giornata, lavorando 4,5 ore al giorno.	Tutte le maestre italiane svolgevano l'attività a tempo pieno.
<b>Insegnanti di ruolo / Insegnanti precari</b>	Tutte di ruolo.	11 maestre di ruolo e 4 maestre precarie.

Accettando di partecipare alle interviste, le maestre dimostravano di aver l'aspettativa che la loro partecipazione al sondaggio aumentasse le loro conoscenze sui disagi sperimentati generalmente dai docenti oggi, così come sulle strategie per evitarli o attenuarli. Le maestre di entrambi i Paesi lamentano di non aver nella scuola o nei corsi di formazione spazio per parlare delle difficoltà incontrate nel quotidiano della scuola. Alcune maestre italiane sostengono che anche se ci fosse lo spazio, nessun insegnante avrebbe il coraggio di lamentarsi di nulla, per paura di rimproveri da parte del dirigente o del giudizio dei colleghi. «Dobbiamo far finta che tutto vada bene, anche quando sentiamo che non ne possiamo più» (insegnante italiana, 4<sup>a</sup> elementare). «Se ci si lamenta di qualcosa si corre il rischio che dicano che non sei una brava maestra, che non sai lavorare» (insegnante brasiliana del 2° anno del primo ciclo).

Ogni intervista aveva inizio in modo informale, chiarendo il significato del concetto del malessere docente e discutendo un po' sullo scenario attuale della scuola moderna, per

quanto riguarda la diversità degli alunni, le capacità e le abilità richieste dagli insegnanti oggi, le sfide affrontate e le ricompense avvenute con la professione.

Le maestre dei due Paesi, anche se appartengono a due realtà abbastanza diverse, hanno dimostrato, tramite le loro risposte, di vivere sfide molto simili come si vedrà in seguito.

## VI. - Cosa dicono le insegnanti sul malessere a scuola

Quando parlano del malessere vissuto nell'ambiente scolastico tanto le maestre italiane come quelle brasiliane sono unanimi nell'affermare che nella quotidianità della professione sperimentano elevati indici di stress e malessere. Nelle spiegazioni date dalle maestre per giustificare il loro malessere, si evidenziano cinque fattori, che vengono presentati nel quadro seguente:

<b>Le principali cause del malessere docente</b>		
<b>Ordine di valore</b>	<b>Brasile</b>	<b>Italia</b>
1°	La crescente indisciplina degli alunni in classe	La mancanza di supporto delle famiglie nell'educazione dei figli e la responsabilizzazione degli insegnanti
2°	La mancanza di formazione per lavorare con gli alunni con bisogni educativi speciali	Il difficile rapporto di cooperazione tra i colleghi
3°	L'obbligo di sostituzione dei colleghi mancanti	L'assenza di un'equipe interdisciplinare per seguire gli alunni con bisogni educativi speciali
4°	La mancanza di supporto delle famiglie nell'educazione dei figli	Le classi numerose e troppo variegate
5°	La mancanza di riconoscimento sociale e di migliori condizioni di lavoro	La mancanza di riconoscimento sociale

Attraverso l'analisi del quadro appena illustrato si può percepire che, in entrambi i Paesi studiati, i fattori di stress e malessere elencati dalle intervistate sono molto simili, arrivando addirittura a coincidere in alcuni punti. Ciò che cambia è l'importanza attribuita ad ognuno di questi fattori nell'esperienza di malessere raccontata dalle maestre. Ad esempio, la mancanza di supporto delle famiglie nell'educazione dei figli, che per le maestre italiane assume il primo posto, per le maestre brasiliane, invece, occupa il penultimo.

Cosa hanno da dire le maestre su ognuno di questi fattori?

### **1. Mancanza di supporto delle famiglie nell'educazione dei figli e la responsabilizzazione degli insegnanti.**

Dicono le insegnanti italiane:

«Le famiglie hanno difficoltà in stabilire un rapporto empatico e fiducioso con la scuola e tanti hanno la propensione ad attribuire a noi insegnanti l'intera responsabilità per l'eventuale insuccesso scolastico dei figli. L'insuccesso dell'alunno, per molte famiglie è risultato dell'incompetenza della maestra. Sono pochi i genitori che capiscono che l'apprendimento è un processo complesso nel quale si intrecciano diversi fattori» (insegnante italiana della 3<sup>a</sup> elementare).

«In un momento come questo, in cui siamo sovraccaricate di funzioni, sostituendo anche i ruoli prima di obbligo della famiglia, è incredibile che qualcuno ci possa incolpare per l'insuccesso degli alunni. Diamo sempre il massimo al lavoro, poiché capiamo che se qualcosa va storto saremo sempre i primi a pagare. Ciò che non manca sono persone pronte a giudicarci» (insegnante italiana della 4<sup>a</sup> elementare).

Questo è stato uno dei fattori segnalato anche dalle maestre brasiliane, dato che lo scambio di accuse tra insegnanti e genitori è, ormai, un fenomeno globale, frutto dei cambiamenti avvenuti nell'ambito delle famiglie e nel modo di relazionarsi con i propri figli. La famiglia moderna, influenzata dai cambiamenti economici, politici, sociali e culturali che determinano trasformazioni sostanziali nei ruoli e nelle relazioni al suo interno, ha modificato la propria struttura. Se prima prevaleva il modello di famiglia patriarcale, sostenuta

sull'autorità del padre, sulla sottomissione della donna e sulla dipendenza dei figli, nella società contemporanea si assiste, secondo Ceccarelli (2007), all'indebolimento del padre come autorità massima grazie l'emancipazione delle donne, conquistata con la loro entrata nel mercato del lavoro. In questo modo, anche loro assumono un ruolo importante nel mantenimento della famiglia, poiché vi contribuiscono anche economicamente. Tuttavia, le donne che cercano di partecipare con una risorsa in più al sostentamento della famiglia, risultano aver meno tempo da dedicare ai figli che sempre più presto vengono inseriti nella scuola. Per tamponare l'assenza di tempo per accompagnare la vita dei figli, i genitori sono diventati troppo generosi e permissivi, cercando di sostenere i figli nelle più diverse situazioni, anche quando non hanno ragione di farlo. I figli, conseguentemente, quando si accorgono di aver dei genitori iperprotettivi, hanno difficoltà ad assumere l'atteggiamento responsabile che ci si aspetta da uno studente.

Sui genitori le maestre brasiliane affermano:

«I genitori di oggi non vogliono saperne di educare i figli. Tutto è delegato alla scuola. Stiamo assumendo oggi tanti ruoli di responsabilità della famiglia e senza nessuna ricompensa in più. Molte famiglie arrivano a pensare che dobbiamo fare di più e sono sempre pronte a denunciarci di fronte al minimo problema. Lavoriamo sotto pressione da tutti i lati: pressione dal governo, dalla scuola, dalla famiglia. Dobbiamo essere quasi infallibili» (insegnante italiana della 1<sup>a</sup> elementare).

«Una madre mi ha minacciato e diffamato solamente perché ho indicato il nome di sua figlia e di altre quattro alunne per cambiare classe a causa dell'affollamento. Prima, quando l'avevo invitata a scuola per spiegarle del trasferimento non è venuta ... non ha voluto sapere. La scuola ha dato troppo potere alle famiglie e ora dobbiamo pagare. Sogniamo una scuola come in passato, dove gli insegnanti erano rispettati e sostenuto da tutti: scuola, genitori, società» (insegnante brasiliana della 3<sup>a</sup> elementare).

Negli ultimi quarant'anni, genitori e scuola hanno cercato un avvicinamento sempre più grande, con l'obiettivo di costruire una scuola più efficiente, fatta dalla collaborazione

attiva di entrambe le parti. Tuttavia, durante questo periodo, sono avvenute diverse trasformazioni, ad esempio nel modello di famiglia, come si è già menzionato, nel modo di concepire l'educazione scolastica, la quale entra nella lista dei beni di consumo. Conseguentemente, i genitori hanno cominciato a considerarsi come consumatori, come clienti e, come tutti consumatori, fanno sempre più attenzione al prodotto consumato (l'istruzione) e a porre esigenze non sempre pertinenti. In pratica, questo atteggiamento dei genitori si percepisce nelle discordanze in relazione alle metodologie, al metodo di valutazione, ai punteggi ottenuti dai figli, arrivando al punto di chiedere il licenziamento dei docenti, che secondo loro, non sono abbastanza competenti per insegnare ai figli.

In tutti e quattro i frammenti di intervista precedenti, si può percepire il malessere delle maestre derivato dalla posizione di giuria assunta dalle famiglie. Qui, la paura di fallimento – che in questo studio viene ipotizzata come causa del malessere – traspare quando la maestra dice: *«lavoriamo sotto pressione da tutti i lati: pressione dal governo, dalla scuola, dalla famiglia. Dobbiamo essere quasi infallibile»*; oppure quando una collega afferma: *«sono sempre pronte a denunciarci di fronte al minimo problema»*.

Come afferma Esteve (1999), oggi più che mai, il lavoro degli insegnanti può essere contestato non solamente dalla prospettiva individuale dell'alunno, ma anche con il sostenimento di diverse fonti di opinione. Al primo segnale di insuccesso dei figli, i genitori usano lo spazio che gli è stato concesso dalla propria scuola per chiedere spiegazioni agli insegnanti, come se loro fossero gli unici responsabili della performance dei bambini a scuola. Le famiglie tendono ad incolpare la scuola, nella figura dell'insegnante, anche per la maleducazione dei figli, anche se questa in gran parte sarebbe compito della famiglia stessa. Ciò provoca un misto di indignazione e di ansia nei docenti, che si preoccupano del giudizio della famiglia e anche della scuola in relazione al lavoro svolto. Una delle maestre ha affermato che la cosa migliore per un insegnante è fare di tutto per andare d'accordo con i genitori, una volta che l'insoddisfazione potrebbe rovinare la loro carriera.

Si può dire, secondo Piatti (2002), che dall'apertura della scuola ai genitori, ossia dagli anni '70 ai giorni d'oggi, la loro presenza è stata sempre caratterizzata dal formalismo partecipativo e dalla scarsa significatività del rapporto svolto con gli insegnanti. I docenti, spesso sono visti dalle famiglie semplicemente come dipendenti, che devono garantire l'attuazione delle decisioni prese dal dirigente scolastico e dal collegio dei docenti. Gli insegnanti, al loro volta, concepiscono i genitori non solo come soggetti capaci di contribuire alla miglior definizione del profilo educativo della scuola, ma piuttosto in termini d'indebita interferenza nell'ambiente scolastico e di mero controllo dell'attività docente. Da un altro lato,

la mancanza di riconoscimento del lavoro svolto dai docenti, da parte di alcune famiglie, concorre come un elemento aggiuntivo causa del malessere docente, principalmente quando gli insegnanti l'associano con l'aumento delle esigenze e delle responsabilità della scuola contemporanea. Tuttavia, i docenti devono tener presente che il modello di famiglia e di scuola di cui sentono la mancanza è ormai passato e non tornerà più.

L'ideale nella relazione famiglia-scuola sarebbe che ognuno si assumesse le proprie responsabilità, senza entrare nell'ambito di competenza dell'altro. I genitori devono conoscere bene il loro ruolo e sapere che questo è diverso dal ruolo dei docenti. Il ruolo dei genitori è di autorità, di cura e non forzatamente pedagogico, mentre il compito della scuola è pedagogico, senza perdere il suo carattere di autorità e senza dimenticarsi della competenza tecnica. Insieme scuola e famiglia hanno l'obiettivo unico di promuovere il successo scolastico dei figli/alunni, favorendoli nell'acquisizione di competenze che li rendono capaci di muoversi in un mondo complesso e in costante trasformazione. Purtroppo, non esiste una formula che renda "perfetto" il rapporto tra famiglia e scuola, tuttavia, è punto consensuale il fatto che la scuola non possa mai escludere i genitori dalla partecipazione attiva nel processo di scolarizzazione dei figli e nemmeno i genitori possono sfuggire a questa responsabilità.

## **2. Il difficile rapporto di cooperazione tra i colleghi.**

«Nel nostro lavoro c'è molta invidia. Penso che pesi il fatto di essere quasi tutte donne. È difficile lavorare così, le sfide sono tante, ma non c'è collaborazione nel team» (insegnante italiana della 2<sup>a</sup> elementare).

«È difficile proporre un progetto interdisciplinare, quando i colleghi si chiudono e si mostrano quasi sempre disinteressati a ciò che si sta proponendo. Ciò succede spesso ... principalmente in relazione ai colleghi più anziani. Alla fine ognuno finisce per svolgere solamente il proprio lavoro e l'interdisciplinarità resta in secondo piano» (insegnante italiana della 3<sup>a</sup> elementare).

Il punto essenziale evidenziato dalle maestre è l'individualismo, tanto comune negli ambiti lavorativi moderni grazie alle nuove modalità di gestione delle persone: remunerazione basata su mete individuali, valutazione individuale, premio per le migliori performance, minacce di licenziamento per le prestazioni insufficienti, ecc. Secondo Lhuillier (2012),

questo sistema indebolisce i collettivi di lavoro e il desiderio di lavorare in team. Come afferma Dejours (1999), la società capitalista fa credere ai soggetti che per sopravvivere nel mercato del lavoro bisogna dimostrarsi ogni volta più competitivi e più efficienti dei colleghi o dei concorrenti, dando preminenza all'individualismo. In questo modo, l'obiettivo primo di ogni lavoratore diviene quello di eseguire al meglio il suo ruolo individuale, lasciando il lavoro di gruppo in secondo piano. Tale affermazione viene confermata quando la maestra dice: *«ognuno finisce per svolgere solamente il proprio lavoro e l'interdisciplinarietà resta in secondo piano»*.

L'individualismo è una caratteristica marcata del capitalismo; è l'affermazione dell'essere umano come signore del suo destino e la scuola, in un certo modo, sembra rafforzare tale pratica. Insegnare da solo, a porte chiuse, è ancora oggi la forma di lavoro più adottata nelle scuole. Gli insegnanti sono suddivisi in aule, separati rispetto a ciò che fa il collega accanto. Da un lato, questo isolamento fornisce una necessaria misura di privacy, proteggendo i docenti dalle interferenze esterne, ma da un altro lato fa sì che l'insegnante riceva meno riscontri sul lavoro sviluppato. Su questo argomento Rosenholtz (1989 apud Hargreaves, 1998), sostiene che la mancanza di una definizione comune o di una fiducia collettiva, crea una qualità psicologica di deficit individuale e di disordine personale. Anche Hargreaves (1998, p. 189) concorda con tale affermazione, dicendo che «come l'ostrica che neutralizza una grana irritante di sabbia, coprendola con strati di perle, insegnanti isolati sembrano coprire i loro dubbi e le inadeguatezze con strati confortanti di illusione personale» (p.189).

Nei casi dei docenti che si isolano, si dimostrano indisponibili al lavoro in team, la paura che si intravede – e che non cessa di essere causa di malessere – è quella di essere superati dai colleghi, di essere considerati meno capaci in relazione agli altri. In questi casi, per evitare il malessere che il giudizio dell'altro può portare, è meglio mostrarsi il meno possibile, in modo che nessuno percepisca le altrui debolezze, anche se nascondendo le proprie debilitazioni si perde l'opportunità di far vedere le proprie competenze. È importante dire che può succedere anche il contrario, ossia, il docente che sa di essere bravo, di possedere tante abilità nel suo lavoro, acquisite con anni di pratica e di formazione, non si interessa di condividere il proprio sapere con i colleghi poiché ha paura di perdere il posto nella graduatoria delle migliori performance, principalmente se nel sistema di istruzione in cui lavora è previsto un premio ai migliori docenti, come si è detto prima. In questo contesto, il lavoro transdisciplinare viene messo in secondo piano, costituendo un danno non solo ai docenti che si esentano dal realizzarlo e che, si sottraggono pertanto dai momenti di

condivisione, di supporto cognitivo e affettivo con i colleghi, ma anche per gli alunni che sono privati della transdisciplinarietà tanto necessaria nella scuola di oggi.

Questo tema della mancanza di collaborazione tra i colleghi di lavoro non appare nelle dichiarazioni delle maestre brasiliane. Tuttavia, nella quasi totalità delle testimonianze, o meglio, nella quasi totalità delle dichiarazioni delle insegnanti delle scuole comunali, dove, al contrario delle scuole statali, non è prevista la figura del professore sostituto, si può constatare il disagio delle maestre a causa dell'obbligo di sostituire le colleghe, spesso assenti<sup>25</sup>, come si vedrà in seguito.

La problematica relativa alle difficoltà di rapporto tra gli insegnanti è un problema antico, messo in luce già negli anni '80, tenendo come principali espositori Hamon e Rotman (1984), i quali affermavano che i docenti fanno parte di una categoria di lavoratori poco unita, senza spirito di gruppo. In questo senso, i dati ottenuti per mezzo delle interviste delle maestre servono solo per ricordare che passati quasi quarant'anni i docenti non sono stati in grado di cambiare la situazione denunciata da Hamon e Rotman (1984) e continuano ad essere una categoria poco coesa e con difficoltà nel lavoro collettivo.

