



# MUNDOS DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO: CENÁRIOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Ivonaldo Leite\*

## Resumo

Este artigo apresenta um panorama da relação entre formação e trabalho na atualidade. Para atingir esse propósito, metodologicamente, se apoia em dois suportes: 1) revisão bibliográfica da produção sobre o tema; 2) pesquisas empíricas. Em forma de resultados, são sumarizadas concepções que têm orientado relações entre educação e mundos do trabalho: por um lado, há os defensores de associação funcional e instrumental; por outro, seus oponentes afirmam ser necessário superar a visão reducionista e mecânica entre as mencionadas esferas. Conclusivamente, argumenta-se ser imperativo repor a historicidade nos debates sobre formação e trabalho.

**Palavras-chave:** Educação. Formação. Trabalho.

## Abstract

Contemporary labor and education worlds: scenarios, perspectives and challenges. This article presents an overview between the training and labor relation today. For achieving this purpose, methodologically, this is sustained on two supports: 1) literature production review on the topic; 2) empirical research. In the form of results, the conceptions that have guided relations between education and labor worlds are summarized: on one hand, there are defenders of functional and instrumental association; on the other, its opponents claim that it is necessary to overcome the reductionist and mechanical view between the mentioned spheres. Conclusively, it is argued that it is imperative to restore the historicity in the discussions on training and labor.

**Keywords:** Education. Training. Labor.

\* PhD em Ciências da Educação, professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Centro de Ciências Aplicadas e Educação.  
E-mail: ivonaldo.leite@gmail.com

*Recebido para publicação em:*  
13.06.2013  
*Aprovado em:* 21.12.2013

## Resumen

Mundos del trabajo contemporáneo y educación: escenarios, perspectivas y desafíos. Este artículo presenta un panorama de la relación entre formación y trabajo en la actualidad. Para lograr este propósito, metodológicamente, éste se apoya en dos soportes: 1) revisión de la producción bibliográfica sobre el tema; 2) investigaciones empíricas. En la forma de resultados, se resumen los conceptos que han guiado a las relaciones entre educación y el mundo laboral; por un lado, hay los defensores de la asociación funcional e instrumental; por otro, sus opositores afirman ser necesario superar la visión reduccionista y mecánica entre esas esferas mencionadas. Conclusivamente, se discute ser imperativo reponer la historicidad en los debates sobre formación y trabajo.

**Palabras clave:** Educación. Formación. Trabajo.

## Introdução

Várias iniciativas têm procurado estabelecer as bases nas quais devem ser desenvolvidas políticas de educação e formação em função do emprego,<sup>1</sup> constituindo um *todo* que, mesmo, às vezes, não sendo inteiramente normativo-instrumental, tem como marca distintiva a funcionalidade, principalmente quando assume a perspectiva de macro-orientação para diversos países. Como componentes de uma *amostra* desse *todo*, pode nomear-se, por exemplo: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (1987, 1989), Banco Mundial (WORLD BANK, 1995, 1999), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – Unesco (1989, 1996), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal (1990, 1995), Cepal e Unesco (EDUCACIÓN..., 1992), Comissão Europeia (1994, 1995). Nos textos dessas organizações, categorias como *empregabilidade*, *competências* e *flexibilidade* desempenham papel central.

Há uma linha de conexão entre algumas dessas categorias, como a que se estabelece entre *empregabilidade* e *competências*, posto que a última, em sua origem, está associada à crise da noção de posto de trabalho e a de determinado modelo de classificação das relações profissionais. Ou seja, isso significa que a correspondência entre um saber, uma responsabilidade e uma carreira tende a se desfazer na medida em que as relações de trabalho se modificam. Às exigências do posto de trabalho, sucede-se *um estado instável da distribuição de tarefas*, no qual a colaboração, o empenhamento e a mobilidade passam a ser qualidades dominantes. Por sua vez, a *empregabilidade* consubstancia-se como a capacidade do trabalhador não só de obter um emprego, mas também de se manter em um mercado em mutação, de onde decorre transferência de responsabilidades para ele próprio por sua não contratação ou demissão como resultado de não estar formado para o emprego – não se encontrar “empregável” –, não tendo as *competências* exigidas pelo mercado, o que o remete a um universo de *incompetência*.

