

As tensões e intenções na atuação dos professores na (con)formação da classe trabalhadora, subordinada ao Estado burguês: o caso napolitano.

Aurea de Carvalho Costa.

Cita:

Aurea de Carvalho Costa (2019). *As tensões e intenções na atuação dos professores na (con)formação da classe trabalhadora, subordinada ao Estado burguês: o caso napolitano*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2428>



As tensões e intenções na atuação dos professores na (con)formação da classe trabalhadora, subordinada ao Estado burguês: o caso napolitano

Aurea de Carvalho Costa

Resumo

A partir da premissa de Leontiev, de que a constituição da consciência é social e histórica, estabelecemos a hipótese que a formação da classe trabalhadora na escola pública capitalista visa à produção da consciência cindida, alienada, em que a conformação do significado social e o sentido da produção serve à produção de sujeitos adaptados ao capitalismo neoliberal. Problematizamos se o professor tem sido convocado a atuar na produção de consciências cindidas, subordinado à atuação profissional heterônoma, enfrentando as consequências de políticas educacionais do estado burguês. Estudamos a legislação sobre a atuação profissional e realizamos entrevistas de sete professores de escolas públicas de Nápoles, que são objeto deste texto. Objetivamos discutir se eles são convocados a se tornarem intelectuais orgânicos do Estado burguês mediadores da formação de um perfil de cidadão. Produzimos dados sobre: condições de trabalho, remuneração, jornada, dificuldades na escola e relações com o Estado, à luz do materialismo histórico e dialético. Identificamos que o aparelho de Estado burguês lhes impõe a participação de um processo educativo escolar para o controle estatal da formação da consciência da classe trabalhadora, no que tange ao que, como e quanto ensinar; e os professores se percebem, com resistências e resiliências, sendo convocados a atuar no processo de produção de consciências cindidas na escola, subordinado a uma determinada forma de atuação profissional, mas apreendem, explicitam e reagem as injunções, tomam consciência de tais relações determinados por realidades imediatas diversas, submetidos à determinações específicas, dadas pelas circunstâncias regionais, políticas, econômicas e sociais e jurídicas peculiares.

Palavras-chave: consciência; professores, docência; intelectuais orgânicos.

Introdução

Nesta sociedade capitalista, a disputa pela hegemonia se reproduz na escola, impressa em diversos aspectos, dos quais nos interessam as regulações da atuação dos professores.

Tomamos por hipótese geral a existência de um processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos,



mas se consolida com destituição de prerrogativas do professor e do controle sobre seu próprio trabalho, ao lhe retirarem a autonomia, ao mesmo tempo em que se lhes atribuem poder de transformação social, nas orientações oficiais dos organismos internacionais:

Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também obtenham sucesso em áreas que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes (Dellors, 2006, p. 154, grifos nossos).

No presente texto problematizamos se os professores sofrem injunções da sociedade capitalista para se enquadrarem na atuação profissional de forma heterônoma, não só por meio de prescrições legais, mas pela manipulação das condições de trabalho, pela precarização dos contratos e das relações laborais. Para contribuir na elucidação do problema, captamos as interpretações, assimilações, acomodações das prescrições estatais para o trabalho docente do ensino básico pelos professores, como parte de uma pesquisa mais ampla, sobre como o Estado se utiliza de um *corpus* jurídico para garantir que eles sejam submetidos a tais injunções. Neste artigo, analisamos dados parciais, do conteúdo de entrevistas de professoras do sistema escolar básico referentes ao cotidiano do trabalho sob a conjuntura neoliberal italiana.

O objetivo deste texto, especificamente, foi apresentar como os professores apreendem as convocações do Estado capitalista para atuarem como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, mediante a manipulação das condições de trabalho, das quais decorrem novas exigências a eles para se adaptarem a uma escola oferece formação elementar dirigida à produção de um determinado perfil de trabalhador. Analisamos sete de um total de 12 entrevistas concedidas por professores de diferentes séries, em Nápoles - província da Campanha, em janeiro de 2012, os quais atuavam sob a vigência da Reforma educacional da ministra Mariastella Gelmini, proposta de forma estratégica com um discurso de modernização da educação, para recuperar a popularidade do governo Berlusconi, mas que aplicava fielmente as orientações internacionais para a formação de força de trabalho, que foi objeto de análise em trabalhos anteriores (Freitas, Costa, 2019).

As entrevistas escolhidas para análise eram do ensino infantil e primeiro ciclo e são mencionadas no texto por meio de letras, para proteção da identidade delas. Entrevistamos somente professoras, pois não encontramos professores do sexo



masculino disponíveis para entrevista nas doze escolas visitadas.

