

# Dualização dúplice: sobre a flexibilização dos serviços de ensino em Portugal

---

*Ana Margarida Magalhães  
e Daniel Seabra Lopes*

---

Tendo surgido como uma das medidas mais mediáticas da política educativa do atual governo, as “Atividades de Enriquecimento Curricular” no primeiro ciclo constituem um ponto de partida interessante para se refletir sobre os efeitos da dualização em ambiente laboral – entendida aqui como a convivência e a cooperação, numa mesma instituição, de profissionais com funções equivalentes mas desfrutando de condições de trabalho consideravelmente distintas. Apoiado empiricamente na experiência de um dos autores em várias escolas de um concelho da periferia de Lisboa, o artigo apresenta a dualização e a precarização laboral como resultados previsíveis da implementação de um programa político que articula vários processos organizacionais – começando no Ministério da Educação, passando pelas autarquias e entidades parceiras e terminando em cada escola –, tendo como denominador comum a intenção de flexibilizar a oferta de serviços de ensino nas escolas públicas através do recurso a força de trabalho facilmente dispensável.

**PALAVRAS-CHAVE:** dualização, precarização laboral, políticas de criação de emprego, políticas de educação, ensino primário, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

## INTRODUÇÃO: DUALIZAÇÃO EM JOGO

À primeira vista, o problema parece claro, fácil de apreender: coexistência de dois regimes laborais em que um é uma espécie de versão depauperada do outro; desigualdade nas condições de acesso ao emprego. De um lado, estabilidade no trabalho, usufruto de regalias, possibilidade de evolução na carreira, transição entre empregos considerados estimulantes ou mesmo acumulação de empregos. Do outro, trabalho inseguro, temporário, parcial, mal remunerado

e mal ligado aos sistemas de proteção característicos do Estado-nação em versão providencialista (segurança social, seguros, associações de trabalhadores, sindicatos). Este o sentido mais genérico do termo “dualização”, aplicando-se igualmente a designações análogas como “divisão”, “desigualdade” (cf. Piore e Berger 1979; Cingolani 2006 [2005]; Appay 2007: 23-24).

Observe-se, porém, com mais atenção, e a formulação do problema deixa de ser tão linear. Desde logo por se tratar de uma questão delimitada por fronteiras políticas precisas e dependente de condições de cidadania específicas, como aquelas que vigoram nas sociedades avançadas e, dentro destas, talvez mais nos países da União Europeia – onde a ideia de um Estado-providência ostenta uma réstia de operacionalidade – do que, por exemplo, nos Estados Unidos (cf. Baca 2004; Ross 2008: 42). Depois, porque o trabalho dito “flexível” ou “precário” – os dois termos não são necessariamente equivalentes – possui facetas variadas, abarcando tanto formas de emprego não qualificado como tarefas altamente especializadas, e que se encontram repartidas por uma miríade de áreas profissionais, algumas das quais tradicionalmente conotadas com trajetos incertos, oscilantes (como as atividades artísticas e de entretenimento do setor não comercial), outras mais facilmente associáveis a carreiras progressivas e à estabilidade de emprego a longo prazo (como as atividades de ensino e investigação).

Parece indiscutível que a precarização laboral tem vindo a aumentar nos países do mundo desenvolvido, aliás tal como o desemprego, e isto a par da reprodução de condições de trabalho típicas da segunda fase do fordismo e a par do crescimento económico propriamente dito.<sup>1</sup> Sem dúvida que este aumento paralelo do desemprego e do emprego precário contribuiu para tornar visíveis – em termos numéricos e não só – os temas da “precariedade” e da “exclusão social” e, por arrastamento, a problemática da “desigualdade” ou “dualização”. Ainda assim, não estamos perante uma questão pacífica. Dir-se-ia, pelo contrário, que a própria dualização está carregada de duplicidades e torvelinhos. Não obstante a importância que o trabalho continua a ter como garante de subsistência e da prossecução de um estilo de vida autónomo, o acesso assimétrico ao emprego constitui, na melhor das hipóteses, uma ocupação intermitente. A mobilização é escassa e consideravelmente restrito o seu impacto na opinião pública. Desde 1997 que a Comissão Europeia

1 Em Portugal, o Instituto Nacional de Estatística estimava em cerca de um milhão o número de trabalhadores precários no final de 2008, correspondendo a 20 por cento da população trabalhadora. Quanto aos desempregados, ultrapassavam os 600 mil no terceiro trimestre de 2010 (10,9 por cento), ao passo que a evolução do desemprego desde meados dos anos 1980 descreve, por entre as habituais flutuações cíclicas, uma subida persistente que se acentua sobretudo a partir de 2003 (para uma análise mais pormenorizada, cf. Kovács 2005). Évelyne Perrin (2004: 15, 33-34) oferece-nos um retrato do que se tem passado em França; Sandra Wallman faz o mesmo em relação a Inglaterra (2004: 16). Para uma comparação entre os Estados Unidos e a Europa, cf. Kalleberg (2000).

supervisiona a evolução do trabalho nos países da União, visando a criação de “mais e melhores empregos”, mas cabe realçar que os dados relativos à qualidade dos empregos se afiguram substancialmente mais escassos e ambíguos do que os dados relativos à sua quantidade (cf. EC 2008: 147-169). A nível nacional, os grandes empresários e os agentes políticos ligados ao exercício do poder preferem falar em “flexibilização” como forma de modernizar a economia e torná-la mais competitiva, aplicando a receita às organizações que coordenam segundo uma lógica que vai de baixo para cima e da periferia para o centro, mas raramente atingindo os setores que compõem o núcleo duro do sistema, ou o topo da cadeia hierárquica. Por outro lado, uma parte substancial das reivindicações sindicais afigura-se ainda demasiado sectária, concentrando-se na manutenção das condições usufruídas por trabalhadores permanentes ou efetivos ameaçados pelo alargamento da precarização (e agravando assim, de forma indireta, a dualização); acresce que muitos trabalhadores precários tendem a encarar a sua situação como transitória ou liminar (cf. Garsten 1999), sendo muitos os que ainda esperam poder consumir uma agregação ao mundo do emprego estável.

A ausência de uma preocupação constante e até de um consenso estabelecido a respeito do fenómeno da dualização talvez se explique, em parte, porque muitos trabalhadores precários são objeto de processos de segregação institucional que os empurram para contextos onde a flexibilidade laboral é levada ao extremo (bombas de gasolina, restaurantes de *fast food*...) ou para o desempenho de funções não qualificadas ou semiqualficadas outrora correspondentes ao fundo da hierarquia das instituições fordistas, e entretanto abarcadas por medidas de subcontratação ou *outsourcing*. Naturalmente que estes processos de segregação, na medida em que se refletem na organização do espaço de trabalho e na qualidade das tarefas desempenhadas, poderão dificultar uma perceção exata das múltiplas escalas da dualização e levar a uma ofuscação do problema. Mas pensamos que a condição problemática da dualização decorre, não apenas da necessidade de revelar o que permanece escondido num dado local, mas igualmente da necessidade de ocultar o que localmente se oferece à vista de todos.

Como dissemos, a precariedade laboral tem vindo a espriar-se pelo universo do trabalho qualificado, atingindo por exemplo os sistemas nacionais de educação, onde surgem categorias novas para funções já existentes e que assinalam sobretudo a condição liminar, indefinida, dos visados: tarefeiros, bolseiros e assistentes contratados nas universidades e centros de investigação; professores contratados nas escolas secundárias e nos três ciclos do ensino básico; monitores de atividades nas escolas primárias. Neste artigo, dedicaremos a nossa atenção a um destes exemplos de dualização categorial, onde trabalhadores com habilitações equivalentes e desempenhando funções idênticas colaboram numa mesma instituição sob condições desiguais. Trata-se dos

professores das chamadas “Atividades de Enriquecimento Curricular” (vulgo AEC), tendo como base a experiência de um dos autores em seis escolas primárias de um concelho dos arredores de Lisboa entre 2005 e 2009, ao abrigo do Programa de Generalização do Ensino do Inglês.

O caráter diretamente implicado deste estudo merece ser realçado, tendo em conta a inexistência de uma vertente de aplicação digna desse nome na antropologia portuguesa, e a reduzida disseminação das profissões de antropólogo ou etnógrafo em arenas institucionais exteriores à academia. Existe obviamente o risco de a nossa perspetiva poder ser considerada demasiado limitada e parcial quando comparada com uma abordagem etnográfica mais tradicional, na qual o investigador cultiva uma proverbial neutralidade face ao contexto que estuda e consegue assim aceder mais facilmente aos pontos de vista dos vários atores.<sup>2</sup> Achamos, mesmo assim, que este é um risco que vale a pena correr, e fundamentalmente por duas razões: a necessidade – a nosso ver, urgente – de uma diversificação das perspetivas e das posturas etnográficas para além do primado da investigação fundamental; e a dificuldade em se ser neutral quando se trata de analisar uma matéria como o trabalho precário, dado ser esta uma condição que tem igualmente assistido a produção de conhecimento antropológico no nosso país ao longo das últimas duas décadas, pelo menos.