Nesse cenário, a qualidade da educação é mesurada pela sua eficiência nas estratégias voltadas para o desenvolvimento econômico e, para tal, deve formar



uma mão de obra *polivalente*, apta a lidar com a *flexibilidade* dos novos processos de trabalho e *competente* para se adaptar aos imprevistos do mercado.<sup>2</sup> Com outra construção retórica, mas não completamente nova, regressa-se à Teoria do Capital Humano, como ocorre, nas formulações da Cepal/Unesco para a América Latina (EDUCACIÓN..., 1992).<sup>3</sup> O que levou Coraggio (1993) a afirmar, numa abordagem sobre economia e educação, que “discutir o sentido do rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano é uma tarefa teórica que deve ser empreendida, se se quiser ter maior compreensão do processo de recomposição da economia mundial” (CORAGGIO, 1993, p. 3).

O referido documento da Cepal/Unesco (EDUCACIÓN..., 1992) apresenta a combinação produção/acumulação de conhecimento como sendo *força motriz* do desenvolvimento, postulando uma *Nova Economia da Educação* (PAIVA; WARDE, 1993). Tal “força” outra coisa não é que a ideia-chave da Teoria do Capital Humano: a compreensão segundo a qual um acréscimo de educação – ou, mais concretamente, instrução/treinamento –, corresponde a um acréscimo da capacidade de produção (SCHULTZ, 1962, 1973, 1983).

É assim que a relação entre educação e mercado de trabalho nas sociedades contemporâneas é apresentada como *algo indispensável*, com o ensino devendo “desenvolver as diversas competências que as economias exigem” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 1989, p. 85). Sublinhando-se que se vive em uma *sociedade cognitiva*, à educação é atribuída uma função fundamental no relançamento da competitividade e do crescimento, responsabilizando-se o indivíduo pela própria formação profissional/assimilação das competências demandadas pelo mercado (COMISSÃO EUROPEIA, 1994, 1995). Isto é, a educação e a formação são “chamadas a desempenhar um papel determinante” (COMISSÃO EUROPEIA, 1994, p. 139). A propósito dos documentos da Comissão Europeia, Afonso e Antunes (2001), ao analisá-los, constata-se que:

Reiteraões da importância da educação e da formação para a resolução dos problemas da competitividade e, sobretudo, do emprego, sobrepõem-se a todos os outros factores em jogo [...]. Assim, na enumeração dos factores que supostamente podem contribuir para a melhor solução dos problemas criados pelas mutações económicas em curso, as políticas do Estado e das instituições europeias e a acção dos agentes económicos parecem menos decisivas do que a acção dos sistemas educativos [...] (AFONSO; ANTUNES, 2001, p. 4).

Na sequência da análise, e como decorrência do que constata-se, afirmam que:

Em termos de discursos oficiais e de orientações vindas de instâncias comunitárias (UE), ao sobrevalorizar-se nomeadamente o pressuposto de que a aprendizagem que conta é aquela que se guia pela maximização da sua utilidade económica imediata, utilidade esta justificada em termos de uma racionalidade idêntica a da *teoria do capital humano*, a ideia da sociedade da aprendizagem acaba por ser fortemente instrumental e redutora, ainda que seja possível, a partir da sua problematização, verificar que pode cumprir outras funções latentes mais amplas (AFONSO; ANTUNES, 2001, p. 4-5).

As organizações mencionadas, contudo, salientam que os sistemas educativos não estão preparados para desempenhar o papel que lhes é atribuído, pois, entre suas limitações, aponta-se, por exemplo, a inadequação entre a formação que eles oferecem aos alunos e as exigências dos sistemas produtivos/tecnológicos cada vez mais complexos e sujeitos a fortes mudanças/mutações (UNESCO, 1989). Ou seja, quer isto significar que os sistemas educativos devem reproduzir as condições socialmente diferenciadas, pelo que se afasta, portanto, do ideário de escola unificada (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 1989). É o horizonte apontado para as reformas educativas, incentivando o incremento do ensino técnico e profissional.