O sistema de ensino se compunha de escola infantil, para crianças de dois a cinco anos; primeiro ciclo – composto pela escola primária, para crianças de seis a 10 anos (elementar) e secundária de primeiro grau (média), para crianças e adolescentes de 11 a 14 anos. Havia, também, o segundo ciclo, para adolescentes até 19 anos, os quais são regidos por legislações que demandam discussões que fogem ao escopo deste artigo. As professoras entrevistadas lecionavam em diferentes níveis e diferentes disciplinas. Utilizamos o procedimento de entrevistas semiestruturadas. Para trabalhar os dados adotamos as técnicas da análise de conteúdo do *corpus* documental e das entrevistas, organizando os dados em quadros sobre formações, condições de trabalho, remuneração, a jornada, à luz do materialismo histórico e dialético, segundo o qual se toma o objeto na sua forma aparente para captar, pelo exercício analítico, sua essência que é histórica, por decorrer de determinações econômicas, políticas, sociais e culturais. Assim, buscamos compreender o fenômeno destacando os elementos que o constituem, de forma a apreender a sua materialidade concreta.

Estruturamos o texto nesta introdução, uma seção para a explicitação das hipóteses e apresentação dos conceitos centrais que balizaram a estruturação da pesquisa: intelectual orgânico e consciência cindida, básicos para apresentação do processo de alienação do trabalho docente e acomodação às prescrições estatais; e outra seção, em que apresentamos os dados e discutimos aspectos referentes à formação e atuação, condições de trabalho, relações com Estado e comunidade e a função social da escola e do professor, segundo as entrevistadas, finalizando com uma síntese nas considerações finais.

As prescrições estatais ao professor para atuação como intelectual orgânico do Estado burguês, (com)formando a consciência da classe trabalhadora.

A partir da instituição de sociedades divididas em classes na civilização humana, a primeira manifestação da divisão social do trabalho foi a distinção entre o trabalho intelectual e o manual. E, a partir disso desenvolveu-se a ideologia de que os humanos que exercem atividades que demandam predominantemente o uso da força física estão mais afastados da ideia de racionalidade e mais próximos dos animais, portanto, inferiores, o que justificaria um *status* social subalternos em relação àqueles cuja atividade produtiva requer o exercício da função pensamento, predominantemente.

A atividade, aqui é entendida a que se constitui de um conjunto de ações e operações



sob a forma de trabalho produtivo, em que tais ações pressupõem sujeitos que a antecipam a atividade na mente, e as operações, o conteúdo daquelas ações (Leontiev, 2007, p. 81 e ss.). Assim, os trabalhadores em que predomina a força física exerceriam atividades constituídas predominantemente de ações mecânicas, braçais, e os trabalhadores intelectuais, as atividades exigem o exercício constante da ideação, do raciocínio, ações mentais, como se qualquer atividade humana pudesse prescindir do pensamento.

O conceito de intelectual foi forjado nas sociedades tradicionais para se referir aos homens que exercem uma função profissional em que predominam as atividades que requerem predominantemente o uso de atividades intelectuais, como concepção, planejamento, raciocínio, elaboração, comunicação etc. Contudo, o trabalho braçal dos seres humanos não pode prescindir do uso das faculdades intelectuais, pela própria natureza, pois,

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se faz a distinção de intelectuais e não intelectuais, refere-se, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica [...]. (Gramsci, 1991, p.10).

A escola é uma das instituições criadas para elaborar os intelectuais de diferentes níveis e, conforme as sociedades se complexificam, diversificam os ramos da produção requerem escolas cada vez mais especializadas quanto aos níveis, etapas, modalidades e tipos de formação profissional desde as dedicadas a preparar as futuras gerações das elites governantes até as profissionais, que formam a força de trabalho (Gramsci, 1991, p. 10). Isso nos permite propor os professores são intelectuais, exercendo profissionalmente o ensino: “(...) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...) para produzir materialmente o homem precisa antecipar em ideias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais.” (Saviani, 2008, p. 12-13).

Esses intelectuais profissionais são convocados pelo Estado burguês capitalista a assumirem a função de amalgamar as ideologias próprias da classe que ocupa o aparelho de Estado, como se valores universais fossem. Assim, são confrangidos a atuarem também como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, submetendo-se às prescrições para mediar a oferta de uma formação elementar pública, estatal,



gratuita e obrigatória dirigida à finalidade de produção de um determinado perfil de trabalhador, correspondente às demandas da conjuntura do capitalismo.