Ainda algumas palavras acerca dos conceitos usados neste texto. Apesar das suas duplicidades – que, aliás, estão no centro da argumentação aqui desenvolvida –, julgamos que o conceito de “dualização” continua a ser importante, desde que não se tome os dois regimes laborais em causa como realidades impermeáveis e mutuamente exclusivas, e respeitando também o seu enquadramento histórico e geográfico. Não acreditamos que exista uma classe média segura, ou uma aristocracia de funcionários públicos que gozem tranquilamente os seus empregos enquanto um número igualmente estável de desempregados e trabalhadores precários se vão desenvencilhando. As relações e as experiências de classe são fluidas, como observam Sharryn Kasmir e August Carbonella (2008: 6), embora se deva acrescentar que essa fluidez não é puramente aleatória ou contingente, apresentando sentidos dominantes consoante as épocas e os lugares. Admitimos por isso como hipótese que a transição de um trabalho assegurado e compensador para um trabalho desgastante e precário (com paragem eventual no desemprego a meio do percurso) seja hoje tanto mais fácil quanto mais acentuada for a dualização e mais opaco o véu que a

2 Recorde-se, a este propósito, um comentário de Daniel Miller sobre uma etnografia de uma sala de aula empreendida por professores: “Pessoalmente, continuo a pensar que ficamos mais bem servidos com avaliações etnográficas conduzidas por quem é um observador participante mas não um colaborador de facto [...], e que possa assim ser capaz de demonstrar as imperfeições através de uma análise das contradições estruturais sem envolver imperfeições pessoais no caso” (2003: 19-20).

cobre. No entanto, as características da dualização, os seus traços concretos, o maior ou menor reconhecimento que suscita, todos estes aspetos acabam por ser sujeitos a redefinições locais e daí a importância de uma investigação fundada numa experiência de terreno.

Quanto às noções de “flexibilização” e “precariedade” (ou “precarização”), elas são muitas vezes entendidas como as duas faces de uma mesma moeda, sendo a primeira usada preferencialmente por agentes políticos e grandes empresários para descrever os reajustamentos produtivos que decretam, ao passo que a segunda descreve o resultado desses reajustamentos do ponto de vista dos trabalhadores e sindicatos. O caso que iremos tratar é largamente consentâneo com uma visão que faz derivar a precarização laboral de decisões tomadas por um núcleo duro de atores no topo das hierarquias, que não só se encontram protegidos dos efeitos mais nocivos dessas decisões como, inclusivamente, recusam ser diretamente responsabilizados por elas (cf. Appay 1997, 2007). Alguns autores têm contudo chamado a atenção para a agencialidade dos trabalhadores, bem como para a diversidade inerente às formas de trabalho precário, admitindo como válida uma distinção entre flexibilidade e precariedade (cf. Bruni e Murgia 2007: 72) no intuito de destacar aspetos conotados com a instabilidade laboral que podem ser valorizados pelas pessoas – por exemplo, o caráter temporário do emprego e a ausência de compromissos duradouros com esta forma de responsabilidade –, no âmbito de estilos de vida em que a realização pessoal não passa pelo trabalho, mas sim por tudo o que se faz para além dele, em vez dele ou apesar dele (cf. Garsten 1999: 609; Song 2009). Certamente que as escolhas feitas pelos desempregados e trabalhadores ocasionais diante da oferta do mercado de trabalho precário podem não passar de outras tantas manifestações daquilo a que Béatrice Appay chama uma “autonomia controlada” pelos poderosos (1997: 528; 2007: 32). Mas convém não descurar os riscos de uma perspetiva demasiado dependente das hierarquias organizacionais e segundo a qual tudo se define de cima para baixo, e que, ao mesmo tempo, promove uma visão algo idealizada do trabalho – em particular na sua versão vulgarmente apelidada de “fordista” ou “keynesiana” – como fator de cidadania e identidade (para uma crítica desta visão, cf. Baca 2004). Manteremos por isso, ao longo deste texto, uma subtil distinção entre flexibilização e precarização, ainda que se trate de demonstrar como, no caso dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular, uma coisa leva inevitavelmente à outra.

Começaremos por fazer um historial da implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês e das suas condições de funcionamento. Seguir-se-ão duas secções bastante descritivas onde abordaremos o modo como, ao nível das escolas, alguns atores encaram a dualização e a questão da precarização laboral: veremos que as reações são diversas, originando por vezes solidariedades pontuais e, noutros casos, novas formas de segregação

que parecem mimar os processos de separação estipulados nas esferas de decisão. O artigo encerra com uma reflexão sobre as duplicidades da dualização, salientando a importância das técnicas de fronteira entre trabalho precário e trabalho estável e dos dispositivos de controlo dos fluxos de trabalhadores que essa fronteira implica.

#### ENSINAR INGLÊS PARA “AUMENTAR A COMPETITIVIDADE DOS TRABALHADORES E DA ECONOMIA”

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico foi implementado pelo XVII Governo Constitucional no ano letivo de 2005-2006, tendo como objetivo geral promover “a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações” e, dessa forma, “aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa” (ME 2005). O programa visava ainda desenvolver uma estratégia de generalização do ensino primário de inglês que fosse “descentralizada, flexível e consistente” (ME 2005), o que significa – para a discussão que nos interessa – a renúncia, por parte do Ministério da Educação (ou seja, do Estado), em assumir a habitual função de empregador de professores ligados às escolas públicas, substituindo-a pela promoção de soluções de emprego maleáveis, plásticas, adaptativas, através da articulação com municípios, institutos de línguas, associações de professores, associações de pais e outras entidades consideradas competentes para apresentar projetos de ensino de inglês em escolas primárias. Neste âmbito, o trabalho de ensino passaria a ser organizado com base num princípio de mercado, assente na concorrência entre vários projetos e na atribuição de empreitadas às entidades vencedoras, e já não com base no princípio de distribuição de funções ao longo de uma estrutura administrativa. Ao Ministério da Educação caberia a função de analisar e avaliar os projetos de ensino de inglês, e de participar financeiramente na execução daqueles que considerasse mais adequados, de acordo com o valor do custo aluno/ano (fixado em 100 euros para 2005-2006). Embora não intervindo diretamente na contratação de docentes, o ministério ditaria porém as suas regras, revelando-se portanto como a entidade originadora de um sistema de subcontratação “em cascata”, onde diversas entidades aparecem ligadas através de laços hierárquicos (por vezes eufemisticamente designados “parcerias”), com um núcleo emissor de ordens no topo da pirâmide e, mais próximo da base, um conjunto mais ou menos volátil de atores disputando os recursos existentes (cf. Appay 2007: 29).

A medida foi rapidamente posta em prática. Na maior parte dos casos, as entidades promotoras do ensino primário de Inglês foram as autarquias (embora muitas delas se tenham associado a institutos de línguas, centros de explicações, e outras pequenas empresas). O aparente êxito do programa levou à criação de um novo despacho, em junho de 2006, no qual o modelo aplicado

ao ensino de Inglês era alargado a um conjunto de outras atividades, das quais se destacam o Ensino da Música e a Atividade Física e Desportiva, globalmente designadas “Atividades de Enriquecimento Curricular” (AEC). Embora o ensino da língua inglesa continuasse a desempenhar um papel preponderante, a razão de ser do programa deixou de estar no futuro da “economia” e da “competitividade” para incidir sobretudo na “melhoria das condições de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico” (ME/CAP 2006: 4). Procurava-se, nomeadamente, aumentar em cerca de duas horas o período de permanência diária das crianças em recinto escolar.

Desde a sua implementação que estas atividades têm sido monitorizadas por uma comissão criada pelo Ministério da Educação. Esta tarefa de supervisão passa pela aplicação de inquéritos aos professores, pela realização de visitas às escolas (com observação do funcionamento das aulas de Atividades de Enriquecimento Curricular) e ainda pela organização de reuniões com diversos elementos da comunidade educativa envolvidos no processo (membros dos Conselhos Executivo e Pedagógico das escolas e agrupamentos, professores titulares de turma e professores de Atividades de Enriquecimento Curricular, e ainda representantes dos pais e encarregados de educação, bem como da entidade promotora e de cada um dos parceiros envolvidos). Os resultados deste empreendimento reflexivo são periodicamente divulgados em relatórios de acompanhamento onde se pode encontrar informação de caráter estatístico sobre as escolas implicadas, sobre os alunos abrangidos pelas Atividades de Enriquecimento Curricular, sobre os professores contratados, bem como sobre as entidades promotoras. Os mesmos relatórios incluem ainda informação pormenorizada relativa aos recursos físicos utilizados nas aulas, às estratégias pedagógicas, à articulação curricular e a outros aspetos igualmente importantes para a atuação letiva.