São definidas como diretrizes reformistas, entre outras, a necessidade de despertar nos alunos a capacidade para eles trabalharem em grupo; o incentivo para que os métodos/instrumentos pedagógicos nas escolas se assemelhem aos existentes no mercado de trabalho; o estabelecimento de relações com as empresas etc. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 1987). Por seu turno, as empresas devem tomar como pressuposto o entendimento de que as transformações introduzidas pelas novas tecnologias ocasionam a descentralização da tomada de decisões, tornando-se acessíveis ao meio envolvente, com o qual repartem responsabilidades e recebem indicações à (re)formulação de seus objetivos e regras gerais. Deve-se ainda, no caso dos sistemas de ensino-formação, diluir as responsabilidades por um conjunto de intervenientes sociais, particularmente os centrados na escola e os associados ao meio empresarial (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 1987). Pela dinâmica deste processo, acentua-se – os sistemas de ensino-formação devem-se transformar em *centros de formação*, não apenas de formação de base, mas também de *formação continuada*.

Mas, além de se defender o incremento do ensino técnico e profissional para atender “às novas exigências”, sua implementação também é valorizada como mecanismo para combater o *insucesso escolar* e como forma de *normalizar* o acesso ao ensino superior.

No primeiro caso, a ideia central é que, na escola, há alunos – nomeadamente originários das classes populares – que, entende-se, por “não terem capacidade de abstração”, “fracassam” e a abandonam, pois são portadores de códigos linguísticos e de saberes práticos insuficientes ao que nela se passa, tendo uma definição de futuro limitada (MARTINS, 1999). Assim, o ensino técnico e profissional apresenta potencialidades na resolução do insucesso escolar, fato que se deve quer “à natureza dos seus objetivos, que privilegiam a entrada direta no sistema de emprego através de caminhos mais curtos que o ensino superior, quer, e sobretudo, devido à natureza dos seus currículos, já que apresentam forte componente prático”(MARTINS, 1999, p. 114). Tais elementos, conjugados, estariam mais de acordo com as condições dos alunos provenientes das classes populares, o que promoveria articulação benéfica para a sociedade: da formação com as necessidades do mercado de trabalho, com as condições objetivas dos alunos e, provavelmente, sustenta-se, com as próprias aspirações. Em síntese:



O ensino técnico e profissional assume-se com capacidade para intervir na resolução do insucesso escolar massivo, evitando por esta forma que os alunos abandonem a escola e a formação e que, ao não serem absorvidos pelo sistema de emprego, formem grupos de marginais e de difícil integração social (MARTINS, 1999, p. 114, grifo nosso).

No que se refere ao segundo caso (*normalizar* o acesso ao ensino superior), parte-se da seguinte compreensão: o ensino de massas conduziu os alunos até a universidade, alargando sua frequência para lá dos limites que as estruturas universitárias suportam, criando graves problemas para o sistema educacional, dado que a universidade “não comporta a entrada de todos”. A partir deste entendimento, incorpora-se o ensino técnico e profissional na resolução da questão:

A resolução deste problema pode ser feita recorrendo-se a dois processos, de alguma forma complementares. Num primeiro, criam-se impedimentos objetivos. Neste caso, limita-se o número de entradas, variando-se apenas os processos pelos quais é feita a seleção. No segundo caso, a limitação obtém-se através da normalização do sistema educativo, consistindo em criar uma multiplicidade de saídas, o que vai contrariar o afunilamento cujo fim fica à beira da universidade. Nesta perspectiva, os ensinos profissional e técnico-profissional apresentam uma grande funcionalidade na resolução dos problemas que perturbam o sistema educativo (MARTINS, 1999, p. 115).

No percurso do posicionamento em apreço, também se tem abordado a relação entre saberes gerais, científicos e profissionais, donde decorre a discussão sobre em que instância a formação profissional deve começar/ser desenvolvida. Aqui, todavia, registram-se algumas divergências que merecem atenção pormenorizada.

## Formação para o emprego: entre a escola regular e o ensino profissional

Na defesa de uma formação que torne o indivíduo *empregável*, dotado com as *competências* demandadas pelo mercado, tem-se recomendado atenção à *flexibilidade*, pois “as tendências que hoje se verificam nas dinâmicas económicas evidenciam que os sistemas de formação, em geral, e as estruturas curriculares, em particular, não respondem às necessidades criadas” (MARTINS, 1999, p. 137), posto que tais sistemas “se estruturaram segundo as lógicas tayloristas-fordistas, [nas quais] os indivíduos eram formados para a ocupação de lugares especializados ou para lidarem com um conjunto restrito de técnicas, de forma bastante dicotômica e com interação fraca” (MARTINS, 1999, p. 137). Daqui decorrem algumas divergências no interior da perspectiva da *empregabilidade* e das *competências*.