**a. - L'obbligo di sostituire le colleghe assenti:**

«Nella mia scuola sono rare le settimane in cui il gruppo di lavoro è al completo. È normale che manchino almeno una o due colleghe. Abbiamo già avuto giorni in cui il numero delle assenti era più grande del numero delle presenti. La maggior parte di loro giustifica la mancanza con attestati medici, ma le assenze di alcune sono tanto frequenti che ci viene il dubbio...non lo so...alcune sembrano proprio cercare una scusa per non lavorare, poco importa loro dei problemi che la loro assenza può generare. Per fortuna esistono le ferie di luglio per ricaricare le energie, poiché dopo sei mesi di lavoro in queste situazioni ci sentiamo esauriti» (insegnante brasiliana della 5<sup>a</sup> elementare).

---

<sup>25</sup> Nelle maggior parte delle scuole comunale, solamente viene contrattato un insegnante sostituto se l'assenza è di almeno cinque giorni. Se un insegnante se assenta per un periodo fino a quattro giorni, sono i colleghi stessi che hanno l'obbligo di sostituirlo, usando l'orario di ACPATE.

«La situazione è molto difficile: da un lato, non si può incolpare nessuno per essere ammalato al punto da non riuscire a presentarsi al lavoro ... sono cose che possono capitare a tutti. Da un altro lato, non è giusto che ogni giorno debba perdere il mio orario di progettazione, garantito per legge, perché c'è sempre una collega che manca. Non è giusto verso chi è sempre presente ... ci sovraccarica, ci stressa, ci fa venire mal di testa dover entrare sempre in una classe che non è di responsabilità tua e realizzare un lavoro al posto di un altro, mentre il nostro rimane senza fare. Alla fine, anche noi finiamo per ammalarci. È impossibile sopportare una situazione così per molto tempo» (insegnante brasiliana della 4<sup>a</sup> elementare).

«[...] il governo comunale, con l'obiettivo di contenere il crescente numero di assenze, ma anche con l'intento di farci lavorare a tutti i costi ha creato un premio per i docenti assidui. Ne avranno diritto tutti i docenti che durante un intero semestre non aver avuto nessuna assenza, neanche giustificata da certificato medico. Con l'ambizione di guadagnare il suddetto premio, ci sono colleghe che lavorano anche malate, ma io la penso in modo differente ... i soldi per me sono importanti, ma penso prima alla mia salute. Se sto male non vengo» (insegnante brasiliana della 5<sup>a</sup> elementare).

La mancanza quotidiana degli insegnanti è una caratteristica della scuola brasiliana. Di fronte ad un quadro di frequenza abbastanza compromesso, la responsabilità di sostituzione ricade sugli insegnanti presenti, visto che gli alunni non possono mai rimanere senza lezioni o esseri rimandati a casa per mancanza di insegnanti. Alla figura del coordinatore pedagogico pesa la difficile funzione di riordinare gli orari dei docenti presenti, in modo che possano, oltre che compiere le loro attività, sostituire i colleghi mancanti. Questa pratica, come dichiarato nelle due prime interviste riportate precedentemente, finisce per sovraccaricare gli insegnanti che sono presenti, togliendogli l'orario disponibile per le attività pedagogiche complementari (l'ACPATE) e rendendo difficile il lavoro in gruppo. Inoltre, rende difficile anche il lavoro di coordinamento pedagogico dei docenti, visto che molte volte anche il coordinatore finisce in aula come sostituto. Tutto ciò fa nascere un malessere generalizzato a scuola, come testimoniato dalle intervistate. Tuttavia, è una situazione difficile da risolvere,

poiché gran parte dei docenti che si assentano, presentano problemi di salute: o stano soffrendo qualche tipo di problema di salute, collegato con la scuola o non, oppure hanno perso la motivazione e l'entusiasmo per il lavoro e usano l'assenteismo come via di fuga da qualcosa che non riescono più a sopportare, come afferma Esteve (1999). L'assenteismo, in questo senso, può essere segno di un desiderio di trasferimento o, negli ultimi casi, di abbandono della professione. Da un altro lato, i docenti assidui, a causa di vivere costantemente lo stress e il malessere generati dalle assenze dei colleghi, con il decorrere del tempo avranno grande possibilità di sviluppare qualche tipo di malattia, come sostenuto dalla seconda maestra quando dice: «*alla fine, anche noi finiamo per ammalarci. È impossibile sopportare una situazione così per molto tempo*». La situazione è difficile da sopportare per la maestra, non parla solamente rispetto all'assenza delle colleghe, ma anche del fatto che la sostituzione di ognuna di loro porta via parte delle tempo che dovrebbero dedicare alla preparazione delle proprie lezioni. La paura delle maestre, in questo caso, è quella di pregiudicare la loro prestazione, finendo per fare meno di ciò che potrebbero se avessero tutto il tempo necessario a loro disposizione, senza doverne dedicare parte alle supplenze.

Un'altra situazione che merita riflessione è quella descritta dall'ultima maestra quando afferma che ci sono insegnanti che lavorano anche malati, per non perdere il premio assiduità creato dal governo. Qui è importante considerare che, al contrario di ciò che suggerisce il governo, il suddetto premio non riduce i danni della scarsa produttività dei docenti, causata dalle frequenti assenze. In primo luogo, perché non è detto che tutti i docenti accettino di lavorare ammalati. Qualcuno può acconsentire, ma la grande maggioranza, come constatato dal presente studio, non vedrà nessun senso nel ricevere questi soldi in più, se la sua salute viene messa a rischio. Inoltre, i docenti che si presentano al lavoro malati – depressi, con problemi di voce, con disturbi di ansia, stressati – avranno la produttività considerevolmente ridotta, ossia, si presenteranno in aula ma non saranno in grado di dare il massimo.

Cooper, psicologo inglese, per definire i professionisti che pur presentando qualche malattia che indurrebbe al riposo, continuano assiduamente a presentarsi sul posto di lavoro, ha creato il termine "presenteismo". Il presenteismo, così come l'assenteismo è un fenomeno che deve destare preoccupazione, visto che secondo alcuni studi, come quello svolto dal Sainsbury Centre of Mental Health, nel Regno Unito, al contrario di ciò che si pensa, il costo del presenteismo può essere quasi due volte più grande di quello dell'assenteismo (Cooper, 1986).

Per Altoé (2010), le ragioni che spingono gli insegnanti a presentarsi al lavoro, anche quando sono malati, sono in relazione, oltre che con i bonus o i premi assiduità, con la paura

di esseri puniti, di essere licenziati o anche responsabilizzati dell'eventuale insuccesso degli alunni. Come si vede, anche in questi casi si può constatare la paura di fallimento come fattore intrinseco del malessere che colpisce alcuni dei docenti. Anche quando a scuola tutto sembra normale, non significa che sia di fatto così. La normalità, secondo Dejours (1999), «può essere interpretata come il risultato di una composizione tra la sofferenza e la lotta, sia collettiva o individuale, contro la sofferenza nel lavoro (p.36). La normalità può essere una strategia difensiva che aiuta il docente ad accettare ciò che non doveva e così continuare a lavorare.

### **3. L'assenza di un'equipe interdisciplinare per seguire gli alunni con bisogni educativi speciali.**

«A scuola mancano specialisti per sostenerci nel lavoro con gli alunni con bisogni educativi speciali. Mancano psicologi, neuropsichiatri, logopedisti. È difficile raggiungere buoni risultati con questi alunni senza un lavoro integrato. Noi, da soli non possiamo fare tanto» (insegnante italiana della 1<sup>a</sup> elementare).

«[...] l'insegnante di sostegno è di fondamentale importanza, ma non si può pensare che solo noi due riusciamo ad assistere il bambino disabile in tutti i suoi bisogni. La scuola da sola non può fare tutto. Se ci fossero altri professionisti per assistere questi bambini, almeno un'ora al giorno, i traguardi raggiunti sarebbero sicuramente maggiori» (insegnante italiana della 3<sup>a</sup> elementare).

Le maestre brasiliane, similmente alle italiane, si lamentano della mancanza di formazione per il lavoro con gli alunni con bisogni educativi speciali, perciò, è conveniente conoscere ciò che hanno detto a questo rispetto, per poi eseguire un'unica analisi.

#### **3.1- L'assenza di formazione per lavorare con gli alunni con bisogni educativi speciali.**

Differentemente dall'Italia, dove l'insegnante di ruolo può contare sul prezioso aiuto dell'insegnante di sostegno, in Brasile l'insegnante tutor resta l'unico responsabile dell'intera classe, inclusi gli alunni con bisogni educativi speciali, e può contare sull'aiuto di un ausiliare

(non necessariamente un docente), solamente in alcuni casi speciali, come ad esempio, nei casi di difficoltà motoria dello studente o deficit visivo.

«Gli alunni dell'inclusione arrivano per noi così ... senza che sappiamo cosa fare. L'unica informazione che ci danno è che in classe ci saranno uno o più alunni con necessità educative speciali e basta! Non è per niente facile visto che già abbiamo tanti altri compiti. Nella maggior parte dei casi, ci troviamo in una situazione in cui non sappiamo neanche da dove iniziare. Se vogliamo conoscere meglio il problema del bambino e come aiutarlo dobbiamo cercare informazione da soli» (insegnante brasiliana della 2<sup>a</sup> elementare).

«Io sono favorevole all'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali nelle classi regolari, ma come sta avvenendo qui, in Brasile, non è ancora inclusione. Non si può inserire il bambino in una classe dove l'insegnante non ha mai avuto una formazione specifica per rispondere alle sue necessità. Impariamo con la pratica, è vero, ma finché non si impara tanti errori vengono commessi e ciò non è giusto per il bambino» (insegnante brasiliana della 5<sup>a</sup> elementare).

Durante le interviste, anche se le insegnanti riferiscono di aver alunni che in generale sono molti più impegnativi, richiedendo molte più attenzioni e ausilio degli alunni con bisogni educativi speciali, è in relazione a questi ultimi che il "limite del sapere" si manifesta. Quando le maestre reclamano supporto specialistico (nel caso delle maestre italiane) o formazione specifica (nel caso delle maestre brasiliane) per non sentirsi impreparate nell'affrontare da sole gli alunni con bisogni educativi speciali, ci si può chiedere di cosa hanno paura? Nuovamente la paura è di affrontare nuove sfide, di essere le uniche responsabili per l'istruzione di alcuni bambini che sfuggono ai parametri di "normalità" a cui sono abituate.

Come si sa, oggi la scuola non ha solamente il compito di istruire. Il bambino, a scuola, deve aver una formazione globale, che gli permetta di sviluppare tutte le sue capacità al massimo. Tuttavia, i docenti si sentono persi e a disagio se non vengono fornite loro tutte le condizioni per rispondere alle necessità degli alunni, contribuendo al loro avanzamento nella crescita e nello sviluppo dentro al processo di istruzione. Questa affermazione è corroborata dalla seconda maestra quando dice: «Nella maggior parte dei casi, ci troviamo in una situazione in cui non sappiamo neanche da dove iniziare». In questo senso, hanno ragione le

maestre nel reclamare una equipe multidisciplinare oltre che una formazione più specifica, visto che tutto ciò renderebbe il lavoro con gli alunni con difficoltà molto più completo. Tuttavia, le maestre devono tenere a mente che non devono mai fermarsi o astenersi dal loro compito, con la scusa che «da soli non possono fare tanto». In alcuni momenti delle interviste, senza rendersene conto le maestre (principalmente le brasiliane) lasciavano trasparire, dal loro discorso, più che una difficoltà, una indisposizione a lavorare con gli alunni da includere. Come affermano Miranda e Santiago (2006), l'immagine dell'«handicappato», può fare riferimento ad una situazione insopportabile che le maestre sostengono di non essere in grado di affrontare. In questo senso, si può ipotizzare che il limite della conoscenza, dichiarato da alcune maestre, non sia dell'ordine del conoscibile della pedagogia, ma dell'essere umano di fronte all'imponderabile. La società incute negli individui la venerazione del corpo sano e in forma moderna venera il corpo utile, apparentemente sano e in forma e tutti quelli che non rientrano nel modello prestabilito, a causa di malformazioni, vengono esclusi. A scuola la situazione non è differente. «Nella prospettiva inclusiva, viene messo fortemente in discussione il paradigma della “normalizzazione” che nega le differenze tra persone in nome di un presunto idealtipo di omogeneità: l'inclusione non si basa sulla distanza da un preteso “standard di adeguatezza” ma sul riconoscimento della piena partecipazione di tutte le persone alla vita sociale» (Striano, 2010 in Perla, 2013, p.39).

Il corpo segnato dalla disabilità fa ricordare l'imperfezione umana che si vuole negare. Tuttavia, ciò che succede più frequentemente è che senza una formazione adeguata che dia supporto alla pratica, l'insegnante non riesce a fornire i giusti strumenti, capaci di fare avanzare nell'apprendimento gli alunni con difficoltà. In questo modo la loro partecipazione finisce per realizzarsi in forma limitata e le prestazioni degli insegnanti si rivelano insufficienti.

#### **4. Le classe numerose e troppo variegate.**

«[...] oggi dobbiamo creare piani di formazione individuale per ogni singolo bambino, ma in una classe numerosa, non è facile mettere in pratica tutto ciò che è stato pianificato. Alla fine penso che venga data più attenzione a coloro che dimostrano aver più difficoltà nell'apprendimento. Se ci fossero meno alunni in classe, secondo me si poteva anche ottenere di più dai bambini più talentuosi. Non che

non lo facciamo, ma secondo me potevamo fare di più, ma in queste condizioni tutto è molto più difficile» (insegnante italiana della 1<sup>a</sup> elementare).

«Penso che adesso che abbiamo tanti alunni stranieri – alcuni che non conoscono neanche il nostro sistema di scritta – penso che le classi dovrebbero aver un numero più limitato di studenti. È impossibile sviluppare un lavoro di qualità, secondo i bisogni di ogni singolo bambino se, in classe, il numero di alunni ad assistere sfugge alle nostre capacità ... anche se ci facciamo in due non è sufficiente per rispondere con efficacia a tante domande» (insegnante italiana della 2<sup>a</sup> elementare).

Una delle questioni più rilevanti da considerare quando è in gioco la qualità dell'istruzione e di vita e di lavoro degli insegnanti è il numero di alunni per classe. Il processo di apprendimento non avviene in modo lineare, ossia, gli studenti non imparano tutti allo stesso modo e con la stessa velocità, per questo motivo è necessario che gli insegnanti sviluppino percorsi individuali, in modo da favorire ognuno al suo ritmo e secondo le sue necessità. Tuttavia, in una classe numerosa questo tipo di lavoro è compromesso. I dati TALIS del 2009 dimostrarono che lo svolgimento di pratiche orientate agli alunni è inversamente proporzionale al numero di alunni per classe, ovvero, più grande è la classe, meno attenzione individuale è data all'alunno (OECD, 2009b, p.122).

Quando la seconda maestra dice: «...anche se ci facciamo in due non è sufficiente per rispondere con efficacia a tante domande», quello che sta provando a dire è che ogni alunno in eccesso in una classe richiede dall'insegnante un sforzo addizionale nel tentativo di rispondere, in modo efficace, al suo bisogno. Tale realtà si rivela ancora più urgente quando si pensa agli alunni stranieri, che necessiterebbero di un'attenzione maggiore, già che molti ancora non sono familiarizzati con la lingua di insegnamento, come sostenuto dalla seconda maestra.

In una classe affollata non sempre è possibile identificare le necessità riportate da ogni singolo alunno, una volta che l'assistenza individuale diventa impossibile. Conseguentemente, le lezioni sono fatte in modo che la maggioranza riesca a capire e interagire con il contenuto, ma può succedere che il gruppo di alunni con più difficoltà faccia fatica a seguire i compagni. Tuttavia, non sono gli unici ad essere pregiudicati, visto che può succedere anche che gli

studenti con più facilità nell'apprendimento, invece di avere la loro potenzialità esplorata al massimo, finiscano per averla sotto-sviluppata. In questo senso, si considera che ridurre il numero di studenti per classe sia una delle condizioni principali per garantire la qualità dell'istruzione e l'apprendimento soddisfacente degli alunni, oltre a contribuire alla riduzione dello stress dei docenti. Ovviamente, tale misura comporterebbe costi addizionali per lo Stato, poiché implicherebbe la creazione di nuove classi e l'assunzione di nuovi professionisti. Tuttavia, un governo che si propone di elevare il livello dell'istruzione non può sottrarsi a questioni come queste. Se si esige dalla scuola lo sviluppo del pensiero critico in tutti gli allievi, è necessario garantirne le condizioni minime. Come dare a tutti la possibilità di esprimersi, di trasmettere le proprie idee, di esporre le proprie domande se l'insegnante non è poi in condizione di rispondere a tutti?