Pode pois dizer-se que o assunto tem merecido uma atenção cuidada por parte do Ministério da Educação e demais entidades participantes (aliás, como se compreende, dado tratar-se de uma medida política com apreciável impacto na opinião pública e que foi objeto de várias ações de propaganda). No entanto, o tópico das condições de trabalho dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular é analisado de modo sucinto. Um dos relatórios mais recentes refere que a grande maioria destes professores se encontra “em situação de contrato de prestação de serviços com a entidade promotora (51,9%) ou com a entidade parceira (34,2%)”, enquanto os restantes 13,9% são dados como funcionários do ministério (pertencentes aos quadros de escola ou de zona pedagógica), da entidade promotora ou da entidade parceira (ME/CAP 2008: 55-56). Pouco mais se adianta sobre a realidade por trás destes contratos de prestação de serviços, como se essa realidade não merecesse uma visibilidade maior que a conferida pelas percentagens. Sucede que as associações de professores e os sindicatos têm vindo a apontar a existência de inúmeros

casos em que as condições de trabalho são manifestamente insuficientes e até ilegais – configurando situações de “falsos recibos verdes”, em que supostos trabalhadores independentes trabalham afinal por conta de outrem, sem que a entidade empregadora assuma a totalidade das responsabilidades que a lei lhe exige –, gerando assim profundas assimetrias no espaço da escola (cf. APPI 2006; Bastos e Brites 2008). Certamente que os responsáveis do Ministério da Educação não ignoram estas situações, mas trata-se, pensamos, de uma questão mais delicada, que suscita respostas em forma de rodeios, generalizações e contemporizações – mais que uma discussão aberta e franca dos problemas, tendente à sua efetiva resolução.

### O PROGRAMA EM PRÁTICA

Relativamente ao concelho da periferia de Lisboa de que cuidamos neste artigo, a implementação do programa de generalização do ensino de Inglês no primeiro ciclo foi obra da Câmara Municipal (entidade promotora), que atuou em associação com alguns institutos de línguas (entidades “parceiras”, subordinadas à Câmara Municipal). Estes institutos foram selecionados por concurso no início do ano letivo 2005-2006, tendo ficado com a incumbência de contratar e distribuir os professores de Inglês pelas várias escolas de primeiro ciclo, atendendo às diretivas e ao financiamento provenientes da autarquia (via Ministério da Educação). Os moldes da relação entre entidade promotora e entidades parceiras confundem-se, neste caso, com os da relação entre empresas subcontratantes e empresas subcontratadas. O recrutamento dos docentes foi feito com recurso a anúncios de jornal, sendo cada aspirante ao lugar de professor de Inglês sujeito a uma entrevista e apreciação curricular. No início do ano letivo seguinte (2006-2007), a autarquia atribuiu a totalidade das escolas básicas de primeiro ciclo a um único instituto, precisamente aquele que tinha revelado melhor desempenho durante o primeiro ano de implementação do programa. Mantiveram-se os mesmos professores do ano anterior e recrutaram-se novos docentes, já que o número de escolas cobertas pela única entidade parceira aumentara.

Havia entre os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular pessoas com formação de base bastante variada, por exemplo, psicólogos ou antropólogos, estudantes de mestrado ou de segundas licenciaturas, professores de primeiro ciclo, professores de Matemática ou professores de outras áreas em começo de carreira, muitos deles com profissionalização. Deve também ser notada a existência de um número importante de professores imigrantes, particularmente oriundos do Brasil, mas também da Rússia, da África do Sul ou da Alemanha.

De um modo geral, toda a gente encarava estas aulas de uma de duas formas possíveis, aliás bastante comuns em contextos de precarização laboral: como



o início daquilo que aspiravam se tornasse, mais tarde, numa carreira profissional estável; ou como um “biscate” a juntar a outras atividades (operador de *call-centre*, assistente de loja, explicador). Acrescente-se que o leque etário deste grupo de profissionais era bastante alargado: apesar do número significativo de indivíduos em início de carreira, outros havia que contavam com vários anos de trabalho na área do ensino, nunca tendo portanto dado o salto definitivo para uma situação mais segura. Convém ainda esclarecer que a acumulação de empregos é praticamente imprescindível para quem trabalha como professor de Atividades de Enriquecimento Curricular, visto que o rendimento mensal médio ronda os 500 euros nos meses de maior intensidade letiva, situando-se bem abaixo disso nos restantes, incluindo, naturalmente, os meses marcados por períodos de férias letivas.

Eis um dado que merece ser esmiuçado, tendo em conta que a remuneração por hora de trabalho dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular se encontra indexada aos valores dos professores contratados pelo Ministério da Educação, os quais auferem salários claramente superiores (ultrapassando os mil euros no caso dos professores com licenciatura). A discrepância ao nível do pagamento final deve-se, em boa parte, à limitação dos horários disponíveis para as Atividades de Enriquecimento Curricular, que faz com que a maioria dos professores não possa dar mais de dez horas letivas por semana (quando um professor titular de turma<sup>3</sup> poderá ter de vinte a vinte e cinco) e à estrita indexação do montante do vencimento ao número de horas lecionadas (que diminui consideravelmente nos meses atravessados por interrupções letivas). Ciente do problema, o Ministério da Educação tem alertado para a importância de flexibilizar os horários das Atividades de Enriquecimento Curricular, evitando que estas se concentrem exclusivamente na parte da tarde, após a atividade letiva, circunstância que compromete “a estabilidade e a permanência dos professores das AEC em função dos horários reduzidos que lhes são apresentados pelas entidades promotoras” (ME/CP 2007: 7). Trata-se, todavia, de um aviso que não surtiu grande efeito no concelho em causa, que sempre ofereceu, até hoje, horários incompletos.

A contagem do tempo letivo das aulas de enriquecimento curricular para efeitos de progressão na carreira tem sido outro assunto objeto de discussão. Durante o primeiro ano letivo, as aulas de Inglês não eram levadas em consideração na acumulação de tempo de serviço dos professores. Porém, a partir de 2006, o ministério decidiu rever esta posição e passou a admitir essa contagem, mas apenas para os professores com habilitação profissional. Este aspeto deve

3 Ao longo deste artigo, servimo-nos das expressões “professor titular de turma” e “professor de turma” para designar o cargo tradicional de professor primário, responsável pela educação de uma mesma turma durante os primeiros quatro anos do ensino básico. Ocasionalmente, poderemos usar a expressão “professor titular” com o mesmo significado.

ser igualmente reforçado, na medida em que configura um critério estatutário de separação entre duas categorias de professores: aqueles que o ministério admite incorporar, mais tarde ou mais cedo, como seus funcionários de pleno direito, e aqueles que admite dispensar, independentemente dos seus dotes e da experiência acumulada que possuam.<sup>4</sup> É através deste tipo de dispositivos regulamentares que se constitui, a partir do topo, uma fronteira entre dois regimes de trabalho e se vai controlando arbitrariamente o fluxo de trabalhadores.

No início dos dois primeiros anos letivos, os professores de Inglês assinaram um “contrato de prestação de serviços” com o instituto de línguas, no qual se estipulava uma série de obrigações do trabalhador e se clarificava a postura do instituto no que respeitava à relação com o trabalhador e à sua condição laboral. Por exemplo, pretendia o dito contrato que o professor tivesse de aceitar o horário que lhe fosse atribuído (e que era estabelecido unilateralmente pelo instituto de línguas); que devesse prestar “apoio didático-pedagógico” mediante a elaboração de materiais escolares e instrumentos de avaliação; que devesse participar em reuniões sempre que solicitado e que tivesse a obrigação de assinar diariamente o “livro de ponto” presente na escola. Por sua vez, ficava esclarecido que o centro de línguas não reconhecia ao professor a qualidade de seu trabalhador, funcionário ou agente, pelo que este não tinha direito a férias ou a subsídio de Natal, nem ao pagamento de Segurança Social (o qual ficaria exclusivamente a cargo dos docentes); finalmente, a interrupção do exercício de funções por qualquer das partes estaria sujeita a um aviso prévio mínimo de trinta dias. O pagamento das aulas processava-se contra a entrega de um “recibo verde”, um expediente característico dos trabalhadores por conta própria, o que estava bem longe de ser o caso – como se depreende aliás pelo próprio teor do contrato, que assim colidia, em vários aspetos, com o disposto na lei portuguesa para fins de regulação do trabalho por conta de outrem. A ausência de participação nas despesas de Segurança Social, aliada à descontinuidade da remuneração nos períodos de interrupção letiva (já para não falar na ausência de subsídios de férias e de Natal), contribuía para encurtar ainda mais o vencimento dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular.

No terceiro ano de funcionamento do programa (2007-2008), a Câmara Municipal abriu novo concurso, ganho desta vez por outro instituto de línguas. A autarquia sugeriu à empresa vencedora que contactasse os docentes já envolvidos neste tipo de aulas e cuja prestação merecera melhor apreciação.