Há duas visões sobre o rumo da formação profissional: por um lado, há quem defenda que diante das *reconfigurações* verificadas, deve-se priorizar os saberes gerais/científicos, tendo na escola regular um espaço formativo

fundamental; por outro lado, existem os defensores dos sistemas específicos de formação, com acento no componente profissionalizante.

Essa última posição, nem sempre defendida explicitamente, é algo mais típico do patronato:

No caso dos empregadores, existem restrições na escolha e aplicação de estruturas curriculares equilibradas pela defesa que fazem de uma componente profissionalizante forte, que permita aos formandos a aquisição de saberes técnicos no domínio de uma técnica ou de um conjunto restrito de técnicas, que os tornem aptos a integrarem-se no sistema produtivo sem gastos de aprendizagem e, por conseguinte, serem produtivos de imediato (MARTINS, 1999, p. 135).

Esse posicionamento tem sido criticado por, não considerando a mutabilidade introduzida pelas novas tecnologias, ter compreensão *imediatista* do processo de produção e da mão de obra selecionada, desprezando avaliação estratégica no âmbito da economia global, sendo, por isso, seus defensores qualificados como ultrapassados e sem maleabilidade intelectual para perceberem os novos saberes e comportamentos necessários (LOPES, 1992).

Em contraposição, é feita a defesa do ensino geral, fornecedor de uma base ampla de conhecimentos, a partir da qual, posteriormente, acrescentar-se-iam elementos profissionalizantes específicos. Trata-se da defesa da ideia que parte da pressuposição de que a escola regular transformou-se em um espaço imprescindível à formação profissional. A esse respeito, o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, criada pela Unesco em 1993, e publicado sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, é extremamente paradigmático. Nele, encontra-se o entendimento segundo o qual se deve formar, antes de tudo, *generalistas*, observando-se que é indispensável uma base de conhecimentos gerais para os futuros trabalhadores poderem dominar mudanças tecnológicas tão rápidas quanto imprevisíveis – a educação, portanto, deve dar aos indivíduos flexibilidade necessária para que se adaptem às mudanças, como o desenvolvimento do trabalho a tempo parcial e/ou a domicílio (UNESCO, 1996).

Colocada entre dois cenários, a *formação para o emprego* termina por ser mais sublinhada na dimensão que concebe a escola regular como espaço prioritário para o desenvolvimento dos requisitos profissionalizantes. De outra parte, entretanto, por suas premissas assumirem dimensão normativo-instrumental, a perspectiva funcional torna-se passível de vários questionamentos.

## Educação, formação e emprego: para além da funcionalidade

As noções de *empregabilidade* e *competências*, bem como outras que são centrais no mapa discursivo funcional, operam em uma lógica cujos princípios não são revelados quando elas são ditas.

Mais do que pensar a inclusão dos trabalhadores no mercado, o que está subjacente à empregabilidade, por exemplo, é a premissa de que políticas



- 3º) *Novos critérios de avaliação* valorizam “competências de terceira dimensão”, que não são habilidades manuais, nem conhecimentos técnicos, mas antes qualidades pessoais e relacionais: Responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe etc. São referidas à “mobilização” em prol da empresa, a qual é, cada vez mais, considerada como condição para a eficiência.
- 4º) A instigação à *formação contínua* constitui peça-chave nesse “novo dispositivo de mobilização” que é a formação, frequentemente representada como “inovadora”, criada pela própria empresa, em relação estreita com sua estratégia e cuja meta primeira é a de transformar identidades salariais.
- 5º) A rejeição, direta ou indireta, dos *antigos sistemas de classificação*, fundados nos “níveis de qualificação” oriundos das negociações coletivas, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários (abonos, principalmente), de acordos propostos pelas empresas ligando o emprego e a carreira à formação.

Dessa forma, a perspectiva das competências vai de par com uma concepção que transforma a empresa – que compartilha cada vez mais as mesmas referências que o sistema escolar e, mais ainda, os mesmos modos de seleção – em uma instância de socialização que garante, ao mesmo tempo, a “mobilização” dos assalariados para seus objetivos e o domínio de critérios de reconhecimento identitário. A meta crucial aqui é garantir a construção, a valorização e o reconhecimento de uma identidade de empresa que permita, simultaneamente, a mobilização psíquica e o reconhecimento social.<sup>5</sup> A noção de competências serve, assim, para designar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que “devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades ‘cognitivas’ em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função, que são também os de sua empresa” (DUBBAR, 1998, p. 98).