Si può dire che in questo caso specifico il fallimento non si configura solo come una paura degli insegnanti, ma è una possibilità reale. In una classe numerosa non c'è spazio per una lezione diversa, dove gli studenti possano muoversi, dove l'insegnante possa fare uso della sua creatività. La configurazione della classe è quasi sempre la stessa: tutti in fila posti frontalmente verso l'insegnante. Tuttavia, l'istruzione è un processo che richiede interazione e senza questa rischia che la conoscenza avvenga in forma meccanica, con l'insegnante nel ruolo di trasmettitore di contenuti e gli studenti come recettori passivi.

La problematica dell'affollamento delle classi non è apparsa in modo ricorrente nelle interviste delle maestre brasiliane. Ciò non significa che le classi numerose non siano una realtà anche in quel Paese. Secondo dati TALIS (2009), il Brasile è uno dei Paesi con maggior numero di alunni per classe. Mentre la media tra i Paesi europei è di 23 studenti per classe, in Brasile questo numero sale a 32. I dati riportati dal TALIS (2009) sono riferenti alle scuole secondarie, ma conoscendo di persona l'organizzazione del sistema scolastico brasiliano, si può dire che nella scuola primaria la realtà non è molto diversa. Il fatto di non lamentarsi dell'affollamento delle classi può significare due cose: che i percorsi individuali, per i quali una classe piccola è di fondamentale importanza, non sono ancora una realtà nelle scuole brasiliane oppure che tra le problematiche della scuola ce ne sono altre ritenute più stressanti, come ad esempio la crescente indisciplina dei bambini in classe.

#### 4.1 - La crescente indisciplina dei bambini in classe

«L'indisciplina, l'indifferenza di alcuni alunni per la scuola è uno dei peggiori problemi che dobbiamo affrontare ... forse il peggiore in assoluto. Perdiamo molto tempo provando a mettere ordine nella classe. In ogni classe c'è un piccolo gruppo di alunni per i quali la scuola sembra non significare niente. Vanno a scuola a combinare casini con i compagni ... a mancare di rispetto alle maestre. Fargli finire un'attività è una lotta. Chiamiamo la famiglia a scuola, anche se non risolve niente: questi bambini restano buoni per un giorno e poi ricominciano tutto di nuovo. È difficile da sopportare. Alcune colleghe non ce la fanno e si mettono in aspettativa per motivi di salute ... si ammalano proprio» (insegnante brasiliana della 4<sup>a</sup> elementare).

«Insegno in una scuola in una favela. I comportamenti inadeguati che i bambini vedono per strada li portano in aula. Ci sono una quantità di bambini che sono dolci ed educati (per carità), ma c'è una minoranza che non rispetta nessuno ... neanche i genitori. Ci dicono delle parolacce, escono dalla classe quando vogliono, picchiano i compagni, si rifiutano di partecipare alle attività. Io non so perché vengano a scuola. La mia voglia è di buttare tutti fuori dell'aula, di rimandare tutti a casa, ma purtroppo questo non lo posso fare. È un loro diritto essere lì, ma del nostro diritto di lavorare, di fare una bella lezione nessuno ne parla. Non parlano nemmeno del diritto degli altri bambini in studiare tranquilli, senza il disordine provocato da quelli che non vogliono niente. È assurdo!» (insegnante brasiliana della 5<sup>a</sup> elementare).

Nelle ultime decadi, diversi fattori hanno provocato profonde alterazioni nell'immagine dei docenti, alterando il loro riconoscimento sociale. Queste alterazioni, secondo Picado (2009), istigano lo sviluppo di nuove abitudini negli alunni, modificando la loro percezione della figura del docente e alterando il loro senso di disciplina e di

responsabilità. Le relazioni cambiano diventando più conflittuali. Tanti sono i docenti che trovano difficoltà nell'impostare nuovi modelli di disciplina e di convivenza e perciò si angosciano, si stressano e si ammalano, principalmente perché la scuola continua a esigere da loro un impeccabile controllo dell'ordine dentro della classe. Nella scuola esiste un sistema di norme che serve a stabilire il comportamento degli alunni: mantenerli seduti, silenziosi e attenti alle lezioni è uno dei requisiti esigiti da un bravo insegnante.

Tra tutte le difficoltà affrontate dalla scuola brasiliana oggi, si distingue l'indifferenza da parte di alcuni alunni per qualsiasi attività scolastica. Questi frequentano le lezioni normalmente, come tutti gli altri, tuttavia non si dimostrano disposti a partecipare alle attività di base, dimostrandosi indisposti alle attività proposte. I docenti si riferiscono a ciò come uno dei problemi più stressanti a cui devono fare fronte, anche perché dopo devono rispondere per l'insuccesso di questi alunni.

L'insegnante a scuola, così come i genitori a casa, rappresentano l'istanza educativa alla quale l'alunno deve sottomettersi. Il rifiuto di comportarsi bene, di partecipare alle attività è sentito dai docenti come una sfida contro la loro autorità di maestro, di leader della classe. Ricusando alle attività l'alunno rifiuta anche il docente, una volta che gli studenti non distinguono l'insegnante dalla disciplina insegnata da lui. Ciò per gli insegnanti diventa molto difficile, quando non insopportabile, come si può percepire nella dichiarazione della seconda maestra: *«alcune colleghe non ce la fanno e si mettono in aspettativa per motivi di salute ... si ammalano proprio»*.

Boyle et al (1995) già avevano verificato che i docenti che percepivano maggiori difficoltà nel gestire l'indisciplina e il disinteresse degli alunni presentavano un maggior grado di stress, di esaurimento e meno realizzazione personale nel lavoro. L'ammalarsi, in questo senso, può significare, anche se incoscientemente, una strategia per sfuggire al problema. In modo simile, Diniz (1998) afferma che l'ideale che i docenti hanno dell'insegnare come qualcosa di infallibile e anche la convinzione che per imparare il bambino debba stare seduto e in silenzio, genera angoscia quando questo ideale, confrontato con la realtà, fallisce. In questo caso, sorgono i sintomi: depressione, stress, malessere.

In tutto ciò, è necessario riconoscere che le maestre sono anche brave a costruire altri tipi di strategie, meno dannose rispetto all'ammalarsi, per sopportare ciò che ritengono insopportabile nella relazione con l'alunno. La prima di queste strategie è il mantenimento dell'autocontrollo, per non cadere nel gioco dell'alunno: *«la mia voglia è di buttare tutti fuori dell'aula, di rimandare tutti a casa, ma purtroppo questo non posso fare. È un loro diritto essere lì [...]»*. Un'altra strategia è coinvolgere i genitori: *«chiamiamo la famiglia a scuola,*

*anche se non risolve niente*». Il modo in cui i docenti rispondono ai conflitti con gli alunni può determinare la risoluzione del problema o aggravare ancora di più la situazione. Un confronto quotidiano con l'alunno, ad esempio, può fare aumentare la sua indisciplina e aggressività in relazione al docente. In questi casi, la strategia dell'autocontrollo è un'ottima scelta.

Un'altra tattica abbastanza efficace è la motivazione degli alunni attraverso lezioni dinamiche e interattive che li stimolino allo studio e, nello stesso tempo, li portino più vicino al docente.

Anche se parte delle insegnanti riesce a creare strategie efficaci per affrontare l'indisciplina e l'indisposizione degli alunni per gli studi, esiste un'altra parte di insegnanti che, in generale, va nel senso opposto: l'indisciplina e il rifiuto dell'alunno provocano in loro una deresponsabilizzazione, ossia, i docenti localizzano le cause del problema fuori dal contesto scolastico – nella famiglia, nella comunità, dove loro non possono fare nulla. Come esempio si può citare un'affermazione della seconda maestra quando dice che: *«Insegno in una scuola in una favela. I comportamenti inadeguati che i bambini vedono per strada loro portano in aula»*. In questo caso specifico, sembrerebbe che per la maestra il problema dell'indisciplina e del disinteresse di alcuni alunni si possa riassumere nel fatto di essere abitanti di una favela. Tra i docenti brasiliani c'è una tendenza ad associare l'alunno che non impara, che è indisciplinato, che si rifiuta di partecipare alle lezioni, alla sua condizione sociale o all'ambiente in cui vive (Miranda & Santiago, 2006). In questo senso, per i docenti gli "alunni-problema" sono bambini poveri, abitanti delle *favelas*, carenti di affetto, provenienti da famiglie destrutturate, ecc. I docenti usano la scusa dello svantaggio culturale per giustificare i problemi che alcuni alunni possono presentare a scuola, deresponsabilizzandosi, ancora una volta, dal problema ed entrando in un circolo vizioso dove tanto l'alunno come l'insegnante fallisce. Fallisce l'alunno che si rifiuta di imparare e, allo stesso modo, l'insegnante che non riesce ad insegnargli.

## **5. La mancanza di riconoscimento sociale e di valorizzazione professionale**

Il nostro lavoro è impegnativo ... e quale professione non lo è, però la cosa che ci colpisce di più è non avere il giusto riconoscimento. Lavori da morire e alla fine del mese prendi una somma che è appena sufficiente per le spese di base. Io, per stare un po' più tranquilla

lavoro in due scuole. Esco da casa alle 5:40 del mattino e torno solo alle 10:30 di sera (insegnante brasiliana della 4<sup>a</sup> elementare).

Adesso che sono entrata di ruolo riesco a prendere un po' di più, ma quando facevo sostituzione ogni tanto capitava di ricevere una somma così bassa che male copriva le mie spese di trasporto. Ho pensato tante volte di cambiare lavoro, ma poi tornavo indietro e pensavo: ma cosa vado a fare se di lavoro non c'è n'è? (insegnante italiana della 3<sup>a</sup> elementare).

La mancanza di valorizzazione della professione, riflessa principalmente nei bassi stipendi, nelle condizioni di lavoro insufficienti, nella mancanza di prestigio sociale, anche essendo fattori storici, continuano ad essere causa di malessere per gran parte dei docenti. L'UNESCO già negli anni '70, segnalava la situazione salariale dei docenti, notificando che la remunerazione ricevuta dagli insegnanti era il riflesso dell'importanza che la società aggiudicava all'insegnamento (UNESCO, 1978, p.26). Anni dopo, Farber (1984) e Litt e Turk (1985) allertavano per il fatto che i bassi stipendi erano causa di abbandono della professione da parte dei docenti che cercavano maggiori profitti in altri lavori. Negli anni '90, non mancavano lavoratori con doppi lavori (Cruz, 1990), per sostenere la tesi di che la femminilizzazione aveva fatto deteriorare ancora di più gli stipendi dei docenti, forzandoli alla sottomissione alle giornate doppie di lavoro. È stata proprio la questione salariale una delle principali cause della mancanza di prestigio sociale della professione, una volta che, nella società moderna lo stipendio è diventato uno dei principali fattori nella definizione del pregio di una professione. Mentre la scuola va, sempre più, assumendo nuove responsabilità, i suoi professionisti continuano ad essere dimenticati delle politiche pubbliche. Lo stipendio che viene pagato alla categoria docente, anche sottoposto a miglioramenti per anzianità – principalmente nel caso brasiliano dove è stato fissato il valore minimo che un insegnante può ricevere, correggendo la discrepanza salariale tra le regioni – continua a presentare discordanze in relazione ad altre categorie con uguale livello di formazione ed esigenza. Il rapporto Education at a Glance (OECD, 2015) ha dimostrato che il Brasile si trova tra i Paesi sudamericani dove gli insegnanti ricevono i minori stipendi. Secondo il rapporto, per i primi anni della scuola primaria, circa il 73% delle spese correnti sono destinate ai redditi da lavoro dipendente. La percentuale è inferiore alla media dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, che è del 79%. Anche se c'è una relazione diretta, la percentuale

destinata all'Educazione funge da indizio per capire il livello degli stipendi dei docenti in queste fasi dell'istruzione. Ancora secondo dati del rapporto Education at a Glance (2015), la remunerazione degli insegnanti in Brasile è al di sotto a quella degli altri paesi latino-americani, come il Cile, Colombia e Messico, in tutti i livelli di istruzione, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola superiore. In Brasile, lo stipendio dei docenti è regolato dalla Legge del Piso (Legge 11.738/2008), che stabilisce il valore minimo da pagare ai docenti con formazione a livello medio, con carica oraria di 40 ore settimanali. Il valore viene adeguato ogni anno e oggi è di 1.917,78 reais, circa 470 euro.

In modo simile al Brasile, l'Italia figura tra gli ultimi Paesi europei per quanto riguarda gli stipendi lordi annui dei professionisti della scuola, secondo le statistiche (Eurydice, 2014). Gli insegnanti primari italiani, ad esempio, oltre ad essere i meno pagati tra i Paesi dell'Unione Europea, negli ultimi anni, hanno visto gli stipendi perdere circa l'8% del potere d'acquisto. Peggio degli insegnanti italiani solamente gli insegnanti ungheresi, portoghesi e greci.

In questo caso specifico non c'è la paura di fallimento, visto che i docenti si sentono già dei professionisti falliti, in termini di remunerazione e sostegno sociale. La mancanza di sostegno sociale, sia nell'ambito delle retribuzioni materiali che nello status attribuito alla professione è causa di malessere e di perdita di entusiasmo per il lavoro per parte dei docenti. Essendo fattori che sfuggono al loro controllo, generano in loro una crisi di identità, nella quale mettono in discussione il senso della loro professione e sé stessi (Esteve, 1999). In questo senso, si considera che il sostegno, anche non essendo un fattore determinante nell'acquisizione dell'identità professionale dei docenti, sia uno degli aspetti che favorisce alla sua elaborazione collettiva. La crisi di identità e la crisi della professione sono intimamente relazionate presentando tenui limiti tra gli aspetti che li caratterizzano. Tuttavia, come si è visto nei primi capitoli, la problematica della svalutazione della docenza non si origina nella modernità, ma è risultante dell'origine e dell'storicità della propria professione, contagiata da fattori economici, politici e culturali. Perciò, i problemi citati dalle maestre intervistate come fonte di stress e malessere non sono una novità e non sono neanche limitati all'ambito scolastico, ma si spandono al di là della scuola, inglobando le politiche di gestione dell'istruzione, i cambiamenti nel modo di insegnare e di imparare, la diversità culturale degli studenti, la valorizzazione sociale della professione, ecc.

Come si è visto, in tutti i cinque fattori segnalati dalle maestre come fonti di stress e malessere si traspare la paura di fallire, di essere considerato inadeguato o incapace di rispondere alle esigenze della professione. Sia la paura di essere colpevolizzato dalle famiglie,

dalla scuola o dal governo per l'insuccesso degli alunni o la sensazione di fallimento per la mancanza di riconoscimento sociale, tutti gli eventi portano i docenti ad una stanchezza e ad uno stato di ansia che gradualmente va spegnendo il loro entusiasmo per la professione. Tutto ciò, associato alla mancanza di libertà e alla dequalificazione del loro lavoro raggiunge l'apice con l'ammalarsi del docente o con l'abbandono della professione. In questo senso, si può dire che la paura di fallimento rappresenta, per gli insegnanti, "una costante minaccia alla percezione di sé, con evidenti conseguenze a livello di autostima personale e sociale. Tale fenomeno è potenzialmente in grado di generare situazioni di stress professionale (malessere) che incidono sulla prestazione lavorativa e sull'equilibrio psicologico dei docenti (Cantelmi et al 2009). Nonostante tutte le problematiche, alcune storiche, centinaia di persone hanno scelto e continuano a scegliere l'insegnamento come professione. E perché continuano a farlo? Perché le intervistate, in mezzo a tante scelte possibili, hanno optato per una professione che oltre l'infinità di problematiche diventa sempre più complessa?

Magari la miglior risposta a questa domanda non deve essere cercata insieme a chi già si trova inserito nella professione, ma insieme a coloro che ancora stanno studiando, si stanno preparando per diventare un giorno insegnanti. Tuttavia, dato che in questo studio il focus centrale sono i docenti in attività, si è cercato di capire i motivi della scelta e della permanenza nella professione, anche perché si vogliono cogliere da loro gli aspetti positivi e di benessere del lavoro, evitando, in questo modo, un focus parziale di ciò che comporta la professione di insegnante oggi.

### **V.1 – Dietro le quinte di una professione: insegnante perché?**

Le incomprensioni riguardo il diventare insegnanti non sono una novità, almeno in ambito brasiliano. Lì non c'è nessun incentivo per uno studente a diventare un insegnante e quando qualcuno dichiara di aver scelto l'insegnamento come professione, la prima reazione dimostrata dagli altri è di disprezzo.

- *“Ma sei tanto intelligente, perché hai scelto di fare l'insegnante?”*
- *“povero te...tra tante professioni hai scelto l'insegnamento?”*
- *“Hai scelto di fare l'insegnante? Che spreco!”*

Queste sono alcune delle frasi più comuni sentite da chi lavora come docente nelle scuole brasiliane.