4 A chamada “profissionalização” ou “habilitação profissional” corresponde à frequência de um estágio no final de qualquer licenciatura com via de ensino e é uma consequência da ascensão das ciências da educação no panorama do ensino universitário. Até há alguns anos, o acesso a essa habilitação era permitido a qualquer professor com outro tipo de licenciatura, desde que tivesse uma experiência letiva de cinco anos. Mais recentemente, o ministério decidiu revogar esta possibilidade, embora não tenha prescindido em absoluto dos serviços dos professores não profissionalizados. Muitos destes professores continuam em atividade nos três ciclos do ensino básico – mas são agora mais facilmente descartáveis.

A nova entidade subcontratada optou por suspender a modalidade do contrato de prestação de serviços, ficando-se apenas pelo recurso aos “recibos verdes”. O montante pago por hora aos professores também se alterou, tendo descido 2,5 euros. Esta é uma das características deste tipo de trabalho: o pagamento pode aumentar ou diminuir dum ano para o outro, sem mais explicações do que as contingências impostas pelo “orçamento disponível para recursos humanos”, mencionadas de passagem numa qualquer reunião de preparação do mesmo ano letivo (2007-2008). De resto, o número e a natureza das reuniões a que os docentes devem assistir também variam consoante o estipulado pelo centro de línguas: podem ser reuniões trimestrais, onde geralmente se faz o balanço do período escolar passado e se lançam conselhos para o que se segue, ou apenas uma reunião anual onde são dadas instruções sobre a metodologia pedagógica a seguir, o funcionamento geral das escolas ou as atuações possíveis para enfrentar casos de indisciplina dos alunos, um dos maiores problemas – senão mesmo o maior – na operacionalização das aulas de AEC e para o qual os poucos instrumentos existentes são ineficazes. O reduzido número destas reuniões de preparação contribui para agravar o afastamento entre a entidade empregadora e os seus colaboradores temporários, desincentivando igualmente a socialidade entre estes últimos. Escusado será dizer que estas reuniões de preparação não são pagas aos docentes – ou seja, o tempo aí dispendido não conta como tempo de trabalho.

Para além das reuniões com os responsáveis dos centros de línguas, também existem reuniões trimestrais nas escolas básicas, as quais poderiam constituir, para os professores de Inglês recrutados, uma oportunidade de diálogo com alguns profissionais efetivos. Nos primeiros anos houve instruções para que os professores de Inglês participassem nestas reuniões, sem caráter de obrigatoriedade, até porque, mais uma vez, a autarquia não reservava qualquer pagamento para este trabalho. No entanto, a maioria das escolas básicas por onde passámos manifestava pouco interesse na intervenção dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular nos seus conselhos de docentes. Apesar da insistência, por parte do Ministério da Educação, no desenvolvimento de articulações e sinergias entre os diversos participantes na implementação do programa, pareceu de facto haver alguma resistência ao funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular: na ótica da maioria dos professores titulares de turma, esta medida significou a obrigação de manterem os estabelecimentos de ensino primário abertos durante mais tempo, implicando assim o aumento do seu período de presença na escola em pelo menos quatro horas semanais (um dia por semana têm de ficar a supervisionar o funcionamento das AEC, noutra dia têm de prestar Apoio ao Estudo). Tal situação, aliada a uma série de outras medidas avançadas pelo Ministério da Educação e altamente contestadas pela classe docente, foi o móbil ideal para que a presença dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular fosse extremamente mal recebida e

mal tolerada nalgumas escolas básicas – até aqui território praticamente exclusivo dos professores titulares de turma.

Ao terceiro ano letivo (2007-2008), a presença dos professores das AEC nas reuniões de avaliação trimestrais começou por fim a ter alguma regularidade, até porque, no caso dos professores de Inglês, o centro de línguas (não a autarquia, como sempre era frisado pelo centro de línguas) se dispôs a pagar o equivalente a uma hora de aulas pela participação em cada uma destas reuniões. Por norma, estão nestas reuniões a coordenação da escola, os professores de turma e, ultimamente, os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular. Mais raramente podem estar um representante da Câmara e/ou um elemento da direção do agrupamento de escolas em causa – ou seja, as duas instituições verdadeiramente responsáveis pela implementação dos programas de ensino escolar e pela determinação dos moldes da contratação dos colaboradores. De acordo com o observado, quem representa a autarquia tem sempre uma presença discreta nas reuniões de avaliação e só intervém quando frontalmente solicitado ou questionado. Esta parte da estrutura, correspondente à entidade promotora, é essencialmente nebulosa e algo inacessível aos olhos dos professores das AEC. Quanto ao Ministério da Educação, o topo da pirâmide, a sua representação junto dos professores de Inglês é praticamente inexistente.

Em resumo, temos um trabalho de ensino naturalmente exigente e por vezes assaz complicado que se desenrola num ambiente nem sempre recetivo, em termos de relacionamento humano, à presença dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular. Os contactos presenciais com as entidades subcontratadas que diretamente os empregam (os centros de línguas) são irregulares – dúvidas e questões que possam surgir são colocadas por *e-mail*, podendo ou não vir a ser respondidas, com maior ou menor brevidade. Quanto ao contacto com as demais entidades ligadas à criação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês, nomeadamente a autarquia e o Ministério da Educação, pode dizer-se que ele é bastante raro, incómodo e até – como se verá nas descrições que a seguir apresentamos – potencialmente conflituoso. As remunerações são muito baixas, como se disse, exigindo da parte dos docentes o recurso a empregos complementares (igualmente precários) de modo a atingir um nível de autossuficiência económica.

#### SOLIDARIEDADES FORTUITAS, ESTRATÉGIAS DE SEPARAÇÃO CONCERTADAS

Deste quadro mais geral, vamos focar algumas situações vividas na escola que ilustram a reprodução e o agravamento de uma dualização cujos contornos são inicialmente traçados pelo ministério e pelas autarquias, através de expedientes regulamentares, de estatísticas difusas ou de estratégias de intercalação como o recurso à subcontratação de entidades parceiras altamente rotativas. Neste ponto, o relato assumirá um tom mais pessoal, correspondendo à reflexão de

Ana Margarida Magalhães sobre alguns momentos relevantes da sua experiência como professora de Inglês entre 2005 e 2009. O primeiro excerto diz respeito a uma reunião de preparação do ano letivo que envolveu professores titulares de turma, professores de AEC e um representante do município:

“Em setembro de 2007, antes das aulas começarem, fui informada, através de um telefonema do centro de línguas, de que deveria estar presente numa reunião de preparação do ano letivo que se realizava numa determinada escola do concelho. Apesar de não ter horário nesta escola e de não estar previsto qualquer pagamento pelo tempo despendido na reunião, resolvi ir, tendo no final confirmado que a minha comparência fora resultado de um engano de secretaria. Nesta reunião estiveram também os professores titulares de cada turma da mesma escola, o seu coordenador, alguns professores das diferentes AEC e uma representante do município, esta última intervindo logo de início para anunciar que tinha hora marcada noutra local daí a pouco tempo, pelo que presumivelmente não poderia ficar até ao final. Ao longo da reunião veio a saber-se que a sua presença ali se devia ao facto de aquela ser uma escola com problemas de indisciplina, particularmente agudos durante o horário das Atividades de Enriquecimento Curricular, pelo que a Câmara tinha decidido seguir mais de perto a situação.

Após um breve retrato de cada turma feito pelo respetivo professor, o coordenador da escola deveria passar a explicar aos professores das AEC presentes quais as normas de funcionamento definidas para o horário das suas atividades. Porém, antes de o fazer, o coordenador decidiu lançar uma provocação à representante da Câmara Municipal (que se mantinha quase sempre em silêncio, limitando-se a assistir ao que se ia passando), perguntando-lhe, em tom brincalhão, se a autarquia tinha aumentado o pagamento dos ‘colegas das Atividades’ este ano. Envolta num largo sorriso, um pouco envergonhado, a resposta surgiu rápida e esclarecedora: ‘Isso não é comigo’. O assunto ficou por aqui, mas este curto episódio serve para ilustrar uma atitude declarada de solidariedade por parte dum professor titular de turma, também coordenador da escola – ou seja, um trabalhador com emprego estável, inserido numa carreira, exercendo funções importantes no estabelecimento de ensino a que se encontrava vinculado – em relação a um grupo de professores recém-chegados, sem privilégios laborais, mas ainda assim respeitados através da expressão ‘colegas’ e da clara intenção de confrontar a representante da autarquia com o reduzido pagamento a que eram sujeitos.

Situações destas foram mesmo assim raras ao longo dos quatro anos letivos entre 2005 e 2009. De um modo geral, a grande maioria dos professores titulares de turma e outros funcionários das escolas parecem ignorar as condições de trabalho dos seus ‘colegas das Atividades’ ou, quando são disso

conhecedores, normalmente não revelam qualquer tipo de solidariedade ou empatia pelo grupo de precários”.