Gramsci (1991) destaca que os intelectuais orgânicos surgem no seio de grupos sociais de todas as classes produzindo consensos que deverão homogeneizar consciência de sua função social, que ele objetiva como persuasores, e elaboradores concepções de mundo. Numa apreensão inicial abstrata, os professores fazem parte daqueles trabalhadores intelectuais que exercem atividades relacionadas à elaboração, à concepção, à burocracia etc.

O principal lócus em que o professor exerce sua atividade profissional é a escola capitalista, em que se dá a reprodução da luta de classes. O Estado burguês impõe políticas públicas estatais para controlar rigidamente a formação da força de trabalho, impondo uma educação que introjeta nos sujeitos seu *modus operandi*; por outro, a classe trabalhadora, busca na apropriar-se da escola como um lugar que faça sentido, responda às suas próprias necessidades imediatas e mediatas, lhes proporcione uma compreensão do mundo, para além da preparação para o trabalho (Cf. Frigotto, 2000, p. 25 e ss.; Costa, 2004).

Numa perspectiva abstrata o professor goza da condição de mediador entre os alunos e o conhecimento, cabendo-lhe proporcionar o confronto do senso comum deles com o conhecimento sistematizado, patrimônio de todo o gênero humano, produzir o nexo entre a instrução e a dimensão mais ampla da educação, cujo efeito positivo fundamental seria a elevação dos níveis de consciência e de apreensão da realidade e participação social. No entanto, ao empreendermos as análises, compartilharemos da hipótese de que, na escola capitalista, as políticas públicas empreendidas pelo Estado burguês impõem aos professores uma atuação como reprodutores de ideologias e guardiões de um rito burocrático, com vistas ao controle estatal da classe trabalhadora desde a sua formação, para que se produzam nas mentes nexos entre instrução e educação convenientes às relações sociais individualistas e competitivas.

Leontiev (2004), ao discutir o problema da consciência humana na sociedade de classes nos oferece elementos para propor problematizações sobre as prescrições aos professores no capitalismo, incongruentes com a função precípua de ensinar, pelo menos, no âmbito da aparência do fenômeno da alienação docente. Como consequência da divisão social do trabalho entre concepção e execução, cria-se a necessidade do controle sobre o trabalho que engendra uma disputa pelo controle da apropriação do conhecimento, especialmente no que se refere aos conteúdos do



trabalho, concomitantemente às determinações materiais na luta entre as classes pela hegemonia, numa dinâmica em que “(...) a transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana (Leontiev, 2004, p. 97)”.

Na sociedade primitiva, tanto o trabalho quanto os seus resultados e as propriedades eram de posse e usufruto da coletividade, proporcionando relações sociais igualitárias, simples e diretas de apropriação e consumo das produções do trabalho coletivo, que combinavam diferentes atividades e operações, convergentes a um objetivo comum.

Por isso, o significado social do trabalho coincidia com sentido que ele assumia para cada indivíduo: um bem que era comum à sociedade, era apreendido por cada indivíduo como, seu e de todos, ao mesmo tempo e com o mesmo objetivo. Nisso consistia o cerne da identidade entre o significado social e o sentido individual de tudo que a comunidade criava.

Entretanto, em decorrência das transformações nas relações de produção, o significado social e o sentido individual do trabalho deixaram de coincidir, de modo que hoje, um trabalhador pode plantar não mais para se alimentar, mas para trocar os alimentos por outras mercadorias. Então, o que tem um sentido individual de alimento, assume um significado social de mercadoria, pois, “Na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjetivamente, a satisfação de suas necessidades de alimento, vestuário, habitação etc. pela sua atividade. Mas o seu produto objetivo é diferente: este pode ser o minério de outro que extrai, o palácio que constrói (Leontiev, 2004, p. 130)” O rompimento do nexos entre o significado social e o sentido social do trabalho, produz o trabalho alienado, que se projeta na consciência como consciência cindida.

A partir da premissa do caráter histórico e social da constituição da consciência, a formação da classe trabalhadora na escola pública capitalista contemporânea forma para o trabalho alienado, que reproduz a consciência cindida em cada um, na medida em que “Ela não aparece por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo de educação dos homens” (Leontiev, 2004, p. 147).

Tal educação produz sujeitos adaptados ao trabalho alienado, devido à naturalização de relações sociais em que o significado social e o sentido da produção em cada mente não coincide, instituindo uma moral, em que se trabalha para produzir mercadorias diversas e trocar o trabalho pela mercadoria dinheiro, a qual, ao seu turno, pode ser trocada por qualquer outra.