In Italia, i problemi che colpiscono la scuola e i problemi affrontati dai docenti sono meno gravi di quelli affrontati dai docenti brasiliani. Ad esempio, in Italia, anche se paragonati ad altri Paesi europei, i docenti sono mal pagati, non esiste una discrepanza salariale tra le diverse professioni come esiste in Brasile. Fatto sta, che la scelta di diventare un insegnante non è vista con tanto disprezzo come nel caso brasiliano. In Italia c'è anche chi crede che i docenti siano molto ben pagati, visto che, paragonati ad altre professioni, godono di più ferie e, in alcuni casi, di meno ore di lavoro. Tuttavia, viste le situazioni di disagio elencate dai docenti dei due Paesi nel paragrafo precedente, si è deciso di verificare cosa spinge una persona verso l'insegnamento. Perché diventare un insegnante? Attraverso questa domanda, già tema di ricerca di alcuni studiosi nell'ambito dell'Educazione e della Formazione Degli Insegnanti, si è cercato di ampliare la conoscenza rispetto al tema.

In relazione alla riferita domanda, le insegnanti italiane, hanno sottolineato, oltre la vocazione per il lavoro con i bambini e l'influenza di un familiare già inserito nell'insegnamento, questioni pratiche, come ad esempio, la grande offerta di posti di lavoro e la possibilità di fare il concorso pubblico. Per coincidenza, questi tre fattori elencati dalle maestre italiane sono apparsi anche nelle giustificazioni delle maestre brasiliane che, oltre a ciò, hanno citato alcuni fattori che incrociarono il loro percorso di formazione, spingendole ad una scelta quasi forzata dell'insegnamento. Tra questi fattori hanno citato le precarie condizioni economiche familiari che le spingevano verso un corso di studi più economico, più breve e che rendesse possibile conciliare studio e lavoro.

### **VI.1.1 - I Fattori che hanno influenzato le maestre verso la scelta all'insegnamento**

Com'è stato detto prima, i primi tre fattori sono stati citati tanto dalle maestre italiane come da quelli brasiliane, nella giustificazione della scelta del magistero come professione. Mentre l'ultimo fattore, ossia, la possibilità di conciliare studio e lavoro appare solamente nelle interviste delle maestre brasiliane. La spiegazione per tale differenza è che non esistendo in Italia corsi universitari serali come in Brasile, la conciliazione studio/lavoro è più difficile. Inoltre, gli indizi fanno credere che i genitori italiani abbiano maggiori possibilità economiche

di mantenere i figli all'università, senza che loro debbano inserirsi concomitantemente al lavoro come talvolta succede con gli studenti brasiliani.

Le giustificazioni per la scelta della professione sono state:

### **1. la vocazione per il lavoro con bambini.**

«I bambini mi sono sempre piaciuti. Mia mamma mi raccontava che già nella mia infanzia adoravo far finta di essere la maestra dei miei amici più piccoli. Per mezzo di una lavagna giocatolo riproducevo a loro alcune delle lezioni che imparavo a scuola. Nella mia adolescenza facevo ripetizioni gratuite ai bambini figli dei miei vicini di casa. Così, sono cresciuta sapendo già che la mia vocazione era fare l'insegnante» (insegnante italiana della 2<sup>a</sup> elementare).

«Ho sempre saputo di voler lavorare con i bambini, con i quali mi sono sempre trovata bene. Durante la scuola superiore, ho avuto opportunità di lavorare, metà giornata, come ausiliare delle maestre in una scuola dell'infanzia nella mia città. Lì ho avuto la certezza che la mia vocazione era fare la maestra» (insegnante brasiliana della 1<sup>a</sup> elementare).

La giustificazione della vocazione a lavorare con i bambini non è nuova, è la stessa usata dalla società nel XIX secolo, fortemente influenzata dalla Chiesa cattolica. L'idea della vocazione delle donne all'insegnamento, principalmente negli ordini più bassi della scuola – come scuola primaria e scuola dell'infanzia – ha fatto che fino agli '30, del XX secolo, il magistero fosse l'unica professione femminile riconosciuta e rispettabile per le donne. Nella società contemporanea, a causa all'ampliamento della presenza delle donne nei corsi superiori e la conquista da parte loro dei più diversificati posti di lavoro, ha fatto diminuire sostanzialmente l'idea del magistero come attività essenzialmente femminile, anche se l'insegnamento continua ad essere una roccaforte femminile.

L'idea della vocazione, come si percepisce nei frammenti di intervista sopraindicati, fa sì che le maestre assumano un discorso naturalista in relazione alla scelta della professione di insegnante, escludendo l'influenza di qualsiasi fattore esterno, sia sociale, politico o culturale (anche se è impossibile escluderli totalmente). Nel discorso è escluso anche il fatto che

esistano tante altre professioni che hanno a che fare con i bambini e che non siano, necessariamente, collegate all'insegnamento.

## 2. L'influenza di un parente già inserito nell'insegnamento

«La grande responsabile del mio innamoramento per l'insegnamento è stata mia madre. Lei era una maestra bravissima, che preparava le attività per i suoi allievi con molta cura e dedizione. Tutti l'adoravano. Sapeva essere esigente e dolce nello stesso tempo. Da bambina immaginavo: da grande voglio essere una maestra come mia madre» (insegnante italiana della 1<sup>a</sup> elementare).

«La mia famiglia abitava in una piccola città e quasi tutti si occupavano di commercio o di agricoltura. Lì non c'erano molte opzioni di lavoro. Tuttavia, una mia zia era riuscita a trasferirsi nella capitale, a laurearsi e a trovare un lavoro come coordinatrice pedagogica in una scuola primaria della regione. È stata lei, in particolare, a spingermi verso la professione. Lei mi diceva che tutto ciò che aveva costruito era grazie all'insegnamento. Non era ricca, ma viveva con benessere e possedeva un capitale culturale che la differenziava del resto della famiglia» (insegnante brasiliana della 3<sup>a</sup> elementare).

In queste due interviste la professione di insegnante è descritta dalle maestre come una specie di eredità familiare. La famiglia, per la sua presenza e importanza nella vita dell'individuo ha il potere di demarcare e anche di guidare le sue prospettive di vita e di lavoro funzionando come un'importante referenza da seguire. Passeggi (2006) definisce questa influenza che la famiglia – genitori, fratelli, cugini, zii – esercita nella scelta della professione, di trasmissione intergenerazionale. Secondo l'autrice, l'istituzione familiare genererebbe un clima di sensibilizzazione professionale, portando i suoi membri a condividere i desideri uno dell'altro, sia per la dipendenza, sia per l'ammirazione e il rispetto, come lascia trasparire il frammento di intervista della prima maestra.

Nel caso della seconda maestra, sembrerebbe che uno dei fattori a spingerla ad accettare i consigli della zia in relazione alla professione, si debba, in parte, all'ascensione di

questa, se non in termini economici, almeno in termini di capitale culturale, in relazione al restante della famiglia. In questo caso, essere maestra in mezzo ad una famiglia di agricoltori, significava avere uno status più elevato e una vita lontana dai campi e dal duro lavoro con la terra.

### 3. L'influenza di un bravo insegnante durante il periodo di scuola

«Una maestra che ho avuto nella scuola primaria è stata la mia grande ispirazione. Era bravissima e aveva una pazienza e una tenerezza che ci facevano adorare gli studi. Tengo ancora oggi la sua immagine nella mia memoria. Ho sempre voluto essere come lei» (insegnante italiana della 2<sup>a</sup> elementare).

«[...] Ho scelto di fare la scuola normale, ma non ero sicura di voler fare l'insegnante. Tuttavia, lì ho conosciuto un'insegnante che mi ha fatto guardare al magistero come una professione possibile. Le sue lezioni ci facevano vedere quanto fosse bello insegnare. Lei mi ha fatto scoprire la mia vera vocazione» (insegnante brasiliana della 4<sup>a</sup> elementare).

I ricordi degli insegnanti che lasciarono segni nella vita dei loro studenti sono un fattore spesso presente nei racconti della storia di vita lavorativa di molti professionisti, non solo nell'insegnamento, ma in tante aree diverse. Alcune personalità importanti come Sigmund Freud arrivarono a rendere pubblica l'influenza che alcuni insegnanti avevano avuto nella loro vita professionale. Nel testo "*Psicoanalisi*", del 1926, ad esempio, Freud ammette che il suo professore Ernest Wilhelm von Brücke, direttore dell'Istituto di Fisiologia dove ha lavorato per sei anni come ricercatore, ha avuto più influenza sulla sua vita di chiunque altro (Freud [1926] 1978b, p. 288). Nel saggio "*autobiografia*" (Freud, [1925] 1978a), scritto un anno prima, nel 1925, Freud dichiara che fu grazie ai consigli del professor Brücke che ha abbandonato gli studi teorici di Fisiologia, per lavorare nell'Ospedale Generale di Vienna, dove si è dedicato agli studi del cervello iniziando le sue prime scoperte sull'inconscio.

Freud, contribuisce alla comprensione di ciò che accade per un studente quando sceglie come modello professionale un determinato docente. Nel 1914, in un breve testo intitolato "*Psicologia del Ginnasiale*", ha scritto sull'influenza che i docenti esercitano nella vita dei

loro allievi. Freud affermava non saper dire se ciò che ha più influenza e importanza per uno studente sia la scienza che gli viene insegnata o la personalità dei suoi maestri. Secondo l'autore, lo studente è in grado di immaginare nella figura dell'insegnante simpatie o antipatie che in realtà non esistono. Gli insegnanti, senza saperlo, ricevono dagli allievi quello che Freud ([1914] 1978) ha definito il "patrimonio sentimentale." Per molti studenti, gli insegnanti diventano i sostituti dei primi oggetti d'amore, inizialmente indirizzati ai genitori o ai loro sostituti. Ogni studente studia le caratteristiche dei loro insegnanti e forma - o deforma - le caratteristiche a contatto con questi sostituti, dice Freud (1914). Le testimonianze delle intervistate dimostrano che questo fenomeno è ancora attuale e che continua ad attraversare ed a influire sulla vita di molti studenti.

Oggi, autori come Raymond e Tardiff (2000) corroborano le idee di Freud sostenendo che una persona, prima di diventare un insegnante, ha già vissuto come alunno un insieme di esperienze di ciò che riguarda l'essere docente. Più tardi queste esperienze serviranno da prototipo permettendo al giovane insegnante di creare il proprio modello di insegnamento. Ciò vuol dire che la professione di insegnante, non è mai basata solamente sulle conoscenze apprese durante i corsi di formazione e il lavoro quotidiano in classe, ma è il risultato, in gran parte, di concezioni sull'insegnamento imparate al tempo della scuola. In questo senso, le esperienze vissute prima della preparazione formale al magistero sono essenziali per comprendere il senso della scelta per l'insegnamento non solo da parte di coloro che sanno di essere stati in qualche maniera influenzati, ma da tutti i docenti.

#### **4. La possibilità di conciliare lavoro e studio durante la formazione universitaria.**

«Nel mio caso, la mia prima scelta non è mai stata Scienze della Formazione. Il mio grande desiderio da sempre era fare Farmacia. Ma come scegliere un corso costoso come questo, quando la famiglia non riesce a sostenerti economicamente? Inoltre, è un corso lungo, con lezioni durante tutta la giornata, poiché, oltre le lezioni teoriche, ci sono anche quelle di laboratorio. Così sono stata obbligata a scegliere un corso breve e che fosse offerto anche di sera, così durante la giornata potevo lavorare per pagare l'università. Alla fine, ho imparato ad apprezzare la professione di insegnante, ma ancora oggi

sono frustrata per non aver potuto fare quello che desideravo davvero»  
(insegnante brasiliana della 3<sup>a</sup> elementare).

«Ho sempre saputo che se un giorno avessi deciso di andare all'università avrei dovuto pagare io i miei studi. La mia famiglia non riusciva nemmeno a garantirmi i soldi per l'autobus, per andare e tornare dall'università. In questo modo, ho deciso di scegliere un corso che mi rendesse possibile conciliare lavoro e studio. Quando si proviene da una famiglia povera, il lavoro è quasi un'emergenza, poiché gli altri contano su di te. Per questo motivo, ho scelto Scienze della Formazione e, tre mesi prima di finire il corso, ho vinto un concorso per insegnare in una scuola pubblica della capitale»  
(insegnante brasiliana della 2<sup>a</sup> elementare).

Come si può presumere a partire dai due frammenti di interviste, in Brasile il magistero, molte volte, diventa un'opzione per le studentesse provenienti di famiglie sprovviste di grandi risorse economiche. L'insegnamento, in molti casi, diventa una possibilità per coloro ai quali la vita non ha lasciato molte opzioni.

Un studio realizzato dalla Fondazione Carlos Chagas (FCC)<sup>26</sup> (Tartuce, Nunes & Almeida, 2010) ha dimostrato che solamente il 2% degli alunni della scuola media brasiliana ha come prima scelta un corso universitario collegato direttamente all'insegnamento. Per alcuni, come nel caso della prima maestra citata in questo paragrafo, essere insegnante diventa la sola opzione quando si scopre l'impossibilità di essere qualcos'altro. Nel caso dell'intervistata, le Scienze della Formazione sono diventate un'opzione concreta quando ha scoperto di non poter sostenere i costi e gli orari del corso di Farmacia che tanto desiderava. In altri casi, come in quello presentato dalla seconda maestra, l'urgenza di lavorare fa sì che i giovani scelgano un corso che sia accessibile (con meno concorrenza e non tanto lungo) e con grande offerta di lavoro.

Di fronte ai dati presentati, si può osservare che la scelta della professione di insegnante, molte volte, vacilla tra frustrazione e soddisfazione, opzione e necessità. In questo

---

<sup>26</sup> Fondazione Carlos, fondata nel 1964, è una istituzione brasiliana, di diritto privato, riconosciuta in tutto il Paese come utilità pubblica. Senza fini lucrativi, la suddetta istituzione dal 1971 opera in ambito dell'Educazione, occupandosi di temi collegati all'alfabetizzazione, scuola primaria e secondaria, educazione e lavoro, relazione tra genere e razza.

senso, Nogueira (2004) afferma che nelle analisi dei motivi che portano i giovani a scegliere la carriera docente, è importante considerare il processo di orientamento sociale dell'azione individuale. Secondo l'autore i soggetti non si suddividono in modo casuale tra i vari corsi, ma la loro scelta è frutto di un complesso processo di selezione, collegato al loro profilo sociale, economico e culturale, oltre che al genere e, in alcuni casi, all'etnia. Com'è già stato detto precedentemente, oggi in Brasile il magistero è prevalentemente scelto dalle giovani di famiglie povere, oriunde delle scuole pubbliche (Tartuce, Nuneso & Almeida, 2010) per le quali mantenersi in un corso più prestigioso e con costi più alti sarebbe stato abbastanza difficile.

La scelta del magistero come professione, non sempre è motivata solo dal piacere di insegnare o per influenza di un familiare o di un docente stimato, in molti casi è collegata a motivi pratici. Bourdieu (2007) afferma che gli individui aggiustano i loro interessi in base a ciò che è oggettivamente possibile raggiungere. Nella maggioranza dei casi, (Apple, 2013) secondo le testimonianze delle maestre, la pratica professionale ha fatto nascere l'ammirazione e il piacere per la professione che erano mancati nel periodo di scelta del corso universitario. Così hanno detto:

«Ho iniziato la professione senza volerlo. Sono stata, di certo modo, costretta, ma oggi adoro quello che faccio e non cambierei il mio lavoro per un altro» (insegnante brasiliana della 2<sup>a</sup> elementare).

«Volevo fare Psicologia, ma non mi è stato possibile. Così ho pensato: se devo rimanere in questa professione, voglio perfezionarmi, voglio essere una maestra altamente qualificata e guadagnare un po' meglio. Dopo tre master, una laurea magistrale e tanti corsi di formazione continua, sono diventata una grande esperta di alfabetizzazione e ora, oltre ad insegnare nella scuola, lavoro come collaboratrice dell'Università Federale, nella formazione dei maestri» (insegnante brasiliana della 1<sup>a</sup> elementare).

Se la grande maggioranza delle maestre si adatta alla professione dedicandosi al massimo, una piccola parte continua a sognare il corso preferito e vede nel magistero la possibilità di farlo, come si può comprendere dai frammenti delle interviste seguenti.

«Il mio desiderio era studiare Giurisprudenza. Ho fatto due volte l'esame per l'università pubblica, ma per pochi decimi non sono riuscita a vincere. Siccome non potevo stare lì tutto il tempo a provare, ho deciso di immatricolarmi nel corso di Pedagogia. Oggi, lavoro come maestra durante le mattine e di sera faccio formazione in Giurisprudenza, in una facoltà privata. Rimarrò a scuola fino alla conclusione del corso, dopo proverò a vedere come vado come avvocatessa» (insegnante brasiliana della 3<sup>a</sup> elementare).

«Sono una studentessa del corso di Giurisprudenza dell'Università Cattolica. Non è per niente facile lavorare e studiare, ma non ho scelta: è grazie al mio lavoro che posso permettermi il corso. [...] in futuro penso di abbandonare l'insegnamento, ma so già che non sarà facile...alla fine questo lavoro mi ha cambiato la vita. Sentirò tanto la mancanza dei bambini» (insegnante brasiliana della 4<sup>a</sup> elementare).