O silêncio comprometido da representante do município é igualmente revelador, à sua maneira, da postura adotada pelas instituições responsáveis pela implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular. A tentativa de diálogo surge aqui por intermédio de um professor efetivo, mas esbarra numa retórica de desresponsabilização pessoal e atribuição das decisões a escalões mais elevados da hierarquia camarária (ou na estratégia, por parte da autarquia, de delegar tarefas de representação a funcionários efetivamente sem poder de decisão). O que se pretende, basicamente, é protelar a discussão acerca da remuneração e ainda mais a hipotética resolução deste problema, sem que isso comprometa o funcionamento das aulas. O excerto seguinte é ainda mais incisivo no que toca à discussão da situação precária dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular e ao caráter interdito que essa discussão parece assumir, neste caso, para um representante do Ministério da Educação:

“Olhemos agora para outra reunião, também ela realizada numa escola primária, no ano de 2008. O objetivo desta reunião era discutir a avaliação dos alunos e fazer o balanço geral das AEC ao longo do primeiro período de aulas. Mais uma vez estiveram presentes os professores titulares de turma, um número pouco significativo de professores das Atividades, a coordenadora da escola e a vice-presidente do respetivo Agrupamento de Escola – uma personagem desconhecida até ao momento, e que representava um ponto ligeiramente mais elevado na hierarquia do Ministério da Educação, com o qual os professores de Atividades não costumavam ter qualquer contacto.

Na escola em causa havia regularmente problemas de indisciplina. Agravando a situação, a escola não dispunha de instalações apropriadas ao funcionamento das AEC: como as salas de aula eram em número insuficiente, os professores das Atividades e respetivos alunos eram distribuídos por outros locais da escola, sendo de salientar que quando havia alguma sala de aula disponível esta era ocupada por um professor titular que estivesse a dar Apoio ao Estudo. No caso do inglês, as aulas eram dadas no espaço do refeitório, numa altura do dia em que as funcionárias limpavam a cozinha, fazendo todo o barulho de tachos e talheres necessário a tal função. Como o refeitório tinha ligação com um piso superior onde funcionava o jardim infantil, era comum a entrada e saída de professores e monitores pelo local onde decorria a aula. Obviamente, este tipo de contexto causava uma desestabilização tremenda na concentração necessária à atividade letiva.<sup>5</sup>

5 De resto, a falta de condições logísticas para a lecionação das Atividades de Enriquecimento Curricular não é invulgar nas escolas básicas. No que toca à minha experiência como [continua]

Ora, a certa altura, na mencionada reunião, a vice-presidente do agrupamento de escolas resolveu questionar-me diretamente acerca dum relatório por mim escrito, a pedido do centro de línguas que me havia contratado, e onde eu expunha a falta de condições de trabalho e a indisciplina dos alunos – ambos os problemas já por mim abordados em conversas anteriores com a coordenadora daquela escola. Não só a vice-presidente do agrupamento tivera acesso ao meu relatório, como ainda se tinha dado ao trabalho de trazer uma cópia do mesmo para a reunião, que exibia diante dos presentes pegando pela pontinha das folhas (o gesto parece-nos importante como demonstração de prepotência e de rebaixamento de uma opinião relevante acerca do funcionamento da escola e que fora expressa, em termos formais, a pedido do centro de línguas). ‘Eu tenho aqui o seu relatório’, anunciou a vice-presidente do agrupamento em tom autoritário e ameaçador, e depois leu as passagens que considerou mais importantes, aquelas em que eu referia a falta de condições e a indisciplina dos alunos, aparentemente interpretadas por ela como se de uma afronta imperdoável se tratasse.

A certa altura, a vice-presidente do agrupamento quis saber ‘exatamente’ o que é que eu tinha feito para resolver as questões de indisciplina. Eu revelei algumas das ações que tinha tentado, entre elas vir falar pessoalmente com a professora titular de turma para informá-la da situação e, eventualmente, combinar estratégias conjuntas (trabalhar em articulação com os professores titulares, tanto em questões disciplinares como de cumprimento dos programas, é algo que os professores das AEC são incentivados a fazer, apesar de não haver qualquer carga horária prevista para este trabalho de articulação). Fiz também notar que, dado o horário da professora titular, vir falar com ela à escola implicava tirar pelo menos duas horas ao meu dia, tempo esse que não me era remunerado. Esta minha observação não foi nada bem recebida. ‘Também a professora perde tempo da sua aula para falar consigo’, foi a resposta. ‘Sim, mas pelo menos não deixa de ser paga por isso’, acrescentei eu, e fiz também notar que as condições de trabalho duns e doutros não eram minimamente semelhantes.

Apesar de estarem presentes outros professores das Atividades, nenhum deles achou por bem intervir. Trata-se de uma atitude compreensível, indiciadora da inexistência de uma consciência coletiva, e também, evidentemente, de um certo receio em levantar questões rebarbativas que possam ter efeitos indesejados. A reunião prosseguiu e, mais tarde, antes de a fechar, a vice-presidente do agrupamento e a coordenadora da escola fizeram questão

professora de Inglês, aconteceu de tudo um pouco: dei aulas em refeitórios, em ginásios, no recreio e em pleno ar livre, em “monocontentores climatizados”, em tendas de plástico transparente por onde entrava um vento gélido durante o inverno, em bibliotecas com cadeiras em número insuficiente e cujos computadores eram usados por outros professores durante o tempo da aula; em muitas destas situações, não havia sequer um quadro ou livros disponíveis para servir de apoio à atividade letiva.

de agradecer a um professor de Atividade Física e Desportiva o facto de ele ter ficado toda uma tarde na escola e montar uma mesa de matraquilhos. Rematou a vice-presidente que ‘ainda há quem não se importe de dar o seu tempo pelo bem da escola’, ao que o dito professor respondeu, muito solícito, que desde que fosse pelo ‘bem-estar das crianças’ podiam sempre contar com ele.

Talvez seja importante acrescentar, para se entender melhor a postura conciliadora deste docente, que no termo de cada período letivo há uma avaliação geral do desempenho dos professores das AEC feita pela escola básica junto dos responsáveis da autarquia e das respetivas entidades parceiras. Esta avaliação é baseada na assiduidade e pontualidade do professor, nas suas capacidades pedagógicas e de relacionamento com os alunos, bem como na sua disponibilidade para participar em atividades organizadas pela escola, como festas de Natal e de final do ano letivo, exercícios de segurança (como simulações de incêndio) ou a celebração de datas específicas (como o São Martinho ou a Páscoa), desde que estas atividades decorram no horário de permanência na escola dos professores das AEC. Quanto às consequências desta avaliação, elas saldaram-se, na melhor das hipóteses, na continuidade do professor na mesma escola durante o ano letivo seguinte, ou, em caso de uma avaliação menos boa, na sua transição para outra escola ou na dispensa dos seus serviços”.

De toda esta situação, importa reter o conflito entre diferentes concepções do tempo de trabalho e a pressão exercida pela organização escolar no sentido de uma diluição da fronteira entre o tempo pessoal e o tempo de trabalho dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular; e a recusa, por parte da vice-presidente do agrupamento, em discutir a exploração a que são sujeitos estes professores, valorizando ao invés o seu trabalho voluntário, bem intencionado e gratuito (postura que destacamos como exemplo de incorporação de ditames organizacionais criadores de dualização, e não como expressão de uma posição pessoal, evidentemente). Note-se ainda como os problemas logísticos e de indisciplina mencionados foram encarados como questões inconvenientes. Em casos mais extremos, quando o funcionamento da escola era realmente perturbado por uma série de fatores difíceis de controlar, a lógica que se impunha era a de proteger os professores titulares de turma em vez de trabalhar em conjunto com os professores das AEC e acolher as suas contribuições. E, infelizmente, os exemplos que dão conta da exclusão ou difícil integração dos professores das AEC são relativamente abundantes. A situação vivida ao longo do ano letivo de 2006-2007 numa outra escola básica do mesmo concelho é bem demonstrativa do fosso cavado entre professores de turma e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, dando à realidade da dualização – usualmente construída através de dispositivos regulamentares ambíguos, de



procedimentos estatísticos que dão mais visibilidade a determinados aspetos do que a outros, de retóricas evasivas e de outras estratégias de gestão de tempo que implicam o adiamento das discussões e das soluções – uma face mais declaradamente performativa:

“Esta era mais uma escola com fortíssimos problemas disciplinares que atingiam o pico durante o horário das AEC, até porque, por parte dos professores titulares, foi patente desde o início do ano uma clara demissão de todos os assuntos que envolvessem estas atividades – neste ponto, contrariando as recomendações provenientes do Ministério da Educação –, a par da afirmação de uma posição frontalmente contrária ao funcionamento destas aulas. Com efeito, não era raro a dita escola ficar sem a supervisão obrigatória de pelo menos dois professores titulares durante o período da tarde, sendo entregue a um número insuficiente de auxiliares de ação educativa.<sup>6</sup> Pedir a um auxiliar ou, idealmente, a um professor, que ficasse na sala a tomar conta da turma enquanto se ia até ao pátio buscar um aluno mais renitente em assistir à aula era uma tarefa praticamente impossível: ou se deixava a turma sem supervisão para recolher o aluno retardatário, esperando que metade da turma não fugisse da sala, ou se deixava o aluno retardatário no recreio, esperando que ele não saltasse o muro para a rua nem se lesionasse a jogar à bola. Uma das consequências mais imediatas do caos que veio a instalar-se nesta escola foi a rotatividade constante de professores de AEC que, quando se apercebiam de que não dispunham das condições mínimas para exercer as suas funções, saíam ao fim de poucas semanas, sendo posteriormente substituídos por novos candidatos que se revelavam igualmente provisórios.