O professor também é formado num processo alienante – estuda para ensinar o máximo possível, mas no cotidiano só pode ensinar o que é prescrito pelas políticas públicas estatais para a formação de um determinado perfil de trabalhador - e é convocado a atuar nesse processo de produção de consciências cindidas, subordinado a uma determinada forma de atuação profissional pautada pela lógica das relações mercantis, enfrentando na sala de aula as consequências de políticas educacionais do estado burguês.

Entendemos que tal processo de convocação se dá de forma tanto mais violenta, quanto maior for a resistência de alunos e professores a essa escola, indicando que o acirramento da luta de classes na instituição escolar. Na conjuntura político econômica neoliberal nos dedicamos a contribuir para a elucidação sobre se os professores tomam consciência de tais relações determinados por realidades imediatas diversas, como as regulamentações jurídicas, como apreendem, explicitam e reagem a tais injunções.

As convocações ao professor e sua materialidade.

Quanto à formação, a análise das entrevistadas apontou que uma habilitação técnica ou de nível superior é suficiente, porém bastante para ingressar na carreira, seja na condição de professora com contrato por tempo determinado, seja como efetiva. Uma professora relatou que trabalhou como voluntária em escolas privadas, para obter experiência laboral comprovada na área, o que era importante para posicioná-la de forma mais vantajosa no sistema de classificação de professores para atribuição de aulas no sistema público de ensino.

No quadro 1 apontamos as respectivas formações, o tempo de magistério e tipos de contratos. As duas professoras com maior tempo de formação fizeram menos investimentos na carreira referentes à formação inicial e continuada. Houve casos de professoras que obtiveram diversas habilitações para atuar em diferentes etapas do ensino, ampliando as chances de se submeterem aos diferentes processos seletivos para professores contratados por tempo determinado e os concursos de efetivação. Destacamos que a formação em professor de suporte, para atendimento de alunos com necessidades especiais - e colaboração como segundo professor nas classes com um aluno portador de necessidades especiais para cada 15 alunos - tem sido uma alternativa de ingresso na carreira e aquisição de experiência. Algumas entrevistadas chegaram a trabalhar fora do magistério, mediante a impossibilidade de ganharem a vida como professoras, mas reingressaram na carreira, ainda que sob contratos precários.



Anexo 1 Cuadro 1

O quadro mostra que os professores mais novos responderam à pressão por aumento da chamada empregabilidade buscando cursos diversos, que os tornassem mais multifuncionais no sistema escolar, como injunção para permanecerem na carreira. Inferimos que essa realidade pode levar os professores a se convencerem de que a adaptação, a plasticidade, a flexibilidade e a resiliência são as estratégias possíveis de manutenção do emprego, principalmente sob contratos precários.

Nos documentos produzidos pelos organismos internacionais, como o relatório Dellors, por exemplo, predomina a ideologia de que a formação de professores é a panaceia para a crise da educação, o que é percebido pelos professores, com diferentes níveis de consciência, como ponto de tensionamento, pois, a real situação social decorrente do atual momento da crise do capitalismo produz tensionamentos na escola que transformam um trabalho intelectual, de transformação da juventude, que poderia ser profícuo numa situação de sofrimento, produzindo uma cisão na consciência dos professores entre a positividade da atividade de ensino e a negatividade das relações com os alunos na escola concreta:

[...] um trabalho muito difícil, um trabalho particularmente difícil trabalhar com pessoas, com crianças, com crianças pequenas que não conseguem objetivar aquilo que sentem; que requer-se competências particulares, disponibilidade, um pouco porque a sociedade vê a escola como um bode expiatório, se querer muito da escola a sociedade, um pouco por causa dos objetivos da escola. Trabalhar com 20, 25 é uma coisa, trabalhar com 15 crianças é diferente, há uma disponibilidade diferente, uma zona de disponibilidade diferente. (...) no centro de Nápoles, onde a situação é impossível de gerir, [é] de adoecer e, de fato, eu fiquei doente, e eu estou doente [...]. (Rb).

Impõe-se percursos formativos aos professores cada vez mais pragmáticos, autogeridos e autofinanciados, que visam prepará-los para que atuem como burocratas na escola a participar de um processo de certificação que nem sempre atesta o acesso ao conhecimento, o sucesso do ensino – atividade primeva da instituição escolar. E essa tendência é recalcitrante, sendo evidenciada desde o início do século XX no contexto italiano e mundial. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrupulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada. Com os novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais “bagagem” a organizar



(Gramsci, 1991, p. 132).