Se prima il problema che rendeva impossibile alle maestre frequentare il corso dei loro sogni erano i soldi, ora, per mezzo di ciò che guadagnano con l'insegnamento hanno le condizioni economiche per farlo. Nei discorsi di queste maestre, anche se non si percepisce un innamoramento per la professione, si osserva una certa gratitudine, un riconoscimento per quello che sono riuscite a realizzare grazie all'insegnamento. Magari se avessero scelto un'altra professione avrebbero avuto più difficoltà a conciliare studio e lavoro. L'insegnamento, con la possibilità di lavoro solamente per metà giornata, rende tutto più facile.

A scuola si trova anche un'altra piccola percentuale di maestre che differentemente dal gruppo appena trattato, non pensa di tornare all'università, ma che tuttavia desiderano cambiare professione. Queste maestre, investono in nuovi concorsi che non c'entrano niente con l'educazione. Il loro interesse più grande è lasciare l'insegnamento e inserirsi in altre aree con migliori stipendi.

«Mi sto preparando per fare concorsi. Lavoro durante tutta la giornata e di sera frequento un corso preparatorio per i concorsi pubblici. Sto tentando di tutto. L'importante è che abbia un stipendio decente. Adesso, ad esempio, mi sono iscritta al concorso per il "Banco do

Brasil”. Per dire la verità, lo stipendio lì non è molto superiore a quello che ho adesso, ma, secondo me, lì si lavora meglio...nel senso di aver meno “rottura”» (insegnante brasiliana della 2<sup>a</sup> elementare).

«Io non mi vedo maestra fino al pensionamento. Quando immagino che devo insegnare per altri 18 anni e che la situazione delle scuole tende a peggiorare – nel senso che gli studenti si interessano sempre meno alla scuola e noi sempre di meno abbiamo il rispetto e la considerazione che meritiamo – mi viene da piangere. Non vedo l’ora di cambiare professione» (insegnante brasiliana della 3<sup>a</sup> elementare).

Per questo ultimo gruppo di maestre il disagio di fare un lavoro che non piace loro è evidente. Si percepiscono dall’intervista di ognuna di loro, oltre che un esaurimento mentale, una indisposizione ad investire e a continuare nella professione. Queste maestre presentano tutte le caratteristiche che le mettono nella lista delle possibili vittime del malessere e della malattia che spesso colpiscono i docenti. In caso non riescano a vincere un nuovo concorso pubblico che permetta loro di allontanarsi dal magistero, diverranno sempre più insoddisfatte e, alla fine, un loro allontanamento potrebbe avvenire per motivi collegati alla salute: per depressione o burnout, ad esempio.

Poiché l’ipotesi principale di questo studio è il malessere come risultante della paura di fallimento, di sentirsi inadeguati di fronte alle richieste della professione, si può constatare che anche in questo caso la paura di fallimento è presente. Logicamente, oltre a sentirsi inadeguati ad una professione scelta senza passione, c’è la sensazione di frustrazione, di aver fallito nella vita, di non aver fatto quello che si desiderava, come si può constatare dalla seguente dichiarazione data da una delle maestra brasiliane della seconda elementare: *«il mio dolore è di non essere riuscita a fare quello che ho sempre desiderato. Molte cose in questa vita non dipendono solo da noi, dai nostri sforzi»*.

Come è stato detto in precedenza, questo quarto punto è stato inserito solamente nelle interviste delle maestre brasiliane. Nessuna delle maestre italiane intervistate ha espresso motivazioni sulla scelta della professione che non fossero collegate alla vocazione per l’insegnamento, al piacere di lavorare con i bambini o all’influenza di qualcuno prossimo. Interrogate sul grado di soddisfazione circa la loro professione, tutte le maestre italiane hanno risposto di essere abbastanza soddisfatte, tranne in due casi, in cui hanno dichiarato che, se

avessero l'opportunità di cambiare lavoro lo farebbero volentieri, poiché si sentono stanche e scoraggiate, viste le crescenti esigenze e lo scarso ritorno dato dalla professione.

Tra le maestre brasiliane, il numero delle insoddisfatte del lavoro, principalmente per i motivi riportati nel punto 4, ma non solo, è stato sicuramente più alto, ovvero le maestre brasiliane si sono dimostrate molto più insoddisfatte del lavoro rispetto alle loro colleghe italiane. Una prima ipotesi, perciò, potrebbe essere che le condizioni di lavoro tendano ad essere migliori nelle scuole italiane. Tuttavia, avendo scelto scuole più o meno in pari condizioni, non si può affermare che sia questo il problema. Un'altra spiegazione, che sembrerebbe essere più plausibile, potrebbe essere riconducibile all'età, visto che alcuni autori, come Fiquer (2006), Lapo e Bueno (2014), sostengono che la condizione di benessere sia intrinsecamente relazionata a questa. I professionisti con un'età maggiore, in teoria, trovandosi già con contratti stabili, non avrebbero aspettative professionali tanto elevate quanto i professionisti più giovani. In questo modo, il loro grado di frustrazione con la professione tende ad essere più basso. In contropartita, i professionisti giovani, ad inizio carriera, ricchi di aspirazioni, rischierebbero di rimanere delusi ogni obiettivo non raggiunto. Le maestre italiane, pertanto, presentando una variazione di età che va da 30 a 60 anni, ossia, più alta rispetto a quella presentata dalle maestre brasiliane, che va da 26 a 45 anni, dovrebbero, di fatto, manifestare un livello di soddisfazione e benessere verso la professione, più elevato rispetto a quello presentato dalle maestre brasiliane, ossia le più giovani. Tuttavia, poiché il presente studio ha coinvolto un gruppo di partecipanti relativamente piccolo e piuttosto omogeneo, è prudente evitare di generalizzare le conclusioni rispetto alle motivazioni sulla carriera docente e sulla soddisfazione/insoddisfazione professionale.

Vale chiarire che, anche se in questo studio il numero di maestre che ha sostenuto di star bene nella professione, senza dimostrare nessun disagio è stato più grande in relazione a quelle che hanno dimostrato insoddisfatte in relazione al lavoro, ciò non esclude la loro professione della lista delle attività ad altro rischio fisico e mentale, come ha già dimostrato altre ricerche più estese e approfondite sul tema, tale come Lodolo D' Oria et al. (2002).

Per concludere questi quattro punti studiati, riguardo la scelta della professione di insegnante, in Brasile e Italia, si può dire, in modo generale, che in entrambi i Paesi la scelta della professione è connessa ad una varietà di fattori esterni che si intrecciano nella vita di ogni singolo studente: le forze sociali che spingono gli individui a cammini diversi di quelli che hanno pianificato; l'influenza dei genitori, parenti prossimi o anche di un insegnante; le

condizioni socioeconomiche che costringono alcuni individui a scegliere certe aree al posto di altre, ecc. Tuttavia, i fattori “intrinseci”<sup>27</sup>, come la vocazione, il piacere e la pazienza in lavorare con i bambini, il desiderio di contribuire alla società, inglobano la maggioranza dei casi.

Secondo Jesus (2002), «i docenti che scelgono la professione per vocazione o perché credono di avere le qualità proprie della professione, presentano [ovviamente] una maggior motivazione iniziale verso la professione, se paragonati a coloro che l’hanno scelta per mancanza di alternative» o per circostanze estranee alla sua volontà (p.114). Tuttavia, questo tipo di giustificazione, che ad insegnare servano caratteristiche particolari – come la vocazione, l’amore per i bambini – trovate presumibilmente nelle donne, dimostra, secondo Dei (1994), che tanto l’immagine quanto il ruolo sociale della professione sono assai più stabili di quello che si potrebbe supporre, se si considera la trasformazione avvenuta nel tempo. Anche dopo tutto quello che è già stato detto su queste ideologie appositamente create, in un dato momento storico, per indirizzare le donne verso il magistero, le maestre continuano a credere che per una persona con le suddette caratteristiche, l’insegnamento sia la professione più adeguata.

## **VI.2. Dal malessere al benessere docente**

Nonostante lo stress emotivo e le tensioni che coinvolgono l’insegnamento, la maggior parte dei docenti, come si è visto e come è già stato dimostrato da altri studi, (Hué 2009, Soares 2007, Lapo e Bueno 2003), riesce a mantenere l’entusiasmo e una continua dedizione al lavoro. È giusto che così sia, poiché, secondo Hué (2009), a scuola esistono più motivi per il benessere docente che per il malessere, anche se il focus delle ricerche su questo ultimo fa pensare il contrario. In questo senso, pur essendo importante fare ricerca sui fattori che portano al malessere docente, cercando di contribuire all’identificazione, alla prevenzione ad al contrasto del problema, non si possono dimenticare i tanti aspetti positivi della professione. Altrimenti, discutere solo sul lato negativo, come afferma Jesus (2004), può fare sembrare che, nella professione dei docenti, sia normale star male, pur non essendo così. In questo

---

<sup>27</sup> Anche le motivazione dette intrinseche, in realtà sono ideologie, create a fini specifici, come l’incoraggiamento delle donne a seguire alcune professione considerate più adatte a loro, come il magistero, ad esempio.

senso, è importante chiarire le azioni che, secondo le maestre intervistate, contribuiscono allo sviluppo di reazioni di *engagement* e di strategie di benessere nella professione.

Il concetto di benessere docente è stato creato da Jesus (1996) in contrapposizione a quello di malessere docente. Secondo l'autore, "il suddetto concetto ha la pretesa di tradurre la motivazione e la realizzazione del docente, in virtù del congiunto di competenze (resilienze) e di strategie (*coping*) che sviluppa per riuscire ad affrontare le esigenze e le difficoltà professionali, superandone e ottimizzando il suo proprio funzionamento" (Jesus et al., 2011). Già per Picado (2009) il benessere dimostra l'entusiasmo e la realizzazione del docente, in base alle competenze di resilienza e a un congiunto di strategie sviluppate per riuscire a superare le esigenze e le difficoltà professionali. Per l'autore "il benessere comporta una dimensione cognitiva, in cui un giudizio valutativo viene spostato in termini di soddisfazione con la vita, in termini globali o specifici e una dimensione emozionale, positiva o negativa espressa anche in termini globali di felicità o in termini specifici per mezzo delle emozioni" (p.23).

In questo studio le maestre italiane e brasiliane hanno dimostrato un consenso sul congiunto di azioni importanti per lo sviluppo del benessere professionale. Tra queste azioni, le più citate, come si vedrà nella tabella seguente, sono state: riqualificazione degli stipendi, miglioramenti del piano di carriera, maggior fiducia nei docenti (soprattutto da parte delle famiglie), maggior investimenti nei corsi di formazione continua e nel personale di supporto, riduzione della burocratizzazione della professione, maggior tutela dei docenti nei confronti di alunni e genitori, ecc.

**Tabella 6 - Elementi indispensabili per il benessere nella professione secondo le intervistate**

	<b>Italia</b>	<b>Brasile</b>
1.	Riqualificazione degli stipendi	Miglioramento degli stipendi
2.	Maggior fiducia nei docenti (soprattutto da parte delle famiglie)	Maggior compromesso da parte delle famiglie nell'educazione dei figli
3.	Formazione permanente obbligatoria	Maggior offerta di corsi di formazione continua

4.	Incremento del personale di aiuto	Investimento su personale di supporto
5.	Miglioramento del piano di carriera e valorizzazione dei docenti più meritevoli	Tutela dei docenti in relazione all'indisciplina degli alunni ed alle aggressioni da parte di alunni e genitori
6.	Maggior collaborazione e aiuto reciproco fra i colleghi	_____

Come si può osservare nella tabella sopraindicata, alcuni degli elementi valutati dalle maestre brasiliane e italiane come importanti generatori di benessere nel lavoro sono convergenti (più precisamente gli elementi di 1 a 4). Considerato che molti dei fattori elencati come causa del malessere hanno coinciso, ci si sarebbe potuto aspettare che fosse accaduta la stessa cosa anche con il benessere. Tuttavia, il modo in cui le maestre hanno detto di combattere per ottenere le risorse ritenute necessarie al loro benessere, cambia completamente da un Paese all'altro. Mentre le docenti brasiliane, per essere ascoltate nelle loro rivendicazioni, partecipano a movimenti, come scioperi e associazioni sindacali, oppure formano gruppi di discussione e studio tra di loro, le maestre italiane assumono una postura più individuale, non cercando quasi mai il sostegno di nessuno oppure facendolo solamente nell'ambito della scuola in cui lavora. Tali deferenze di posizione sono comprensibili. Mentre in Brasile i gestori si trovano di fronte ad un alto numero di docenti che si allontana dal lavoro per motivi di salute e, consapevoli dell'esistenza del malessere docente, tentano, anche se ancora in modo insufficiente, ad attenuare il problema, in Italia il MIUR sembra quasi volerne disconoscere la questione. Anche dopo la divulgazione dello studio Getsemani (Lodolo D'oria et al, 2002), nel quale è stato dimostrato che, in Italia, la categoria degli insegnanti ha di due a tre volte più possibilità di ammalarsi se paragonata ad altre categorie di dipendenti pubblici, nessuna misura è stata realizzata come risposta al problema. Nella recente Legge cosiddetta "della buona scuola", ad esempio, non si trova alcuna proposta per contrastare lo stress lavorativo dei docenti. In questo senso, gli insegnanti italiani, non avendo ancora un supporto da parte del potere pubblico, provano a risolvere il problema da soli, evitando, così, di renderlo pubblico.

Come è possibile osservare nella tabella sopraindicata, la valorizzazione salariale ed il sostegno sociale, principalmente riconducibile alla figura dei genitori, appaiono come alcune delle priorità per le maestre, a livello di promozione del benessere lavorativo. Le maestre di

entrambi i Paesi sono unanimi nell'affermare che, attualmente, le famiglie si sottraggono, in una certa misura, dalla responsabilità educativa dei figli, esigendo dai docenti i più svariati compiti, i quali, molto spesso, oltrepassano le competenze proprie della scuola. Inoltre, per questi compiti in più, i docenti non ricevono alcun compenso aggiuntivo. Gli stipendi rimangono sempre uguali, mentre crescono le esigenze a loro carico. Oltre a questo, la formazione in servizio, non solamente come opportunità di acquisizione di nuove conoscenze, ma anche come opportunità di scambio di esperienze tra i colleghi, appare come una delle principali rivendicazioni delle maestre. Tanto le maestre brasiliane, quanto quelle italiane si lamentano della mancanza di spazi di condivisione di esperienze professionali, di scambio di buone pratiche. Questa è una rivendicazione legittima, se si considera che il processo di insegnamento/apprendimento si basa principalmente sulle relazioni interpersonali insegnanti-alunni e insegnanti-insegnanti. Secondo Marchesi (2008), la forza dell'Educazione risiede nell'incontro, nella condivisione di progetti, nel dialogo, nella complicità tra pari. La cooperazione ed il lavoro in equipe si presentano come fattori indispensabili nel mantenimento dell'entusiasmo dei docenti, dal momento che favoriscono la fiducia e l'unione del gruppo. Studi realizzati in Portogallo da Jesus e Esteve (2000) e in Brasile da Sampaio (2008), hanno dimostrato che la formazione centrata sui problemi reali dei docenti, ossia con focus nella loro pratica quotidiana, contribuiscono alla promozione del senso di benessere all'interno della scuola.

Le maestre dei due Paesi sono d'accordo sull'importanza di investire sul personale di supporto. In Italia, gli insegnanti possono contare sull'ausilio dell'insegnante di sostegno per seguire gli alunni con necessità educative speciali. Tuttavia, secondo le maestre, negli ultimi anni, a causa della *spending review* realizzata dal Governo italiano, il numero di docenti di sostegno è diminuito, trascurando i diritti degli alunni con handicap e sopraccaricando i docenti tutor, i quali, ovviamente, hanno dovuto assumere da soli anche i compiti prima condivisi con i docenti di sostegno. In Brasile, solo in alcuni casi, come, ad esempio, quando la difficoltà del bambino è di carattere motorio oppure nel caso degli alunni non vedenti, l'insegnante tutor potrà contare sull'ausilio di un'altra persona, non necessariamente un docente. Nella maggior parte dei casi, l'insegnante tutor lavora da solo con gli alunni con bisogno educativi speciali e ciò, oltre a provocare pregiudizi nei confronti di tali alunni, che non possono godere di un'attenzione esclusiva e più vicina, genera un sovraccarico di lavoro e stress nel docente. In questo senso, le maestre credono che maggiori investimenti in professionisti d'aiuto, contribuirebbero non solo a diminuire l'eccesso di compiti a loro carico, ma permetterebbero di raggiungere migliori risultati, non solo con gli alunni con

bisogni educativi speciali, che sarebbero assistiti più da vicino, ma con l'intera classe, avendo più tempo per assistere anche gli altri bambini.