A demarcação entre os dois horários (o das aulas, matinal, e o das Atividades, a partir das 15h30) foi sempre muito vincada, assim como a separação entre os dois tipos de professores. De um modo geral, nesta escola, quem lecionava as Atividades era referido (inclusive em avisos escritos com instruções relativas a procedimentos burocráticos) como ‘monitor’ e não como ‘professor’, diferenciação assente na ideia de que quem estava na escola da parte da tarde seria menos capaz, menos competente, em suma, menos ‘professor’ que os professores titulares de turma.

A situação tornou-se particularmente difícil com uma turma cujo comportamento indisciplinado não só não era minimamente reconhecido pela professora titular como parecia até ser por ela instigado, dando peso à ideia, totalmente artificial, de que ‘de manhã tudo corre bem, só no horário da tarde é que acontecem problemas’. Quando eu tentava abordar a professora acerca dos problemas com a sua turma, as respostas eram evasivas ou

6 A falta de auxiliares é outro problema das escolas básicas de primeiro ciclo deste concelho, não havendo de forma alguma auxiliares disponíveis para todas as tarefas que é necessário cumprir.

abertamente agressivas, lançando mão da acusação de que a minha incompetência seria o único motivo pelo qual o comportamento da turma se tornava insustentável. Tendo a situação chegado a este extremo, decidi pedir a intervenção do instituto de línguas, que marcou uma reunião onde esteve uma representante do instituto, a presidente do agrupamento de escolas, eu própria e a professora titular da turma em questão. Esta reunião serviu para clarificar algumas questões – por exemplo, quais eram exatamente os deveres dos professores titulares em termos da prestação das suas turmas durante as Atividades de Enriquecimento Curricular –, mas sobretudo para apaziguar o relacionamento entre mim e a professora. Daí em diante os problemas com a dita turma foram apenas um pouco amenizados. A situação só mudou quando, no final de fevereiro, veio para a escola um mediador cultural, cuja presença nas aulas acabou por fazer a diferença. Esta presença não era diária nem começou com o início do ano letivo porque, por um lado, não são contratados mediadores suficientes para todas as necessidades que as escolas desta área têm e, por outro, a sua contratação tende a ser adiada. Pelo observado em várias reuniões, ambas as razões se deveram à contenção financeira da Câmara”.

Uma vez mais, se enveredamos por descrições que envolvem a atuação de pessoas concretas, não o fazemos com o intuito de dar uma tonalidade idiossincrática ao nosso relato, mas sim para mostrar como é que um esquema profundamente hierárquico de organização produtiva se reflete também nos próprios atores implicados na reprodução desse sistema. A justificação de situações de indisciplina por parte dos alunos com a maior ou menor competência letiva dos professores, por exemplo, é um argumento frequente no meio escolar e que se conjuga com o *ethos* individualista da flexibilidade promovida pelo Estado e pelas grandes empresas: a educação deixa assim de ser vista como o resultado da cooperação e do trabalho de diversas pessoas agindo de forma coordenada, para se tornar, simplesmente, o produto de uma multiplicidade de desempenhos singulares de qualidade variável e facilmente substituíveis.

A tensão entre professores titulares e professores de Atividades de Enriquecimento Curricular, aqui retratada através de um exemplo mais extremo, não deve apesar de tudo ser vista como uma consequência inevitável da precarização e dualização laboral. A experiência consolidada de seis anos letivos consecutivos – que implicou a passagem por nove estabelecimentos de ensino diferentes, mas também a permanência num deles durante três anos – leva-nos a admitir como provável que os processos de segregação mais ostensivos se verifiquem nos casos em que a própria escola enfrenta já dificuldades de organização, motivadas pela falta de pessoal auxiliar, pela degradação das instalações, ou por uma má integração na comunidade envolvente. Isto equivale a reconhecer que cada escola é um caso, no sentido em que constitui um ambiente

específico – ou, em termos etnometodológicos, uma comunidade de práticas situadas e métodos partilhados. Neste âmbito, a integração dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular ou de qualquer outro funcionário temporário num grupo de pessoas que trabalham em conjunto acaba por ser indispensável ao bom funcionamento de cada escola, e pode igualmente contribuir para mitigar a dualização – mesmo tendo em conta que essa integração está mais enraizada nos aspetos qualitativos e identitários do trabalho docente do que numa partilha de condições contratuais, estatutos ou carreiras.

#### CONCLUSÃO: DUALIZAÇÃO E TÉCNICAS DE FRONTEIRA

Manda a prudência que não tomemos os exemplos debatidos neste artigo como representativos de um programa de ensino de âmbito nacional e que conhecerá decerto muitas variâncias regionais e muitas particularidades locais. Acreditamos, no entanto, que o caso apresentado está longe de ser único, porquanto evidencia tendências que se têm manifestado em vários momentos da implementação do programa e que também ajudam a perceber, num sentido ainda mais lato, como uma situação de flexibilização laboral apoiada num sistema de subcontratação em cascata desliza fatalmente para uma situação de precarização do emprego. São fundamentalmente três os contornos da precariedade entre os professores de Atividades de Enriquecimento Curricular: a escassez da remuneração decorrente da limitação dos horários letivos oferecidos pelas entidades promotoras; a ausência de um contrato de trabalho e sua substituição pelo recurso aos “recibos verdes” (apropriados ao *freelancing* e a outras formas de trabalho por conta própria), deixando assim as despesas da Segurança Social inteiramente a cargo dos professores, vedando-lhes o acesso a outras regalias e descontinuando a remuneração nos períodos de férias; e a diminuição progressiva do valor pago à hora, configurando uma evolução negativa sem paralelo entre os professores titulares de turma e os trabalhadores efetivos do Estado.

Lembramos, a este respeito, que o valor da hora de trabalho começou por ser de €13,50 entre 2005 e 2007, tendo passado para €11 no ano letivo 2007-2008, subindo para €12 no ano letivo seguinte, para descer novamente no início do ano letivo 2008-2009, primeiro para €11,45, depois para €10,57. Todas as descidas coincidiram com momentos em que se verificaram mudanças ao nível das entidades parceiras, numa consonância perfeita com os padrões do regime de subcontratação que favorecem a renovação do *stock* de empresas subcontratadas a cada nova negociação, exacerbando a concorrência e reduzindo-a a critérios exclusivamente orçamentais (cf. Santana e Centeno 2001: 33; Appay 2007: 32). Acrescente-se que todas as entidades parceiras para as aulas de Inglês foram escolas de línguas, embora de proveniências distintas e, no último ano, vindas de distritos que não o de Lisboa, no que se nos afigura ser uma relação interessante entre distância geográfica e alívio de

custos: a primeira empresa subcontratada (entre 2005 e 2007) estava sediada na capital, a segunda (entre 2007 e 2009) pertencia a uma pacata freguesia do concelho de Cascais, a terceira (no início do ano letivo 2009-2010) era de Penafiel mas desistiu rapidamente da empreitada, a qual foi posteriormente entregue a uma escola de línguas de Samora Correia (Santarém)...

A circunstância de a entidade parceira da autarquia, que é também a entidade empregadora dos professores de Inglês, mudar tão frequentemente ao sabor dos sucessivos concursos inviabiliza qualquer espécie de relação de longo prazo entre os mesmos professores e os institutos de línguas com os quais colaboram, estreitando ainda mais as perspetivas de uma melhoria das condições de emprego. Pode mesmo dizer-se que a transitoriedade das empresas subcontratadas suplanta a dos próprios professores, dado ser razoável o número de docentes de Inglês que permanecem em funções no concelho (às vezes até nas mesmas escolas) enquanto os institutos de línguas se vão sucedendo. Essa permanência dos professores pode dever-se à inexistência de alternativas melhores, mas também às condições de trabalho que eles encontram nas escolas, visto que, quando estas últimas são muito más, a rotatividade aumenta significativamente.