Gramsci (1991) destaca um aspecto importante da alienação do trabalho docente, que o professor experimenta desde sua formação, impactando numa atuação na escola correspondente ao desenvolvimento da consciência cindida entre a função social da escola de ensinar e o sentido pessoal que o ensino assume, qual seja, de participar de um processo de certificação que não decorre, necessariamente, do sucesso da aprendizagem. No âmbito da luta de classes na escola se produz uma contradição: ao mesmo tempo em que se impõe ao professor que ensine a disciplina do trabalho, ele não pode deixar de possibilitar aos alunos com “cérebros ativos” a apropriação autônoma dos conhecimentos, pois não é possível refrear isso, mesmo em se tratando de um professor acomodado às injunções do capitalismo.

Quanto às motivações da escolha profissional, a professora com mais tempo de trabalho ingressou ao magistério por sua família considerar a profissão como ideal para as mulheres, vindo a se afeiçoar à atividade de trabalho com o tempo; duas destacam que trabalhar com crianças é alegre e prazeroso, uma que gosta da atividade da docência, outra que afirma gostar, mas não ser apaixonada pela profissão e um outra que sintetiza alguns aspectos destacados reiteradas vezes nas entrevistas, cuja motivação não tem relação com a atividade do ensino: “A segurança no trabalho, o fato de haver o salário fixo, a contribuição em caso de doença garantida, a aposentadoria garantida e os dois meses de férias ao ano; mas queria ter seguido a carreira de crítica musical (RB)”. Assim, o trabalho da docência, como outro é, antes de tudo, um meio de vida, um emprego com possibilidades de férias e recessos, uma jornada menos extensa e um trabalho intelectual, mais prestigiado.

A jornada das professoras entrevistadas era de 24h semanais, sendo 2h para preparação e 22h de atuação na sala de aula. O trabalho docente se desenvolvia em classes com menos de 27 alunos (número máximo de alunos admitidos por classe no ciclo 1, quando não há alunos com necessidades especiais), ou por haver um número menor de matrículas, ou pelo fato de haver um aluno portador de necessidades especiais, o que

obriga a escola organizar uma classe menor, com uma professora generalista e uma segunda professora, de suporte, para colaborar na classe e dar atendimento específico.



Como a jornada das professoras era de 22h na sala e 2h de trabalho em casa e a jornada de aulas dos alunos variava entre 30h e 40 h, nas escolas de tempo integral, havia mais de um professor por sala, para dar o atendimento completado a carga horária de aulas. Apenas uma das professoras, com contrato por tempo determinado, tinha uma jornada semanal de 18h. Todas as professoras atuam em uma só unidade escolar, atendendo uma, duas classes; somente uma professora de suporte declarou atender alunos portadores de necessidades especiais de três classes (Quadro 2).

	Atuação no magistério	Nº de alunos/classe e série	Salário*	
Rs	Escola primária/2ª diretora	2 Classes: 12 e 13 alunos	NI	Jornada
Rb	Educação infantil	1 Classe de 23 (1 especial) infantil	1.000	24h
C	Escola primária	2 Classes 19 e 21 alunos (1 especial)	1.004	24h
L	Escola secundária de 1º grau; Italiano, História, Latim e Geografia;	2 classes; 19 e 16 alunos	1.370	18h
An	2ª profas. -Suporte escola primária	1 classe (2 alunos especiais) -nº alunos NI	1.300	24h
Ad		1 classe e atende 3 alunos especiais	1.250	24h
M		1 classe de 21 alunos (1 especial)	NI	24h

Quadro 2 – Número de classes e alunos atendidos por professor no ano letivo de 2012. Fonte: Elaboração da autora. Legenda: Siglas: designam as entrevistadas; NI – não informado.

Apesar da jornada reduzida em relação a dos demais trabalhadores, de 36 a 40h/semana, das férias e recessos, havia uma normatização que legalizava a eventual intensificação do trabalho. Em caso de faltas de professores, por até quatro dias, a escola deveria atender os alunos sem contratação de professor substituto. Os rearranjos se davam por meio de trabalho de um professor disponível, dentro da sua jornada, utilização dos serviços de uma professora de suporte, que poderia ser descolada da sua sala para substituir a professora faltosa ou, ainda, distribuição dos alunos nas outras classes, para que fossem atendidos pelas professoras disponíveis.

As faltas não eram compensadas, e eram abonadas somente as faltas em virtude de afastamento para tratamento de doença da professora ou filho até três anos, limitadas a 30 por ano, conforme informação da professora RS.