Oltre a queste quattro misure coincidenti, le maestre italiane ne hanno citate altre due, che considerano fondamentali per il loro benessere. La prima si riferisce al miglioramento del piano di carriera ed alla valorizzazione dei docenti più meritevoli. Questa istanza, in un certo senso, è stata soddisfatta, con l'inserimento di una misura specifica nella legge sulla "Buona Scuola", che propone la creazione di un sistema di valutazione dei docenti, (ancora da realizzare), volto al riconoscimento dell'impegno individuale di ognuno di loro ed al miglioramento del piano di carriera. Nella nuova legge, gli scatti di anzianità, come criteri unici di progressione retributiva e di carriera, vengono sostituiti da scatti di competenza, collegati all'impegno ed alla qualità del lavoro svolto. La progressione di carriera passa ad essere subordinata alla valutazione delle competenze e delle attività svolte dal docente. Ogni tre anni, i due terzi degli insegnanti che avranno acquisito più crediti formativi<sup>28</sup>, didattici e professionali, in ogni singola scuola, avranno diritto ad un aumento di stipendio indicativamente di 60 euro al mese. Il problema è che, mentre le scuole cercano di costruire un spirito collaborativo tra i docenti, ritenuto fondamentale nel sostenimento della qualità dell'istruzione, la cosiddetta "Buona Scuola" va in direzione contraria. Proponendo un sistema di progressione dove il numero dei meritevoli non può superare due terzi del numero totale di docenti della scuola, la suddetta legge non fa altro che incentivare la competizione interna e la discordia tra i gruppi di lavoro. È giusto, pertanto, ripensare e proporre miglioramenti ad una carriera piatta, che, fino ad oggi, ha ignorato l'impegno ed il merito dei docenti, considerando, ai fini della progressione, solamente i lunghi anni in servizio. Inoltre, non si ritiene corretto determinare un limite di docenti meritevoli. Sarebbe certamente meglio riconoscere, in modo equo, lo sforzo e l'impegno di tutti.

In questa stessa direzione, in Brasile, la Legge sulle Diretrici e Basi dell'Educazione Nazionale - LDB 9394 del '96, ha stabilito – dentro il quadro di proposte di valorizzazione dei docenti delle scuole pubbliche – che la progressione di carriera dei docenti debba basarsi sui titoli di studio, sull'abilitazione e sulla valutazione delle competenze. In questo senso, la suddetta legge ha dato ad ogni Stato della Federazione (garante delle scuole medie), così come ad ogni Comune (responsabile della gestione delle scuole dell'infanzia, primaria e

---

<sup>28</sup> Crediti formativi: sono crediti acquisiti attraverso i percorsi di formazione in servizio.  
Crediti didattici: acquisiti attraverso il miglioramento del livello di apprendimento degli alunni.  
Crediti professionali: acquisiti per mezzo l'assunzione di responsabilità all'interno della scuola.

secondaria di primo grado) libertà per organizzare e gestire il proprio sistema di valutazione. Con questo sistema di progressione, ad esempio, nelle scuole comunali di Belo Horizonte ad ogni triennio di effettivo esercizio è concesso, al docente approvato nella valutazione annuale, di salire un livello. Ad ogni livello raggiunto, al docente viene attribuito un aumento del 5% nello stipendio. Il 5% è calcolato sul compenso che il docente ha al momento della premiazione. Inoltre, i docenti stabili, ossia quelli che oltre a vincere il concorso pubblico hanno superato i tre anni di prova, potranno chiedere la progressione per scolarità, secondo i criteri stabiliti:

- **specializzazione**: ogni corso di specializzazione attribuisce al docente un livello in più e garantisce il 5% di aumento nello stipendio. Ogni docente può farsi riconoscere, nel corso della sua carriera, fino ad un massimo di cinque specializzazioni, che abbiano, ovviamente, attinenza con l'ambito lavorativo;
- **'maestria'**: il possesso del titolo di 'maestria' (laurea magistrale) consente al docente di acquisire due livelli ed il 10% di aumento salariale;
- **dottorato**: il possesso del dottorato consente al docente di acquisire due livelli ed il 10% di aumento salariale.

È opportuno chiarire che:

- i docenti in possesso di laurea iniziano la carriera già al livello 10;
- le progressioni ottenute con i titoli sono cumulabili a quelle ottenute ad ogni triennio;
- il numero massimo di livelli raggiunti da ogni singolo docente, alla fine della carriera, non potrà superare 24.

Questo è solamente un esempio di progressione di carriera, poiché, come si è detto prima, ogni comune ed ogni Stato della Federazione, ha competenza nell'organizzazione dei propri sistemi di progressione. I modelli applicati soddisfano i docenti che, più che mai, si sentono motivati a studiare ed a qualificarsi. Forse per questo motivo, a differenza delle docenti italiane, nelle interviste delle maestre brasiliane non è emersa l'esigenza di investire nella carriera come misura di promozione al benessere docente.

Per concludere, come ultimo fattore di promozione al benessere, le maestre italiane chiedono più collaborazione e aiuto reciproco fra i colleghi. Nelle loro dichiarazioni, le maestre assicurano che il sostegno dei colleghi è una delle risorse più importanti per affrontare le difficoltà ed i problemi del lavoro. *“Quando il gruppo è unito, tutti i problemi tornano più leggeri e il lavoro più piacevole”*, ha detto una delle maestre. Tuttavia, è importante sottolineare che con il modello di valutazione stabilito dalla legge della “Buona

Scuola”, si rischia l’effetto contrario, ovvero maggior competizione e attrito tra i docenti e, di conseguenza, più stress.

Le maestre brasiliane, invece, parlano della necessità di tutelare i docenti contro le aggressioni degli alunni e dei genitori. Prima limitati alla scuola media e superiore, gli atti di indisciplina e le aggressioni stanno colpendo, progressivamente, anche la scuola primaria. Secondo quanto raccontato dalle maestre, i frequenti episodi di aggressione nei confronti dei docenti fanno sì che i responsabili della scuola perdano il senso di ciò che sia ammissibile all’interno della scuola. Scostandosi dal problema, loro continuano a permettere che genitori e alunni decidano su ciò che sia giusto e non, secondo la loro percezione. Tali questioni, pertanto, vengono ad essere, oggi, uno dei principali motivi di preoccupazione degli insegnanti della scuola elementare in vari Paesi (Garcia, 2009). Lo spregio alla loro autorità, l’ingerenza nella valutazione degli alunni e nell’azione pedagogica, seguiti dai casi di aggressione verbali da parte di alunni e genitori, sono alcuni dei principali elementi di disagio subiti dai docenti. Ciò incide non solamente sulla loro pratica, ma anche sul loro equilibrio emozionale. In tal senso, hanno ragione le maestre ad includere le suddette questioni tra i problemi prioritari da dover essere affrontati in pro del benessere dei professionisti della scuola.

Come si può vedere, quindi, le condizioni suggerite dalle maestre come condizioni necessarie per il loro benessere, non sono sproporzionate e neppure impossibili da soddisfare. È necessario che le autorità scolastiche investano nelle condizioni di lavoro e nel benessere dei docenti, così come emerge da alcuni dei principali studi sulla relazione tra condizione di lavoro e benessere/malessere docente (Chavez e Quiñonez 2007, Parra 2001, Dejourns 1998), i quali sostengono una relazione diretta tra i fattori di benessere, la produttività e la permanenza a scuola. L’insegnante motivato ha più possibilità di sviluppare negli alunni la medesima caratteristica. Tuttavia, non si può dimenticare che il malessere, oltre che un sintomo individuale, si presenta come una caratteristica inerente alla cultura postmoderna. In questo senso, non è detto che una volta realizzate tutte le misure richieste dalle docente il malessere scomparirà e il benessere resterà per sempre. In questo processo è necessario considerare il carattere individuale del problema. Gli insegnanti non concepiscono e nemmeno affrontano le situazioni problematiche in modo uniforme e, quindi, non si può pensare che le misure considerate efficaci per alcuni potranno avere lo stesso effetto per altri. Ci sarà sempre qualcosa che produrrà insoddisfazione. Tuttavia, poiché i docenti si configurano come la parte essenziale per la società della conoscenza, non solo perché hanno un sapere da trasmettere, ma anche perché sono capaci di ampliare i poteri della mente degli alunni, investire sul loro

benessere e sulla qualità del loro lavoro dovrebbe essere uno dei principali obiettivi della politica educativa (Margiotta, 2011).

## VII. Considerazioni finali e limite della ricerca

Al proporre lo studio del malessere in due Paesi tanto diversi, si è evidenziato alcune differenze marcati. La prima, si riferisce al desiderio delle maestre partecipanti della ricerca, in parlare del tema proposto.

Le insegnanti brasiliane hanno, subito, dimostrato interesse in condividere le loro convinzione a rispetto del problema. Per loro, la partecipazione alla ricerca significava una opportunità, in più, per chiamare l'attenzione alla loro attività, esponendo le sfide affrontate nel quotidiano della professione, le loro condizioni di lavoro e il loro bisogno, in termini di benessere lavorativo. Le maestre italiane, invece, hanno dimostrato un'indisposizione in esprimersi sull'argomento, lasciando trasparire una specie di timore in assumere l'esistenza del problema all'interno della scuola, quasi come si esistesse un divieto a questo rispetto. Durante le interviste accettarono raccontare le loro esperienze di malessere e benessere relazionate al loro lavoro, ma assumendo una postura introversa, poco disinvolta, dimostrando che, per loro, star male con la professione è motivo di vergogna, di paura di perdere la credibilità con i colleghi e anche di perdere il posto di lavoro.

Un'altra differenza tra i due gruppi studiati dice rispetto al modo come ognuno affronta il problema del malessere e delle malattie lavorative, in ambito personale. Per le maestre brasiliane l'importante è sta bene per lavorare bene. In questo senso, assumono che nel primo segno di logoramento emozionale, a causa dei conflitti o del continuo stress nell'ambiente di lavoro, escono in aspettativa, mettendo la scuola in conoscenza del problema. Le maestre italiane invece, in quasi totalità, assumevano già aver avuto qualche problema di salute collegato al ruolo che svolgono e di non aver cercato aiuto per non esporre il problema. Questo tipo di comportamento, a cui si riferiscono le maestre italiane, può essere paragonato a ciò che Dejours (1999) chiama di "immunità difensiva", creata dall'intensificazione dei meccanismi di difesa. Questa crea un'indifferenza in relazione ai fattori di rischio, a ciò che è dannoso per sé stesso.

Secondo le maestre, il motivo di non voler esporre il problema risiede nel fatto di che, né sempre, loro possano contare con il sostegno della scuola. A questo rispetto una maestra ha detto:

«sono stata in aspettativa per due volte, perché non stava bene. Il mio medico mi aveva detto che era la cosa migliore da fare. Stava molto

stressata, senza pazienza, non riuscivo a dormire e sai, per lavorare con i bambini bisogna star bene. Ho iniziato a prendere medicina per la depressione. Così sono stata lontana dalla scuola, la prima volta per circa quindici giorni e la seconda per un po' di più. Quando sono tornata, alcuni colleghi mi guardavano in un modo diverso, era come se avessero perso la fiducia in me. Mi sono sentita messa da parte. Alla fine dell'anno, la preside mi ha consigliato cambiare scuola. Ho pianto. Non me l'aspettavo. Ciò mi ha fatto sentire ancora peggio, ma mi sono ripresa grazie alla mia famiglia, l'unica a sostenermi» (insegnante italiana, della terza elementare).

L'atteggiamento della preside corrobora la mancanza di tutela di cui parlano le docenti italiane. Il fatto di invitare la maestra a cambiare scuola può essere inteso di due modi diversi: da un lato, la pressione per risultati positivi sofferto dalla scuola oggi, induce i dirigenti a scegliere i professionisti che dimostrino essere in grado di rispondere, prontamente, alle esigenze del sistema scolastico. Un docente che si assenta, che si presenta fragile in termini di salute, può significare un rischio alle mete della scuola che, in alcuni casi, comporterebbe anche la perdita di investimenti. In questo senso, visto la disponibilità di mano d'opera disponibile, i dirigenti non hanno difficoltà in sostituire alcuni docenti. Da un altro lato, questo tipo di condotta mette in evidenza il preconcetto verso quelli che si ammalano, principalmente quando si tratta di una malattia mentale. Questo non è un comportamento isolato, ma un riflesso del comportamento di una società che, in modo generale, vede la persona colpita da un disturbo mentale in una prospettiva stereotipata. Di solito i disturbi della mente, anche i più comuni, come la depressione, che oggi colpisce circa di 350 milioni di persona in tutto il mondo (OMS, 2012), vengono associati all'aggressività o mancanza di energia e ciò è sufficiente per generare diffidenza e paura in quelli che stanno intorno.

In Brasile, le docenti quando dicono di non aver problemi in uscire in aspettative fanno intendere che sono più tutelate in relazione alle colleghe italiane, ma ciò non significa che sono esenti delle critiche e del preconcetto di alcuni colleghi e dirigenti. Come si è visto un capitolo precedente, l'assenza di un collega, anche se per motivo di salute, di solito non è intesa bene dagli altri docenti, i quali preferiscono lavorare con colleghi che dimostrino star bene e che siano sempre presenti. Ciò che cambia in Brasile, in relazione all'Italia, è che lì, gli episodi di allontanamento dal lavoro, per motivo di malattia, essendo più frequenti, i sistemi scolastici non possono fare finta di nulla. In questo senso, nel tentativo di attenuare il

problema, principalmente i sistemi comunali di insegnamento, offrono strutture come i Nuclei di Appoggio ai Professionisti dell'Educazione – NAPE o i Nuclei di Appoggio al Professor e Alunno – NAPA dove i docenti, con i sostegni di psicologi cercano di risolvere il problema. Molte volte, con un semplice cambio di scuola o turno di lavoro il problema si risolve. Altre volte, la soluzione è allontanamento, momentaneo o permanente, del docente del lavoro in classe, delegando a lui altre funzioni all'interno della scuola, come la gestione della biblioteca, ad esempio.

Nonostante queste differenze, l'analisi delle interviste ha reso possibile riscontrare alcune importanti similitudini, come, ad esempio, in relazione all'ipotesi sostenuta dallo studio, ossia, quella di che, oggi, il malessere del docente è risultato dell'insicurezza del docente, nel fare fronte alle nuove esigenze della scuola. In questo senso, il malessere sarebbe risultato della paura del docenti in fallire nel compito che li è stato assegnato, ovvero, quello di ingrandire le capacità della mente degli allievi, tornandogli autonomi, equilibrati, capaci di trasformare le conoscenze scolastiche e accademiche in competenze (Margiotta, 2009).

Si è osservato che, tanto per le maestre brasiliane che per quelle italiane, ciò che fa il lavoro diventare insopportabile non è l'eccesso di compiti, i bassi stipendi o la mancanza di prestigio della professione. Ciò che provoca il logoramento emozionale dei docenti, secondo dimostrato dalle interviste, è la complessità dei compiti, né sempre chiari e definiti, alleati alle avversità quotidiane della scuola: i colleghi che non collaborano, gli alunni che non si interessano per ciò che è insegnato, i genitori che si esonerano della loro responsabilità nell'educazione dei figli. Oltre a ciò, si aggiunge il fatto di che lo Stato tende a rendere gli insegnanti responsabili anche per quello sui cui non hanno controllo, ovvero, il successo degli alunni. A scuola i docenti insegnano lo stesso contenuto, nello stesso modo per tutti gli alunni, ma ciò che ognuno imparerà, la velocità con che lo farà e in quale modo lo farà non è di loro competenza e, pertanto, non possono essere ritenuti responsabili per ciò. Nel processo di insegnamento-apprendimento non è raro riscontrare insuccessi le cui cause sfuggono anche all'insegnante più dotto. Ciò per il docente non lascia di essere motivo di angoscia, visto che tanto i genitori come il sistema di valutazione hanno bisogno di trovare un responsabile per gli insuccessi della scuola e i docenti sono solitamente scelti.

A scuola, spesso, si vive un paradosso: nella programmazione del corso viene chiesto ai docenti una pianificazione personalizzata, che consideri le singolarità di ogni alunno. Tuttavia, nel momento della valutazione questa singolarità venne dimenticata, poiché gli esami – quelli storni gestiti dallo Stato – sono standard. Inoltre, non esiste una prima valutazione, fatta con gli alunni nella loro entrata alla scuola. Pertanto, le valutazioni esterne

non sono in grado di misurare e riconoscere i progressi di un alunno in un determinato periodo di tempo. Quello che si vuol dire è che un allievo che non riesce a raggiungere il livello competenze aspettato da lui, può aver progredito molto di più dei suoi colleghi, si paragonato il suo livello nell'entrata a scuola e lo stesso al momento della valutazione. Tuttavia, questo gli esimi esterni non sono in grado di misurare e ciò è motivo di delusione per grande parte delle maestre che vedi in ciò una mancanza di riconoscimento del lavoro fatto. I risultati insoddisfacenti degli alunni, in un contesto in cui i risultati effettivi sono un obbligo della scuola, fa che tutta la tensione venga scaricata sui docenti. Il malessere docente, in questo senso, avviene dalle complessità delle esigenze e dallo scarso riconoscimento del lavoro svolto. Molte volte, gli insegnanti più impegnanti con il lavoro, con più ideali ad essere realizzati, sono i primi ad esaurirsi, a sviluppare alti livelli di stress che gradualmente impattano nella loro salute fisica e psichica. Ciò succederebbe perché, secondo Ehrenberg (2010), il sentimento di incompetenza che il docente può provare quando non raggiunge i traguardi di eccellenza da lui esigiti o che lui stesso si pone, genera insofferenza nei confronti del lavoro. Il docente si senti come si avesse fallito. La sensazione di fallimento o la paura di fallire si configura, per i docenti, «come una minaccia alla percezione di sé, con evidenti conseguenze a livello di autostima personale e sociale» (Cantelmi, T., Corsini, T., Rachiele, A., Rossi, 2009).