Ao mesmo tempo, as instâncias responsáveis pela implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês e Outras Atividades de Enriquecimento Curricular, ou seja, aquelas que se mantêm em campo e dispõem do poder necessário para determinar as regras do jogo (autarquia e Ministério da Educação), cultivam uma proverbial distância face aos professores arrematados, parecendo sobretudo interessadas em protelar qualquer discussão sobre questões laborais – e isto, sublinhe-se, apesar de toda a ênfase concedida à supervisão e acompanhamento do programa através de visitas às escolas e da realização de mesas-redondas com os vários agentes envolvidos. Ao contrário do que se verifica noutros exemplos de subcontratação em cascata, onde a linha hierárquica que une os diversos pontos se torna difícil de reconstituir e as entidades originadoras quase se eclipsam por trás de uma cadeia de intermediários (cf. Appay 1997: 549, 551), o governo português assume orgulhosamente a paternidade desta medida da sua política de educação e procura mesmo explorá-la para fins de propaganda.

Dentro das escolas do concelho, a cooperação com os professores de turma torna-se muitas vezes complicada – sobretudo quando a escola já enfrenta problemas –, como se a pressentida desigualdade nas condições de trabalho suscitasse o desenvolvimento de estratégias de segregação e afastamento em detrimento de eventuais gestos de solidariedade (que também podem existir). Mesmo a sociabilidade entre os professores de Inglês é escassa, refletindo porventura uma tendência para a individualização das relações de emprego e das perspetivas profissionais comum a muitos contextos precários (cf. Gottfried 1991: 703, 708-709, 711; Xiang 2007: 9-10, 111), e que naturalmente não

contribui para uma reflexão conjunta sobre os aspetos mais problemáticos do exercício da atividade.<sup>7</sup> É verdade que as associações de professores e os sindicatos se mantêm atentos, mas a sua atuação tem passado praticamente despercebida aos docentes contratados. Tudo isto – hiperconcorrência e rotatividade das instituições empregadoras, distância face às instituições de poder e às organizações defensoras dos direitos dos trabalhadores, alguma discriminação por parte dos professores titulares de turma e ausência de espírito de corpo entre os professores de AEC – concorre para uma degradação das condições de trabalho e para um agravamento da dualização.

Diversos autores têm alertado para a importância de não se considerar a dualização como uma realidade estável decorrente da flexibilização do mercado laboral, tendo em conta que muitos trabalhadores precários conseguem efetivamente aceder a condições de trabalho mais seguras e que muitos trabalhadores efetivos se encontram em risco de ficar desempregados e, conseqüentemente, de serem, também eles, absorvidos pela precarização. Este ponto de vista é reforçado pelo facto de qualquer argumentação que se proponha desconstruir fronteiras, anular circunscrições, atacar pressupostas essências e dissipar qualquer vestígio de fixidez beneficiar hoje, no plano académico, de uma empatia considerável, gerando mesmo, em muitos casos, uma adesão imediata. Pela nossa parte, não negamos a existência de uma mobilidade tanto ascendente como descendente entre os dois lados da fronteira que divide, num dado contexto, o trabalho estável e compensador do trabalho flexível e desconceituado, nem a contingência dos critérios que sustentam esta divisão, e que fazem com que os empregos almejados de ontem se tornem os empregos de passagem de hoje e, provavelmente, os empregos sem saída de amanhã. Simplesmente, consideramos que estas observações são insuficientes para esvaziar o problema das fronteiras que se vão construindo em torno das condições trabalho e dos necessários mecanismos (regulamentares, estatísticos, contratuais, retóricos, de gestão de tempo, de convívio...) de controlo do fluxo de trabalhadores que essas mesmas fronteiras implicam.<sup>8</sup> De resto, e como frisámos no início, os dados apresentados neste artigo – ainda que parciais, muito centrados no que se passa ao nível da escola e carecendo por isso de um complemento respeitante aos outros pontos da cadeia – permitem colocar o problema em moldes substancialmente diferentes e, estamos em crer, mais sensíveis ao que realmente se passa: em muitos casos, a dualização é um dado absolutamente claro para todos, cuja importância se torna necessário minimizar, relativizar, escamotear;

7 Mencione-se, todavia, a divulgação de informação e alguma mobilização através da Internet, em sítios como <<http://www.appi.pt/>> e em blogs como <<http://professoresdasaecs.blogspot.com>> ou <<http://aecsdagrandelisboa.blogspot.com>> (iniciados em fevereiro de 2010).

8 Sobre o tópico dos exutórios e outras técnicas de fronteira na organização do trabalho a nível global, veja-se Xiang (2007); Mezzadra e Neilson (2008).

ou, se preferirmos, é um problema reconhecido, mas cuja solução se pretende adiar. É neste sentido que falamos numa duplicidade da dualização.

Vimos que a definição das condições de emprego dos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular conhece diferentes escalas ou etapas: uma escala nacional, correspondendo aos trâmites gerais definidos pelo Ministério da Educação para a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês (elaboração de regulamentos, de despachos, etc.); uma escala regional, coincidente com a esfera de atuação da autarquia e das instituições empregadoras, onde são definidos os moldes concretos de aplicação do programa (elaboração de projetos e de contratos); e uma escala local, correspondendo às especificidades de cada escola (elaboração de horários e de estratégias improvisadas de separação ou de solidariedade). A jogada inicial do ministério, feita a partir do topo da hierarquia, não determina totalmente a precariedade laboral dos professores, mas também não permite expurgá-la (e poderia permiti-lo, se fosse esse o intuito). É uma jogada dúplice, à imagem da questão que aqui debatemos. A nível autárquico, o recurso ao regime de subcontratação e a pressão para a redução dos custos refletem-se na remuneração proposta, a qual se torna indiscutivelmente escassa em função de uma indexação estrita à hora de trabalho (decisão que depende das entidades promotoras e parceiras), da fragmentação dos horários oferecidos e da impossibilidade de uma sua complementação (decisão que já depende das escolas). Na prática, podemos vislumbrar diversos movimentos em jogo, mas todos acabam por confluir no sentido de um agravamento da dualização, fazendo com que o modelo flexível ensaiado se torne, indiscutivelmente, um modelo precarizante com reflexos evidentes no plano da remuneração (inicialmente equiparada aos vencimentos dos professores efetivos).

O facto de, para os professores de Atividades de Enriquecimento Curricular, o elo com o ministério e a autarquia se encontrar cortado, sendo substituído pela relação temporária com instituições empregadoras altamente rotativas, constitui um pormenor relevante na deterioração das condições de trabalho e da própria agencialidade dos trabalhadores precários – tendo em conta os autores que consideram as instituições públicas interlocutores mais fiáveis do que as organizações privadas, precisamente porque também servem para representar os cidadãos e velar pelos seus direitos (cf. Goode e Maskovsky 2001: 9). Porém, se é verdade que o Estado e as Câmaras Municipais proporcionam boas condições de trabalho a muitos dos seus funcionários – garantindo assim a reprodução dos padrões de emprego típicos do Estado-providência e das instituições fordistas muito para além da época em que estes se revelaram como fatores dinamizadores da economia –, o mesmo Estado e as mesmas Câmaras Municipais participam igualmente na definição de novos padrões de emprego marcados pela flexibilidade que acentuam a dualização e a desigualdade, fazendo com que um número provavelmente

crescente de trabalhadores se mantenha, cada vez por mais tempo, numa situação indefinida e precária.<sup>9</sup>

Aos professores de Atividades de Enriquecimento Curricular parece restar apenas uma liberdade, que é a de abandonarem a qualquer momento as suas funções sem outras consequências que não a perda de um emprego precário, mas também sem outras esperanças que não a de encontrarem, a curto prazo, um novo emprego precário. No concelho em causa, os casos de progressão em direção a melhores condições de trabalho são raros, reforçando a ideia, já várias vezes notada, de que muitas formas de emprego flexível constituem um círculo vicioso de precarização (em que a mobilidade é sobretudo lateral), encerrando em si um número cada vez maior de trabalhadores desesperados e contribuindo, inclusivamente, para a degeneração das condições laborais dos empregos mais estáveis (cf. Piven 2001 [1998]; Kalleberg 2000: 349; Stack 2001; Perrin 2004: 26; Kovács 2005: 41-42; Appay 2007: 22; Ross 2008: 36-37).

De resto, o abandono de um posto precário por parte de um trabalhador não implica qualquer melhoria das condições gerais de trabalho, uma vez que – justamente por causa da degradação progressiva do mercado de trabalho e do agravamento da dualização – há sempre gente disponível no exército de reserva para se deixar explorar de uma maneira extrema e abusiva. Este ponto leva-nos a pensar numa característica particular do trabalho enquanto mercadoria, que faz com que ele se torne tanto mais valioso quanto maior for a desvalorização a que é sujeito, sendo sempre possível encontrar trabalhadores dispostos a vender a sua força de trabalho abaixo dos preços normalmente praticados no mercado (cf., a este respeito, a crítica de Polanyi (2001 [1944]: 131-132, 238-239) à teoria do valor de Ricardo e Marx). Daí os paradoxos que, nos dias de hoje, continuam a rodear o fenómeno do trabalho: longe de ser um direito de todos, e mesmo podendo ser um privilégio para alguns, o trabalho revela-se acima de tudo como uma necessidade e, simultaneamente, como um problema. Mas um problema que as esferas decisoras não podem ou não querem resolver imediatamente, e uma necessidade que, para um número expressivo de pessoas no fundo da escala, se apresenta como inevitável e urgente.