As horas extras que ocorriam eventualmente além do tempo de cumprimento da jornada, para participação de reuniões ou atividades externas com alunos, festas escolares não eram remuneradas. Havia a possibilidade de obtenção de proventos por meio de trabalho extra nos casos em que as professoras desenvolvessem projetos extracurriculares, apresentados e aprovados previamente pela unidade escolar. Os salários líquidos declarados variaram entre mil e mil e trezentos euros mensais. Todas



as professoras declararam que não exerciam outra atividade para complementação de salários.

As entrevistas revelaram indícios de precarização não atinge somente os contratos, mas também as condições para professoras efetivas, pois cinco afirmaram ter comprado material para os alunos com seus próprios recursos. A professora que também é segunda diretora revelou que os prédios escolares são mantidos pela prefeitura de Nápoles precariamente e que as escolas recebem 20.000 euros anualmente para manutenção, compra de materiais e cursos para professores e pagamento de horas extras referentes à execução de projetos, pelos professores, indicando que a gestão financeira das escolas é autônoma, mas com recursos escassos. Duas professoras apontaram como positiva a aquisição de equipamentos modernos, como lousa eletrônica, mas uma apontou que não havia treinamentos para o uso desses equipamentos. As professoras de suporte precárias, em especial declaram ser problemático o fato de comprarem materiais e ao mudarem de escola, quando os contratos são encerrados e reiniciados, perdiam o material deixado na escola anterior, revelando prejuízos financeiros.

Se, por um lado a percepção entre as professoras de que a cada ano os recursos para as escolas públicas diminuía, por outro, algumas assumiram uma narrativa resiliente, que pode contrapor as dificuldades e possibilidades, “[...] as vezes levamos também coisas de casa para as crianças. Mas, não vamos reclamar. [...] No que diz respeito à compra de material, subsídios, a escola faz e também faz cursos de atualização, proem se deve restringir porque o dinheiro é pouco, de toda a escola... se poderia fazer muito pela escola, se poderia fazer muito mais... (Rs); ou assumiam uma narrativa mais idílica: “Mas, sabe, as condições de trabalho.. eu gostaria de uma escola mais bonita, digamos, como estrutura, não é, mas as escolas se fazem com pessoas, para além das estruturas, e das coisas. Ou não, com as boas colegas, com as quais eu me dou bem, e as crianças são bacanas, não, está bem assim. (C.).

As relações com a comunidade expressam as melhores intenções dos professores em sustentarem relações de integração, por vezes determinadas pelas políticas municipais. Identificamos duas concepções diferentes de relação entre escola e comunidade: apresentando a escola como prestadora de serviços à comunidade em parceria com a prefeitura, por meio dos projetos e como relação entre escola e pais, que foi apontada ora como virtuosa, ora como tensa:

Aqui nesta escola temos uma ótima relação, é uma escola pequena, todos nós nos



conhecemos. Os pais nos conhecem, todas as crianças nos conhecem, conhecem todos os professores, não é que eles conhecem só aqueles da classe, fazemos muitas atividades juntos, envolvendo a todos, talvez fazer passeios e procuramos ir todos juntos, portanto, na verdade, estamos todos bem (Rs).

Saliente-se que esta professora exerce também um cargo de gestora e pode ter empreendido um esforço para apresentar uma imagem positiva da escola. Entretanto, para outra professora, essas relações são mais tensas e atravessadas pela origem de classe dos jovens do bairro onde lecionava, mas que pode ser indicativo de uma realidade mais ampla:

[...] até uns anos atrás havia um vínculo maior entre a família e o professor, uma união, um tipo de cumplicidade, com o objetivo de tratar da educação dos alunos, agora essa cumplicidade se dá entre alunos e pais, contra os professores em detrimento da relação escola família, os pais são cúmplices dos filhos, ao invés de serem dos professores.” (Rb).

Por vezes, os professores tem sido culpabilizados socialmente dos problemas de seu local de trabalho, sofrido com o esvaziamento dos conteúdos de seu trabalho (FACCI, 2004), o que nos leva a indagar se isso não levaria à destituição da própria função social de mediadores entre o conhecimento e as futuras gerações em formação, com consequências sobre as relações entre professores e alunos. A assimetria na relação professor e aluno, decorrente de seu conhecimento estaria sendo subsumida, apesar da peculiar diferença entre esses atores no domínio de conteúdos, hábitos, valores, a qual ao professor a responsabilidade sobre a condução do processo de ensino-aprendizagem? Na conjuntura internacional, o que se exige do professor é algo que se afasta da ideia de elevação das consciências e se aproxima da ideia de motivação para o autoconhecimento e a adaptação dos indivíduos aos *status quo*:

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos, e culturais à tolerância (Delors, 2006, p. 153).