Quanto à ascensão da noção de competências, há que se dizer que ela se vincula estreitamente à erosão do padrão fordista de acumulação, pois, sendo a qualificação um dos pontos capitais do “compromisso fordista”, “cedeu-se a tentação de substituí-la pela competência como base de um novo modo de gestão acompanhando a transformação da organização do trabalho e a mudança na relação de formas entre patrões e sindicatos de assalariados (declínio acentuado da sindicalização e das negociações coletivas)” (DUBBAR, 1998, p. 97).

Em síntese, o modelo das competências valoriza o contrato individual de trabalho: “Quem a ele se refere, racionaliza com frequência sua escolha lançando mão do ‘filtro’ do diploma escolar e de referências ‘cognitivas’ (resolução de problemas, tipos de saberes) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência” (DUBBAR, 1998, p. 99). Tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é resultado de uma relação social dinâmica e não de um *face a face* entre um indivíduo provido de “competências” *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma





em “desempenho” mais ou menos susceptível de ser medido (STROOBANTS, 1993). Por não se dispor de regras a contento, organizando as negociações coletivas, as *competências* podem ser transformadas em pretextos para o alijamento dos “mais frágeis, dos mais velhos e dos menos diplomados” (STROOBANTS, 1993, p. 100).

## À guisa de conclusão: repor a historicidade da relação entre formação e trabalho

A descon sideração da dimensão histórica na relação entre formação e trabalho tem sido responsável, por um lado, pela estruturação de um entendimento que se reporta frequentemente à existência de um eventual isomorfismo entre o processo de definição e organização do trabalho e o processo de produção das configurações dos sistemas de formação, que faz derivar a complexificação destes da complexificação tecnológica dos contextos de trabalho; por outro lado, tem conduzido à naturalização das categorias analíticas utilizadas para pensar a formação e o trabalho (CORREIA, 1991, 1996, 1998). Assim, descon sidera-se, por exemplo, a existência da autonomia relativa entre os mundos do trabalho e da formação, ou seja, a existência de relações “que são simultaneamente de subordinação e de independência” (CORREIA, 1998, p. 157), pois a prática educacional não é da mesma natureza da prática da produção material, não se relacionando com esta de “forma imediata e direta, mas de forma mediata; mediação contraditória” (FRIGOTTO, 1984, p. 223).

A organização dos sistemas de formação não se subordina apenas às características técnicas das unidades sociais, nas quais se realiza o trabalho, mesmo quando existe uma coincidência física e institucional entre os espaços e tempos da formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho. Por exemplo:

Nas corporações medievais, onde se sabe esta coincidência era total, as relações entre formação e trabalho eram regulamentadas por um contrato de aprendizagem estabelecido com o mestre, no qual, além de se garantir a entrada do aprendiz na corporação, se fixavam os deveres do mestre e do aprendiz, bem como a duração da aprendizagem. Sendo, em geral, longa, a duração da “formação profissional” não dependia exclusivamente da complexidade tecnológica das unidades produtivas que, convém realçá-lo, não determina completamente a complexidade tecnológica das qualificações exigidas aos trabalhadores, já que estas são, em grande parte, determinadas pelo modelo de divisão social do trabalho (CORREIA, 1998, p. 157).

O estabelecimento do tempo destinado à formação, bem como seu aumento artificial, no período medieval, era algo que estava subordinado a imperativos de natureza econômica e de natureza simbólica. No que se refere ao fator econômico, o aumento do tempo de formação permitia colocar à disposição da utilização uma mão de obra barata, funcionando ainda como mecanismo social regulador diante das possibilidades de sobreprodução dos candidatos a mestres; no que concerne ao fator simbólico, pode dizer-se que a determinação de um tempo necessário para a formação consubstanciou-se na

fixação de um indicador fundamental das dificuldades de acesso ao ofício, sendo, portanto, um dos mecanismos da sua valorização simbólica. Essa não parece ser “uma situação definitivamente ultrapassada, mas que ainda hoje exerce importante papel estruturador no desenvolvimento dos sistemas de formação” (CORREIA, 1998, p. 157).