9 Tudo indica que o Estado seja, em Portugal, o principal empregador de trabalhadores precários – muito embora não haja dados claros sobre isto. Sobre o papel ambíguo do Estado, simultaneamente promotor de proteção social e de precarização, cf. Appay (1997: 521). Para uma crítica do pleno emprego, da estabilidade laboral e da progressividade das carreiras entendidos como norma do desenvolvimento industrial, cf. Stoffaës (1991 [1987]: 83-96); Gambino (1996); Neilson e Rossiter (2008); Ross (2008: 37-38).

**BIBLIOGRAFIA**

- APPAY, Béatrice, 1997, “Précarisation sociale et restructurations productives”, em B. Appay e A. Thébaud-Mony (orgs.), *Précarisation sociale, travail et santé*. Paris, IRESCO-CNRS, 509-553.
- , 2007, “Dualismes et paradoxes au travail: l’autonomie contrôlée”, *Sociologia del Lavoro*, 105: 19-34.
- APPI, 2006, *A Implementação do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º Anos do 1.º CEB em 2005/2006 – Balanço do Contributo da APPI*, Associação Portuguesa de Professores de Inglês, disponível em <<http://www.appi.pt/noticias/doc/appi1cb.pdf>> (acesso em 6 de Outubro de 2009).
- BACA, George, 2004, “Legends of Fordism: between myth, history, and foregone conclusions”, *Social Analysis*, 48 (3): 169-178.
- BASTOS, Cristina, e Isabel BRITES, 2008, *Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório Final de Acompanhamento 2007/2008*, disponível em <[http://www.appi.pt/noticias/doc/appi\\_AEC07-08.pdf](http://www.appi.pt/noticias/doc/appi_AEC07-08.pdf)> (acesso em 6 de Outubro de 2009).
- BRUNI, Attila, e Annalisa MURGIA, 2007, “Atipici o flessibili? San Precario salvaci tu!”, *Sociologia del Lavoro*, 105: 64-75.
- CINGOLANI, Patrick, 2006 [2005], *La Precarité*. Paris, Presses Universitaires de France.
- EC, 2008, *Employment in Europe 2008*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, disponível em <[http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/key\\_workplace/563/](http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/key_workplace/563/)> (acesso 6 de Outubro de 2009).
- GAMBINO, Ferruccio, 1996, “A critique of the Fordism of the Regulation School”, *Wildcat-Zirkular* 28/29, disponível em <[http://www.wildcat-www.de/en/zirkular/28/z28e\\_gam.htm](http://www.wildcat-www.de/en/zirkular/28/z28e_gam.htm)> (acesso em 7 de Agosto de 2009).
- GARSTEN, Christina, 1999, “Betwixt and between: temporary employees as liminal subjects in flexible organizations”, *Organization Studies*, 20 (4): 601-617.
- GOODE, Judith, e Jeff MASKOVSKY, 2001, “Introduction”, em J. Goode e J. Maskovsky (orgs.), *The New Poverty Studies: The Ethnography of Power, Politics, and Impoverished People in the United States*. Nova Iorque, New York University Press, 1-34.
- GOTTFRIED, Heidi, 1991, “Mechanisms of control in the Temporary Help Service industry”, *Sociological Forum*, 6 (4): 699-713.
- KALLEBERG, Arne L., 2000, “Nonstandard employment relations: part-time, temporary and contract work”, *Annual Review of Sociology*, 26: 341-365.
- KASMIR, Sharryn, e August CARBONELLA, 2008, “Dispossession and the anthropology of labor”, *Critique of Anthropology*, 28 (1): 5-25.
- KOVÁCS, Ilona, 2005, “Emprego flexível em Portugal: alguns resultados de um projecto de investigação”, em I. Kovács (org.), *Flexibilidade de Emprego: Riscos e Oportunidades*. Oeiras, Celta, pp. 11-53.
- ME, 2005, “Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, despacho do Gabinete da Ministra, Ministério da Educação, disponível em <[http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/20050707\\_ME\\_Doc\\_Ingles\\_Basico.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/20050707_ME_Doc_Ingles_Basico.aspx)> (acesso em 5 de Agosto de 2009).
- ME/CAP, 2006, *Actividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ano do Ensino Básico*, relatório intercalar de acompanhamento, Ministério da Educação/Comissão de



- Acompanhamento do Programa, disponível em <[http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/701/AEC\\_Relatorio\\_Intercalar\\_CAP.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/701/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf)> (acesso em 6 de Outubro de 2009).
- , 2008, *Actividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ano do Ensino Básico*, relatório de acompanhamento, Ministério da Educação/Comissão de Acompanhamento do Programa, disponível em <<http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Documents/RelatorioAECCAP.pdf>> (acesso em 6 de Outubro de 2009).
- ME/CP, 2007, *Actividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ano do Ensino Básico*, relatório final de acompanhamento, Ministério da Educação/Coordenação do Programa, disponível em <<http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Documents/AECRelatorioFinalCAPvsProv.pdf>> (acesso em 6 de Outubro de 2009).
- MEZZADRA, Sandro, e Brett NEILSON, 2008, “Border as method, or, the multiplication of labor”, disponível em <<http://eicpc.net/transversal/0608/mezzadraneilson/en>> (acesso em 7 de Agosto de 2009).
- MILLER, Daniel, 2003, “Living with the new (ideals of) technology”, em C. Garsten e H. Wulff (orgs.), *New Technologies and Work: People, Screens and Social Virtuality*. Oxford, Berg, 7-23.
- NEILSON, Brett, e Ned ROSSITER, 2008, “Precarity as a political concept, or, Fordism as exception”, *Theory, Culture & Society*, 25 (7-8): 51-72.
- PERRIN, Évelyne, 2004, *Chômeurs et précaires, au cœur de la question sociale*. Paris, La Dispute.
- PIORE, M., e S. BERGER, 1979, *Dualism and Discontinuity in Industrial Societies*. Nova Iorque, Cambridge University Press.
- PIVEN, Frances Fox, 2001 [1998], “Welfare reform and the economic and cultural reconstruction of low wage labor markets”, em J. Goode e J. Maskovsky (orgs.), *The New Poverty Studies: The Ethnography of Power, Politics, and Impoverished People in the United States*. Nova Iorque, New York University Press, 135-151.
- POLANYI, Karl, 2001 [1944], *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston, Beacon Press.
- ROSS, Andrew, 2008, “The new geography of work: power to the precarious?”, *Theory, Culture & Society*, 25 (7-8): 31-49.
- SANTANA, Vera, e Luís Gomes CENTENO (orgs.), 2001, *Formas de Trabalho: Trabalho Temporário, Subcontratação*. Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- SONG, Jesook, 2009, “Between flexible life and flexible labor: the inadvertent convergence of socialism and neoliberalism in South Korea”, *Critique of Anthropology*, 29 (2): 139-152.
- STACK, Carol, 2001, “Coming of age in Oakland”, em J. Goode e J. Maskovsky (orgs.), *The New Poverty Studies: The Ethnography of Power, Politics, and Impoverished People in the United States*. Nova Iorque, New York University Press, 179-198.
- STOFFAËS, Christian, 1991 [1987], *A Crise da Economia Mundial*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- WALLMAN, Sandra, 2004, “The hazards of overemployment: what do chief executives and housewives have in common?”, em Angela Procoli (org.), *Workers and Narratives of Survival in Europe: The Management of Precariousness at the End of the Twentieth Century*. Nova Iorque, State University of New York, 15-30.

XIANG Biao, 2007, *Global “Body Shopping”: An Indian Labor System in the Information Technology Industry*. Princeton, Princeton University Press.

**Duplicities of dualism: on the flexibilization of education services in Portugal** ♦ Daniel Seabra Lopes ♦ SOCIUS – Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (ISEG-UTL), Portugal ♦ dsebralopes@gmail.com ♦♦ Ana Margarida Magalhães ♦ Portugal ♦ amoura-magalhaes@hotmail.com.

Being one of the most popularized measures of education policy taken by the latest Portuguese governments, the so-called enrichment activities for primary school pupils can also stimulate a reflection upon the effects of dualism in the workplace – here viewed as the co-presence and cooperation, in the same institution, of workers with equivalent functions though with quite different contractual conditions. Based empirically on the experience of one of the authors in several primary schools in a suburban city near Lisbon, the article presents dualism and work precariousness as predictable results of the implementation of a political program that articulates several organizational processes – from the Ministry of Education, to mayors and partner entities, to each primary school –, having as common denominator the intention of rendering public educational services more flexible via the use of easily dispensable workforce.

KEYWORDS: dualism, precarious work, employment policies, education policies, primary schools, enrichment activities (AEC).