Quanto à concepção de escola como prestadora de serviços à comunidade, houve depoimentos que destacaram projetos junto aos alunos, comunidade e prefeitura para



campanhas de reciclagem de lixo. Diversas professoras destacaram como positivo o fato de as escolas disponibilizarem à comunidade cursos de educação de jovens e adultos, de inglês e academias para promoção da atividade física no bairro.

A relação dos professores com o Estado revelou-se mais tensa. “Tem certa satisfação porque eu estou convencida que no caso, como eu não sou especialista em legislação, sou convencida que o governo não quer a educação, a instrução [...] mas que também independe de governo de direita ou esquerda” (Rb); por vezes, tais manifestações exprimem uma culpabilização ao professor: “O governo pensa em jogar tudo nas costas do professor, mas não faz nada. As expectativas são muitas, mas no fim não somos, digamos, suficientemente protegidos, eu acho, pelo governo. O governo manda todos à escola, mas não dá o exemplo, eu acho.” (Rs). O maior número de avaliações é de que o governo exige muito sem dar as efetivas condições, bem como baixas expectativas no governo Berlusconi, primeiro ministro naquele momento e se preocupava muito em economizar investimentos em educação: “Ele reclama sempre da escola italiana, mas nos deixam na sombra. Eles não querem assumir os professores.” (L). “[...] Gemini, do governo Berlusconi, investigou a realidade das escolas, mas creio que ele se instrumentalizou para fazer cortes, ele disse, eu corto, mas não porque não havia dinheiro na escola, não lhe importa o que digam...corta mas porque na realidade [a escola] é uma amortizadora social (Rb)”.

Os professores possuíam uma consciência clara de que a escola, sob a mediação deles, assumia como função “inculcar valores” (An), no sentido de “Educa-los, ensinar a eles o respeito pelo outro, as relações entre eles, a cultura vem depois, o mais importante é formar os cidadãos [...]” (L). Apenas uma das professoras, pensa no professor com função de “[...] confrontar a realidade, colocar em discussão o próprio contexto de valores sociais... é estar disponível” (Rb).

O professor é um tipo de trabalhador que, ao produzir o ensino, pelas atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, imediatamente realiza a sua objetivação, com possibilidades de novas apropriações pelos alunos. A natureza imaterial desse trabalho torna a análise do processo de alienação tão complexa quanto daquele diretamente ligado à produção de bens materiais. A alienação se caracteriza pelo fato de o trabalhador produzir, mas ser privado da posse e usufruto dos produtos; pela separação entre saber pensar e saber fazer e, principalmente, pela conversão do trabalho humano em mercadoria. Nas relações de produção capitalistas, o trabalhador se relaciona com o que produz como



algo que lhe é estranho, externo, embora seja fruto do seu esforço físico e intelectual (Marx, 2001, p 113).

A atividade humana é objetivação e apropriação em que os homens dão novo sentido aos objetos naturais, para satisfazer às novas necessidades, produzindo a cultura, por meio de apropriações e objetivações em que "(...) um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como produto da atividade objetivadora), pois o ser humano objetivou-se nele, transformou-o em objeto humano, *portador* de atividade humana (Duarte, 2003, p. 27). A atividade do professor - a ação pedagógica – é um trabalho de elaboração e sistematização do saber, adaptando-o aos níveis de compreensão dos alunos, segundo seu nível de desenvolvimento biopsicossocial. A objetivação ocorre quando o professor prepara as aulas e ensina, e esse conhecimento pode sempre ser reelaborado, sendo objeto de compreensões cada vez mais profundas e sob novas dimensões, mas isso é influenciado pelas condições de trabalho, pelos contratos, pelo assalariamento, que são, por assim dizer, fatores não pedagógicos do ensino que influenciam e condicionam como esta atividade se dá, em se tratando de professores vendedores de força de trabalho e dependentes dessa relação para a produção e reprodução da vida.

Nos professores entrevistados, o ensino é uma atividade complexa, multidimensional de transmissão de conteúdos, valores, hábitos, mas também de resposta às prescrições de tarefas mais complexas, como participação de um processo de contenção das crises sociais e maximização do uso dos espaços escolares para atendimento de necessidades objetivas e subjetivas da comunidade escolar. Isso tem consequências sobre a saúde desses profissionais, bem como sobre as expectativas que constroem e reconstroem durante o exercício da profissão.