Per le maestre brasiliane, il basso ritorno avvenuto con il loro lavoro (non in termini economici, ma in termini di impegno, professionismo) contribuisce allo spegnimento del loro entusiasmo e della loro soddisfazione verso la professione. Ciò, in parte, giustificerebbe gli alti indici di assenteismo e di allontanamento del lavoro per questione di salute, presentato li dagli insegnati. Il riconoscimento, secondo Dejours (1999), fa parte delle aspettative di tutti coloro che lavorano e quando non avviene è «motivo di demotivazione e sofferenza che, generalmente viene accompagnata di scompenso psicologica, ossia, una rottura dell'equilibrio che si manifesta per una esplosione di una malattia mentale» (p.35).

Attraverso l'analisi delle interviste si è potuto verificare anche che tutti i fattori sopraindicati come causa del malessere docente se accompagnati da un basso sostenimento dei colleghi di lavoro o dei superiori, oppure dalla mancata cooperazione degli alunni, torna la professione di insegnanti ancora più estenuante. A questo rispetto, un dei modelli più influente e più utilizzato negli studi europei sul malessere/benessere docente, il Modello di Controllo - Domanda - Sostegno Sociale o semplicemente Modello di Karasek (Karasek, 1979), dagli anni 80 viene dimostrando che il basso sostegno sociale nel luogo di lavoro (sostegno dei colleghi, dei gestori) sono agenti che potenziano lo stress. Lo sostegno, in

questo senso, funzionerebbe come un ammortizzatore degli effetti dello stress nella salute, avendo la funzione di rafforzare la capacità del docente di affrontare le situazioni logoranti (Martínez, 2001). Infatti le maestre, nelle interviste, segnalano che il sostegno e la collaborazione dei colleghi come alcune delle condizioni primordiali per il benessere a scuola. Inoltre, la collaborazione tra il gruppo di lavoro viene essendo presentata come una delle soluzioni per il problema della bassa qualità dell'istruzione (Hargreaves & Fullan, 2001). Tuttavia, le politiche scolastiche impiantate negli ultimi anni – come ad esempio “La Buona Scuola”, appena entrata in vigore in Italia, con gli scatti di competenza concessi ad appena una piccola parte dei docenti – rischiano di perpetuare la cultura dell'individualismo, una delle caratteristiche del lavoro nell'era moderna.

Per mezzo della presente ricerca è stato possibile constatare anche il malessere docente, in entrambi i Paesi, colpisce con maggior incidenza i docenti con meno età e meno tempo di lavoro, che gli allontanamento dal lavoro si deve più a problemi psichici che a problemi fisici, che i docenti da soli riescono a creare strategie di benessere e di motivazione al lavoro.

Come si può percepire al lungo di questo studio, il malessere vissuto dai docenti tanto in Brasile come in Italia, presenta caratteristiche molto simili poiché sta strettamente collegato all'origine e allo sviluppo storico della professione di insegnante, nei due Paesi. Tanto in Brasile come in Italia il magistero è sempre stato una delle professioni meno valorizzate economicamente a causa del collegamento con la Chiesa e, conseguentemente con l'idea di una attività realizzata come donazione. La differenza è che se prima questo malessere stava relazionata alle cattive condizioni di lavoro e allo scarso ritorno economico, oggi, come si è visto, si presenta come «un fenomeno complesso, fortemente legato alle trasformazioni che si stanno realizzando nella società contemporanea e, di conseguenza, nella “sua” scuola» (Santos, 2013, p. 254). E quale sarebbero le soluzioni per frenare questo male?

Dalle ricerche svolte sul tema del malessere docente, molte sostengono che una delle soluzioni per trasformare questo quadro critico sarebbe la formazione in servizio, per mezzo di un percorso che privilegi non solo l'acquisizione di competenze, ma anche la riflessione sulla pratica e la condivisione di esperienze. Programmi di questo tipo sono già stati sviluppati in Portogallo e in Brasile dal professor Saul Neves de Jesus (Jesus, 2004a), ottenendo importanti risultati con i docenti in termini di diminuzione dello stress, gestione dell'indisciplina degli alunni, sviluppo di strategie di *coping*, aumento dell'autostima e, conseguentemente, ottenendo più probabilità di successo con il lavoro. In questo senso una formazione che tenga in considerazione la gestione dell'imprevedibile e lo scambio di buone

pratiche è un'ottima opzione di attenuazione e di supporto ai docenti. Tuttavia, non si può credere che tale approccio sia in grado di risolvere il problema per completo. Esistono misure, tuttavia che non dipendono esclusivamente dei docenti e che, pertanto, non possono essere assicurate per mezzo della formazione, come ad esempio la garanzia delle condizioni di lavoro, l'aumento dell'autonomia e controllo sulle attività. Inoltre, ha che considerare che il malessere docente non ha una causa fissa, ma è un problema che si genera quotidianamente e costantemente durante lo svolgimento dell'attività lavorativa, visto che gli insegnanti si trovano costantemente di fronte ad incertezze, difficoltà, improvvisazioni che sfuggono al loro controllo e, perciò, sono sempre causa di malessere.

Reiterasi che oggi, più che investire in misure di individuazione dei fattori rischi a cui stano spostati gli insegnanti, tale come in Italia con l'adozione del Decreto Legislativo n. 81/2008, è necessario investire nel benessere dei docenti. Tale come evidenziato da questo studio, la maggior parte di loro, anche con tutte privazione a cui stano spostati – ma remunerazione, condizioni di lavoro insufficiente – è soddisfatta con la professione che hanno scelto e dimostra una gran voglia di lavorare. Il malessere, in parte, sorge giustamente come risultato dell'impossibilità di agire con indifferenza alle domande del loro mestiere. In questo senso, è importante investire in studi capaci di portare nuovi elementi alla discussione sul malessere docente, dati nuovi sul cosa significa essere un insegnante oggi, ma soprattutto che riesca a portare misure di profilassi, che aiuti gli insegnanti a sperimentare benessere professionale, anche se convivendo con eventuali situazione logorante.

Come lo studio ha inglobato solamente gli insegnanti del nord di Italia e Sud del Brasile, lavorando con un campione relativamente piccolo, si è prudente in fare conclusioni generalizzanti a rispetto di ciò che porta loro a sperimentare il malessere/benessere a scuola, ben come sulle loro motivazione verso la carriera docente. Considerando le differenze tra le regioni nei due Paesi studiati, magari si lo studio avesse incluso altri territori gli elementi rilevati potrebbero essere altri e le conclusioni conseguentemente diverse. Tuttavia, si spera che lo studio, anche se circoscritto, possa aiutare a chiarire il perché dell'urgenza nell'intensificazione degli sforzi sul miglioramento delle condizioni di lavoro degli insegnanti, ma soprattutto sulla loro formazione, così da scongiurare l'insoddisfazione e il malessere dovuti a tali carenze. Un corpo docente preparato e motivato è condizione primaria per garantire la qualità dell'istruzione.

## **Referenze Bibliografiche:**

Aguiar, R. M. R.; Almeida, S. F. C. D. (2006). Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. *Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão*.

Almeida, J. S. de. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível* (UNESP). São Paulo.

Altoé, A. (2010). *Políticas Institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo*. Tesi, Belo Horizonte: Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais.

Alves, A. E. S. (2009). Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR On-Line*, 36, 25–37. Retrieved from [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03\\_36.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf)

Anuatti-Neto, F.; Fernandes, R. e Pazello, E. T. (2004). Avaliação dos salários dos professores da rede pública de ensino fundamental em tempos de fundef. *Revista Economia Aplicada*, 413–437.

Apple, M. (1987). *Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente*. Cadernos de Pesquisa. Retrieved from <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/768.pdf>

Apple, M. (2013, August 7). *Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia*. Cadernos de Pesquisa. Retrieved from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180>

Aranda, S. M. (2007). *Um olhar implicado sobre o mal-estar docente*. (UFRS). Rio Grande do Sul.

Assis, R. M. De. (2012). A educação brasileira durante o período militar : a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação Em Perspectiva*, 3(2), 320–339.

Barausse, A. (2002). *L'Unione magistrale nazionale: dalle origini al fascismo, 1901-1925. La scuola*. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=o27cAAAACAAJ&pgis=1>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (Edições 70). Lisboa.

Bisogni, E. . et al. (1976). *Scuola a tempo pieno: problemi ed esperienze*. (La scuola). Brescia.

Boris, F. (1995). *História do Brasil* (Universida). São Paulo.

Bottai, G. (1939). *La carta della scuola* (Mandadori). Milano.

Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. (Vozes). Petrópolis.

Boyle, G.; Borg, M.; Falzon, J.; Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49–65.

Braile, M. T. (2007). A carreira do magistério e os professores dos primeiros grupos escolares de Juiz de Fora/MG - 1907/1960. Educação Em Foco.

Brasil. (1827). Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império.

Brasil. (1854). Decreto n.1331, 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primario e secundário no Munnicipio da Corte.

Brasil. (1879). Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império.

Brasil. (1890). Decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal.

Brasil. (1912). Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1911/1912, SP. Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96653>

Brasil. (1925). Decreto n.16782A de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusao do ensino primario, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundario e superior e dà outras providencias. Retrieved from <http://www.planalto.gov.br/>

Brasil. (1961). Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

Brasil. (1997). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. (Editora do Brasil). Brasília.

Brasil. (2015). Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei n.13005, de 25 de junho de 2014, que Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. (E. C. Camara dos Deputados, Ed.) (2.). Brasília.

Braverman, H. (1977). Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX. (Zahar). Rio de Janeiro.

Briguglio, E. (2011). Dal ministero Berlinguer alla riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia. Quaderni Di Intercultura, (2006), 14–15. <http://doi.org/10.3271/N24>

Caldas, A. R. do. (2007). Desistência e Resistência no trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Curitiba.(Tese de doutorado - Universidade Federal do Paraná). Curitiba.

Camara e Senato. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale, 107(1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Cantelmi, T., Corsini, T., Rachiele, A., Rossi, L. (2009). L'approccio psicologico al disagio mentale professionale e al Burnout: orientarsi dal problema alla gestione proficua del conflitto attraverso strategie personali e di gruppo. Retrieved from [www.yumpu.com](http://www.yumpu.com)

Castanha, A. P; Bittar, M. (2009). Os professores e seu papel na sociedade ocidental. *Revista HISTEDBR On-Line*, (34), 137–161.

Catani, D. B. (2003). Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, 1902-1918. (FEUSP). São Paulo.

Catarsi, E. (1990). Storia dei programmi della scuola elementare (1860 – 1985) (La Nuova D). Firenze.

Cavalli, A. (a cura di). (2000). Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana (Il Mulino). Milano.

Ceccarelli, P. R. (2007). Novas configurações familiares: mitos e verdades. *Jornal de Psicanálise*, 40(72): 89, 89–102.

Cherniss, C. (1983). La sindrome del burn-out : lo stress lavorativo degli operatori dei servizi socio-sanitari. (Centro sci). Torino.

Chizzotti, A. (2001). A Constituição de 1823 e a educação. In: A Educação nas constituintes brasileiras, 1823 – 1988. (Autores As). Campinas/SP.

Cipolla, C. (a cura di). (2007). Il ciclo metodologico della ricerca sociale (Franco Angeli). Milano.

Codo, W. (2006). Educação : Carinho e Trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. (Vozes, Ed.). Brasília.

Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (2000). Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. *Cadernos de Saúde*. Retrieved from [http://www.cerest.piracicaba.sp.gov.br/site/images/Caderno14\\_educacao.pdf](http://www.cerest.piracicaba.sp.gov.br/site/images/Caderno14_educacao.pdf)

Commissione Europea. (2002). Comunicazione della Commissione. Più ricerca per l'Europa. Bruxelles.

Contreras Domingo, J. (1997). La autonomia del profesorado (Morata). Madrid.

Cooper, C. L. (1986). Job distress: recent researchs and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society.*, 39, 325–331.

Cornoldi, C. (1995). Metacognizione e apprendimento. (Il Mulino). Bologna.

Costa, M. V. (1995). Trabalho docente e profissionalismo. (Sulina). Porto Alegre.

Covato, C. (2012). Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale. In: Storia delle Donne. <http://doi.org/10.13128/SDD-11896>

Cruz, M. B. (1990). A situação do professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. (Ministério). Lisboa.

Cunha, L. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado eo mercado. *Educação & Sociedade*, 28, 809–829. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>

D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana* (Zanichelli). Bologna.

Dal Passo, F. (2003). *Storia della scuola italiana: dalle riforme dell'Illuminismo alla riforma universitaria*. *Semestrale Di Studi E Ricerche Di Geografia*, 1.

Daune-Richard, A. M. (2003). Qualificações e representações sociais. In.: *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. (Editora Se). São Paulo.

Dei, M. (1994). *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. (Il Mulino). Bologna.

Dejours, C. (Trad. L. A. M. (1999). *A Banalização da Injustiça Social*. (Fundação G). Rio de Janeiro.

Della, S. O. M. (2012). *Depresión*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/management/depression/flyer\\_depression\\_2012.pdf?ua=1](http://www.who.int/mental_health/management/depression/flyer_depression_2012.pdf?ua=1)

Demartini, Z., Antunes, F. (1993). *Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina*. *Cadernos de Pesquisa*.

Densmore, K. (1990). *Profissionalismo, proletarización y trabajo docente*. In: *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica* (Universita). Valencia.

Derber, C. (1983). *Managing professionals: ideological proletarianization and post-industrial labour*. *Theory and Society*, 12(3), 309–341.

Devoto, G., Oli, G. C. (n.d.). *Il dizionario della lingua italiana* (Le Monnier). Firenze.

Diniz, M. (2001). *Do que sofrem as mulheres professoras? In: A psicanálise escuta a educação*. (Autêntica). Belo Horizonte.

Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*. (Odile Jacob). Paris.

Enguita, M. F. (1991). *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. *Teoria & Educação*, 4, 41–61.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente (EDUSC)*. Bauru/SP.

Eurydice. (2014). *Insegnanti: stipendi ridotti o congelati per effetto della crisi in numerosi paesi europei*. Italia. Retrieved from <http://eurydice.indire.it/>

Eurydice. (2015). *L'éducation et la formation des adultes en Europe: élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage*. *Eurydice En Bref*.

- Falanga, M.; Bruneri, F.; Rivoltella, P. C.; Santerini, M. (2014). *Renzi e la buona scuola. L'ultima occasione?* (Editrice L).
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77, 325–331.
- Faria Filho, L. M. dos. (2000). *Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República* (Universida). Passo Fundo.
- Fernandes, F. (1966). *Educação e sociedade no Brasil* (Dominus). São Paulo.
- Fiquer, J. T. (2006). *Bem-estar subjetivo: influência de variáveis pessoais e situacionais em autorelatos de afetos positivos e negativos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Folgheraiter, F. (1994). *Introduzione all'edizione italiana*. In: *Io operatore sociale* (Centro Studi). Trento.
- Fotinos, G. (2005). *Le Climat des lycées et collèges : Constat, analyse et propositions*. (MGEN). Paris.
- Freitas, M. C. (2005). *Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos*. In: *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis.
- Freud, S. (1978a). *Autobiografia (1925)*. In *Opere di S. Freud*, vol. X. (Boringhieri). Torino.
- Freud, S. (1978b). *Psicoanalisi*. In: *Opere di S. Freud*, vol. XX (Boringhieri). Torino.
- Freud, S. (1978c). *Psicologia del Ginnasiale (1914)*. In: *Opere di S. Freud*, vol. VII (Boringhieri, pp. 475–480). Torino.
- Gatti, B.; Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios* (UNESCO). Brasília.
- Genovesi, G. (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Laterza. (IBS). Roma.
- Gentile, G. (1929). *Preliminari allo studio del fanciullo (1922-1923)* (Sansoni). Firenze.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural* (Cortez/Aut). São Paulo.
- Godoy, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63.
- Haidar, M. L. M. (1972). *O ensino secundário no império brasileiro (Vol. 2)*. Editorial Grijalbo, USP. São Paulo.
- Hamon, H.; Rotman, P. (1984). *Tant Qu'il y Aura Des Profs.* (Editions D). Paris.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável. Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem* (ArtMed). Porto Alegre.