Considerações finais

As entrevistadas se veem como profissionais da educação confrangidas a se adaptarem de forma resilientes mediante as convocações do Estado burguês para que participem do processo formação de força de trabalho na escola, segundo os critérios do menor custo e maior benefício da educação enquanto serviço estatal aos contribuintes, na conjuntura neoliberal. Tal convocação se impõe por meio de estratégias estatais de precarização de contratos e condições de trabalho, normatizações, aplicação de uma concepção eficientista de escolarização. As professoras apreendem, explicitam e reagem as injunções, tomam consciência de tais relações determinados por realidades imediatas diversas, submetidas às determinações advindas de linhas políticas nacionais



alinhas às orientações de organismos internacionais, como o relatório Dellors.

Às professoras, portanto, atuar no processo de reprodução da consciência cindida na educação escolar escola é uma realidade inescapável, subordinadas a uma determinada forma de atuação profissional heterônoma, a partir de seu enquadramento na escola capitalista, pautada pela lógica das relações mercantis. E nisso constitui-se a alienação: um processo profundo, indelével no modo de produção capitalista, mas que é objetivado pelos sujeitos sociais da classe trabalhadora em diferentes extratos, seja no âmbito do trabalho braçal, seja no intelectual e pode ser objeto de combate, no âmbito da luta de classes. Por isso, as professoras não deixam de ter consciência de tais relações, ainda que se imponham sem muitos espaços para resistências, sob regulamentações jurídicas de suas relações com o Estado, de modo que, quando lhes foi dada a oportunidade, denunciaram uma relação destruidora do Estado mediante a educação pública.

Anexos

Anexo 1

	Formação	Atuação
S	Curso técnico em magistério/Pedagogia	Escola elementar/2ª diretora: 2 anos como precária e 38 efetiva
Rb	Curso técnico em magistério/Conservatório (composição e piano) /Cursos superiores de Letras e Direção Musical/Formação de professora de ensino elementar; de escola primária; de educação infantil.	Educação infantil: 10 aos precária e 7 anos efetiva
Ad	Bel em Sociologia/Ciências da formação primária/2 especializações para educação especial – suporte/ estágio 3 anos	Segunda professora (Suporte): 2 anos como precária (atuou como socióloga)
L	Pedagogia	Escola média; disciplinas: Italiano, História, Latim e Geografia; atuou 12 anos como precária e 3 efetiva.
An	Magistério/ Ciências da Educação/ Ciências da formação primária/ Educação Física/ Professora de suporte	Segunda professora (Suporte) atua a um ano como efetiva. Já trabalhou com aulas particulares
C	Pedagogia/ Psicologia/ Filosofia/ Aprofundamentos: dislexia, disgrafia, bullying, na própria escola, durante a jornada.	Escola primária; atua a 6 anos como precária; foi secretária na Telecon
M	Ciências da educação primaria/Formação para professora de suporte (distúrbios do aprendizado, dislexia e disgrafia)	Segunda professora (Suporte)

Quadro 1 – A formação e a atuação docente na rede escolar em Nápoles (2012).
Fonte: Elaboração da autora. Siglas: designação das entrevistadas.



Referências bibliográficas

- Costa, A. C. (2004) Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*. Lisboa, V.12, nº 2, pp. 95-106.
- Facci, M. G. D. (2004) Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados.
- Duarte, N. (2003) Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? São Paulo: Autores Associados, (Polêmicas do nosso tempo, 86).
- Dellors, J et al. (2006) Educação, um tesouro a descobrir. (10.ed.) São Paulo: Cortez/UNESCO, p. 152-167.
- Freitas, R. G.; Costa, A. C. (2019) Regulação tecno-idealista educacional na Europa: o caso italiano. *Revista Educação e Sociedade*, no prelo. DOI: 10.1590/ES0101-73302019218165.
- Frigoto, G. (2000) Educação e a crise do capitalismo real. (4.ed.) São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (1991) Os intelectuais e a organização da cultura. (4. Ed.) Rio de Janeiro, Martins Fontes.
- Leontiev, A. (2004) O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro.
- Marx, K. (2001) Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret. (Obra-prima de cada autor).
- Saviani, D. Pedagogia histórico-crítica. 10.ed. São Paulo: autores associados, 2008.
- Schwartz, Y. Trabalho e uso de si. *Revista Pro-posições*, v. 1, nº 5 (32), julho de 2000, p. 34-50.