Hargreaves, A.; Fullan, M. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. (Porto). Porto.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa.

Houaiss, A.; Villar, M. S. (2001). Dicionário Houaiss da língua portuguesa (Objetiva). Rio de Janeiro.

Hué, C. (2009). Razones per il benessere docente. Cuadernos de Pedagogia, n.390.

Inácio, F. P. de S. (2005). O mestre-escola e o processo de publicização da escola em Goiás (1930 - 1964). Campinas/SP.

INEP. (2013). Censo Escolar da Educação Básica 2012: Resumo Técnico. Inep. [portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf)

INEP. (2006). Microdados Censo Escolar. [portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf)

INEP. (2009). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, 63 P. Retrieved from [portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf)

IRVAPP. (n.d.). La Riforma del Maestro Unico Nella Scuola Primaria, 2011 A 2013.

Italia. Ministero dell'educazione nazionale. (1897). L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-96: relazione a s. e. il ministro. (L. Cecchin). Roma.

Italiano, P. (1971). Legge 24 settembre 1971, n. 820. Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale.

Italiano, P. (2005). Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, a norma dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

Jesus, S. N. de; Esteve, J. M. (2000). Programa de formación para la prevención del malestar docente. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación, 4, 43–54.

Jesus, S. N. (1998). Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. (Porto Edit). Porto.

Jesus, S. N. de. (1996). A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. (Estante Editora, Ed.). Aveiro.

Jesus, S. N. de. (2002). Motivação e formação de professores (Quarteto E). Coimbra.

Jesus, S. N. de. (2004a). Gestão do Stresse: formulação e aplicação dum curso de formação. Educação, 29, n.1.

- Jesus, S. N. de. (2004b). *Psicologia da Educação*. (Quarteto). Coimbra.
- Jesus, S. N. De, Mosquera, J., Stobaus, C., Sampaio, A., Rezende, M., & Mascarenhas, S. (2011). Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores. Estudo comparativo entre Portugal e Brasil, VII, 1–12.
- Jr., A. F., & Bittar, M. (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, 27(97), 1159–1179. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313710005>
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–309.
- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, 20(68). Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&tlng=pt).
- Lapo, F. R.; Bueno, B. O. (2003). Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 65–88.
- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 65–88. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>
- Lhuillier, M. (2012). A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. *Trabalho & Educação*, 21, n.1, 13–38.
- Lipp, M. E. N. (2003). *Stress Do Professor* (Papyrus Ed).
- Litt, M.; Turk, D. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178–185.
- Lodolo D' Oria, V., Pecori Giralardi, F., Vitello, A., & Cantoni, S. (2002). Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti ? *Difesa Sociale*, (4), 1–26.
- Lombardi, J. C.; Saviani, D. (2009). *Navegando pela História da Educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR* (Autores Associados). Campinas/SP.
- Lombardo Radice, G. (1907). *L'istruzione magistrale e l'insegnamento della pedagogia*. (Fratelli B). Catania.
- Louro, G. L. (2002). *Mulheres na Sala de Aula*. In: *História das Mulheres no Brasil* (Contexto). São Paulo.
- Luizzi, L., & Rose, T. M. S. de. (n.d.). Intervenções para a prevenção e redução de comportamentos agressivos e a formação de professores. *Temas Em Psicologia*, 18(1), 57–69. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2010000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Luzio, A. S. di; Bonadimani, E. (2009). La figura del maestro elementare nel romanzo di scuola in Italia dal 1860 al 1920 Ricostruzione del profilo sociale e culturale del maestro

italiano. Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche Bergamo.

Marchesi, A. (2008). O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores. (Artmed). Porto Alegre.

Marcílio, M. L. (2005). História da Educação em São Paulo e no Brasil. (Imprensa O). São Paulo.

Margiotta, U. (a cura di). (2011). The grounded theory of teaching. (Pensa Multimedia). Venice.

Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? Les Cahiers de Recherche En Éducation et Formation, 49.

Martínez, C. R. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 28.

Martínez, S. V. (2001). Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social (I). Instituto Nacional de Higiene Y Seguridad En El Trabajo - INSHT. Retrieved from [www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/n tp\\_603](http://www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/n tp_603).

Marx, K. (1968). Manoscritti economico-filosofici del 1844. (N. Bobbio Editore). Torino.

Maslach, C. (1993). MBI: Maslach burnout inventory: manuale. (Organizzaz). Firenze.

Maslach, C. (2000). Burnout e organizzazione: modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro. (Erickson). Trento.

Maués, O. (2009). Regulação educacional, formação e trabalho docente. Estudos em Avaliação Educacional, 20(44), 473. <http://doi.org/10.18222/ae204420092040>

Menezes-Filho, N. A., & Pazello, E. T. (2004). Os efeitos do FUNDEF sobre os Salários dos Professores e a Proficiência dos Alunos. Anais Do XXVI Encontro Da Sociedade Brasileira de Econometria - SBE. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/266288164\\_Os\\_efeitos\\_do\\_FUNDEF\\_sobre\\_os\\_Salarios\\_dos\\_Professores\\_e\\_a\\_Proficiencia\\_dos\\_Alunos](https://www.researchgate.net/publication/266288164_Os_efeitos_do_FUNDEF_sobre_os_Salarios_dos_Professores_e_a_Proficiencia_dos_Alunos)

Michelat, G. (1980). Sobre a Utilização da entrevista não-diretiva, em Sociologia. In: Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. (Polos, pp. 191–211). São Paulo.

Militão, S. C. N. (2011). FUNDEB: mais do mesmo? Nuances: estudos sobre Educação, 18(19), 124–135. <http://doi.org/10.14572/nuances.v18i19.351>

Ministero dell'Istruzione. (1996). Circolare Ministeriale 22 marzo 1996, n. 116. Orientamenti per l'organizzazione didattica della scuola elementare.

Miranda, M. P., Santiago, A. L. B. (2006). Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor. Universidade Federal de Minas Gerais.

Morin, E. (1999). Complexidade e transdisciplinariedade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. (EDUFRRN/Editora). Natal.

Natale G., Colucci F. P., N. A. (1975). *La scuola in Italia* (Mazzotta). Milano.

Neto, F. J. da S. L. (2012). Leôncio de carvalho (1847 – 1912) e a educação imperial. *Revista Trabalho Necessario*.

Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII–XX siècle)*. Instituto Nacional de Investigação Científica, 2.

Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria E Educação*, (4).

OECD. (2005). *Education at a Glance. OECD Indicators 2005 — Executive Summary*, 1–64. Retrieved from [papers3://publication/uuid/02181EBF-00F7-43F5-8E5D-6B208821622F](http://papers3://publication/uuid/02181EBF-00F7-43F5-8E5D-6B208821622F)

OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

OECD. (2009b). *TALIS: Teaching and Learning International Survey*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/>

OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Education. <http://doi.org/10.1787/eag-2013-en>

Oliveira, D. A.; Gonçalves, G. B. B.; Melo, S. D.; Fardin, V.; Mill, D. (2012). *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. Redestrado. Belo Horizonte.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, 25(89), 1127–1144. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

Oliveira, D. A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar Em Revista*.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2015). *Education at a Glance 2015- Interim Report*. Education, 44. <http://doi.org/10.1787/eag-2013-en>

Organización Mundial de la Salud (2012). *Depresión*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/management/depression/en/](http://www.who.int/mental_health/management/depression/en/)

Orlandi, E. P. (2005). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. (Pontes). Campinas/SP.

Ozga, J; Lawn, M. (1991). trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, 4, 140–158.

Paiva, J. M. de. (2015). *Educação jesuítica no Brasil Colonial*. In: 500 anos de educação no

Brasil (Autentica). Belo Horizonte.

Parlamento Europeu. (2000). Conselho europeu de Lisboa. Conclusões da Presidência. Lisboa: <http://www.consilium.europa.eu>

Passeggi, M. da C. (2006). Formação e pesquisa autobiográfica. Anais Do Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto)Biográfica. Resumo de artigo, Salvador.

Patrício, M. (1993). Lições de axiologia educacional (Universida). Lisboa.

Pedditzzi, M. L. (2005). La fatica di insegnare: stress e burnout nel mondo della scuola (CUEC). Cagliari.

Pereira, M. R. (2009). Mal-estar docente e novos sintomas na cultura. (Alinea). Campinas/SP.

Perla, L. (2013). Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione. Lecce: Pensa Multimedia.

Piatti, L. (2002). Il ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica. Seminario., Roma: <http://www.fidae.it/>

Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. Portal Dos Psicólogos.

Rabelo, A. (2012). Teacher training schools in brazil and in portugal and the teaching feminization. Revista HISTEDBR On-Line, (46), 24–45.

Raymond, D.; Tardiff, M. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n, 209–244.

Rebolo, F., & Bueno, O. (2014). Acta Scientiarum. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho, 323–331. Retrieved from <http://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222>

Romanelli, O. de O. (1999). História da Educação no Brasil (vozes). Petrópolis.

Rossi, L. (1991). Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana. (Franco Ang). Milano.

Sá, N. P.; Siqueira, E. M. (2000). Leis e regulamentos da instrução pública do império em Mato Grosso. (Autores Associados). Campinas/SP.

Sá, N. P. (2013, August 14). O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Cadernos de Pesquisa. Retrieved from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1334>

Sampaio, A. (2008). Programa de Apoio ao Bem-estar Docente: construção profissional e cuidar de si. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre.

Sani, R; Tedde, A. (2003). Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna. (V&P Univer). Milano.

Santos, C. M. (1998). A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Revista Trabalho E Educação*, 4, 137–160.

Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. (Autores As). Campinas/SP.

Schizzerotto, A. (2000). La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti italiani. In: *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. (Società Editrice, pp. 25–62). Bologna.

Selye, H. (1976). *Stress senza paura*. (Rizzoli). Milano.

Shigunov Neto, A., & Maciel, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar Em Revista*, (31), 169–189. <http://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>

Sicupira, N. (2001). O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: *A Educação nas constituintes brasileiras, 1823 – 1988*. (Autores Associados). Campinas/SP.

Silva Junior, J. dos R. (2002). *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. (Xamã). São Paulo.

Soares, M. T. P. (2007). *As emoções e os valores dos professores brasileiros*. (Fundação S). São Paulo.

Soldani, S. (1989). *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'ottocento*. (Franco Angeli). Milano.

Souza, R. F. de. (1998). *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. (Editora da). Campinas/SP.

Souza, R. F. de. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. (Cortez). São Paulo.

Stobäus, C. D.; Mosquera, J. J. M; Dornelles Jr., J. (1996). O mal-estar na docência: causas e conseqüências. *Educação-PUCRS*, 139–146.

Talamo, G. (1960). *La Scuola: dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*. (Giuffrè). Milano.

Tartuce, G. L. B. P., Nunes, M. M. R., & Almeida, P. C. A. De. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 445–477. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>

Teixeira Soares, A. (1961). *O Marquês de Pombal*. (UnB). Brasília.

Tobias, J. A. (1986). *História da educação brasileira*. (IBRASA). São Paulo.

Todos, P. (2012). *Anuário brasileiro da educação básica–2014*. São Paulo: Moderna, 156. Retrieved from [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2014.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf)

- Todos, P. (2014). Anuário brasileiro da educação básica–2014. São Paulo: Moderna, 156. Retrieved from [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2014.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf).
- Toscani, X. (1999). Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unita alla guerra mondiale. (La Scuola). Brescia.
- Tumolo, P. S., & Fontana, K. B. (2008). Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, 29(102), 159–180. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100009>
- UNESCO. (1978). Le savoir n'a pa prix. Les enseignants sont parmi les salariés les moins bien payés. *Le Courier de l'UNESCO.*, 24–27.
- UNESCO. (1990). Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. (W. B. UNDO, UNESCO, UNICEF, Ed.) (Inter-Agen). New York.
- UNESCO. (1993). Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi.
- UNESCO. (2001). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. (Cortez). São Paulo.
- Vargas, G. D. (1938). A Nova Política do Brasil (José Olymp). Rio de Janeiro.
- Viana, M. J. B. (1998). Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Vianna, C. P. (n.d.). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 18/19, 81–103.
- Vigo, G. (1971). Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo 19. (ILTE, Ed.). Torino.
- Vilella, H. de O. S. (2015). O mestre-escola e a professora. In 500 anos de educação no Brasil. (Autentica). Belo Horizonte.
- Villa, F. G. (1997). El trabajo docente: especialización, burocratización y descualificación. *Cadernos de Educação FaE/UFPel*, n.8, 1–199.
- Winnicott, D. W. (1990). O ambiente e os processos de maturação (Artes Médi). Porto Alegre.
- Zambaldi, I. (1975). Storia della scuola elementare in Italia. Ordinamenti, pedagogia, didattica. (Las) Roma.

## **Estratto per riassunto della tesi di dottorato**

**Studente:** Soares dos Santos Jácia Maria

**Matricola:** 955969

**Dottorato:** Scienze della Cognizione e della Formazione

**Ciclo:** XXVIII

**Titolo della tesi:** *Il Malessere Docente Nella Scuola Contemporanea: un studio tra Brasile e Italia*

### **Riassunto:**

Questa ricerca, di natura qualitativa, ha come focus lo studio del malessere docente nella scuola contemporanea, un tema antico, ma che oggi assume caratteristiche diverse rispetto al passato. L'obiettivo è quello di indagare i fattori che portano gli insegnanti italiani e brasiliani a sperimentare il malessere nei due differenti contesti, cercando di comprendere il problema dal punto di vista di chi lo vive, ovvero, gli insegnanti stessi. L'ipotesi sostiene che il malessere docente, più che frutto dalle cattive condizioni di lavoro, sia risultato dell'insicurezza del docente nel far fronte alle nuove esigenze della scuola. Il malessere si rivelerebbe, pertanto, come conseguenza della paura del fallimento espressa dai docenti. Paura di essere considerati inadeguati di fronte alle nuove richieste della scuola, in un momento in cui non è più sufficiente possedere le conoscenze da trasmettere, in quanto oggi ai docenti viene richiesto di sviluppare negli alunni i processi cognitivi, mentali, relazionali, emotivi, ecc. In questo studio, l'interesse principale ricade sulla scuola primaria, dove il problema, anche se presentando con minore intensità, in relazione alla scuola media e superiore, influenza quotidianamente le prestazioni dei docenti. I partecipanti alla ricerca sono, pertanto, maestri delle scuole pubbliche brasiliane e italiane, che volontariamente hanno accettato di collaborare. Gli strumenti metodologici consistono nella realizzazione di interviste semi-strutturate, sottoposte a tecniche di analisi del contenuto. L'analisi dei dati ha dimostrato che la complessità dei compiti a cui devono rispondere i docenti, abbinati al basso ritorno, non solo in termini economici, ma anche in termini di fiducia, di collaborazione, di investimenti, fa sì che l'insegnamento, gradualmente, diventi insopportabile per alcuni giovani insegnanti, con alte aspettative lavorative. In questo senso, il gruppo di maestre brasiliane, essendo più giovane di quello italiano, ha dimostrato un livello di insoddisfazione e di malessere molto più elevato. Ad eccezione di questa particolarità, i due gruppi di insegnanti hanno lamentato problemi piuttosto simili, denunciando il malessere docente come una caratteristica comune della scuola moderna, diffusa nei più diversi Paesi, indipendentemente del livello di sviluppo e dei problemi ancora presentati dal sistema scolastico.

**Parole chiave:** Educazione, malessere-docente, scuola primaria

**Abstract in English:**

**Title of dissertation: Teachers' malaise in contemporary school: an investigation  
between brasil and italy.**

This study, which has a qualitative nature, focuses on teachers' malaise in contemporary school: an ancient theme which nowadays shows different features. The main purpose of this work concerns the investigation of those factors which drive Brazilian and Italian teachers to undergo the discomfort, by trying to understand the problem from teachers point of view. The theory asserts that the discomfort is not only the consequence of unsuitable working conditions, but it is also the result of teacher's insecurity in managing the new scholastic necessities. Thus, the malaise is the consequence of teachers' fear of failure. Teachers feel to be inapt because they have to impart knowledge but they also have to develop cognitive, mental and emotional processes in children. Even though in the last twenty years, teachers' discomfort has become a very widespread study in many Western Countries, this study focuses mainly on junior high and high school because of the seriousness of problems teachers have to face with. On the contrary, this dissertation focuses on elementary school to underline that the discomfort influences teachers, even if with minor intensity. Brazilian and Italian teachers have voluntarily participate to this study through semi-structured interviews. The analysis of these interviews has demonstrated that the complexity of assignments, added to the low gratification in terms of money, confidence and investments, makes teaching unbearable to young people with high working expectations. This theory has been supported by a group Brazilian teachers, younger than the Italians, who has revealed a higher level of dissatisfaction and malaise. However, this is the only exception between Brazilian and Italian teachers: the malaise is a common feature of modern school, whether or not the level of development in the different Countries.

**KEY WORDS:** education, teachers' malaise, elementary school