Um *olhar histórico* sobre os sistemas de formação também evidencia que desempenharam papel central na difusão das normas de controle social em detrimento das suas funções mais marcadamente tecnológicas. No século XVII, acompanhando o processo de revalorização social do trabalho, desenvolve-se um novo sistema de controle social, diferente do que, nos regimes de manufaturas, era assegurado do exterior através de inspetores encarregados de aplicar os regulamentos. Trata-se de um controle contínuo, incidindo sobre todo o processo de trabalho, não apenas sobre a natureza, quantidade de matérias-primas, tipo de instrumentos utilizados etc., mas tem em conta a atividade dos homens, seu saber fazer, sua conduta (FOUCAULT, 1975). Ou seja, na medida em que o aparelho de produção se desenvolve e se torna mais complexo, aumentando o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle são cada vez mais necessárias, com a vigilância tornando-se um operador econômico decisivo, sendo, ao mesmo tempo, um instrumento interno ao aparelho de produção e um mecanismo específico de poder disciplinar.

Os sistemas educativos modernos, por sua vez, ao surgirem tendo por base o controle, a disciplina e a divisão especializada de tarefas, fundam uma relação pedagógica na qual “mais do que a aprendizagem primeiro da leitura e depois da escrita e do cálculo, a escola parece assegurar aprendizagem de modos de organização do trabalho e de gestão dos indivíduos que prefiguram a organização taylorista do trabalho” (CORREIA, 1996, p. 24), com uma relação de vigilância inscrita no seio da própria prática docente, não sendo apenas mera peça acrescentada ou adjacente (FOUCAULT, 1975). Há, por isso, um contraste entre o ensino medieval e a escola da modernidade, racionalizada, pois aquele, num ambiente que recria o espaço doméstico, congrega diversas pessoas com tarefas diferentes e simultâneas (BARROSO, 1995), enquanto que a escola racionalizada emerge e se consolida como um espaço disciplinar e unifuncional.

A separação institucionalizada, pelos modernos sistemas de ensino, entre sistemas de formação e sistemas de trabalho não pode ser explicada apenas pelo fato dos últimos terem passado a utilizar tecnologias de tal forma complexas que a aprendizagem das técnicas necessárias ao exercício do trabalho só poderia ser assegurada por instituições especializadas (CORREIA, 1998). O elemento principal a ser destacado é outro:

Os sistemas especializados de formação distintos dos sistemas de trabalho (estabelecimento da escolaridade obrigatória e de sistemas de ensino com características profissionalizantes e técnicas mais acentuadas) foram, com efeito, produzidos num contexto onde, mais do que preocupações de caráter técnico, estiveram presentes preocupações relacionadas com o estabelecimento de uma nova ordem política e de uma nova ética do trabalho (CORREIA, 1998, p. 158).



Tendo presente que os sistemas de formação devem ser encarados também como dispositivos de regulação social, Alaluf (1993) enfatiza que as relações entre formação e trabalho, entre o fim do século XIX e o início do século XX, foram caracterizadas pela institucionalização da escolaridade obrigatória, sendo preocupações centrais o estabelecimento de um conformismo ideológico, o acesso ao sufrágio universal e o reconhecimento de qualificações relacionadas com as novas formas de organização do trabalho. Já na fase que corresponde à Segunda Guerra Mundial, prolongada até aos anos 1970, conforme o autor mencionado, a relação entre os mundos do trabalho e da formação foi norteadada pela preocupação em função da planificação dos sistemas de formação, de modo que os fluxos de saída do segundo fossem funcionalmente adaptados aos fluxos de entrada no primeiro.

Isso ocorreu especificamente no contexto de expansão quantitativa dos sistemas educacionais europeus, porém mais como resultado do desenvolvimento de um modelo de regulação social articulado com a promoção de um consumo cuja estabilidade era assegurada pela intervenção do Estado-Providência, quando a procura por educação, conforme os indicativos, “parece resultar antes de uma pressão da esfera do consumo do que de exigências tecnológicas da esfera da produção, embora se deva reconhecer que o alargamento da escolaridade obrigatória, ao diferir temporalmente o momento da procura do primeiro emprego, tenha contribuído para atenuar o desemprego, tornando assim credíveis as políticas do pleno emprego” (CORREIA, 1998, p. 158).

A relação entre os mundos do trabalho e da formação, conforme demonstra sua historicidade, caracteriza-se por uma autonomia relativa, e não por uma subordinação relativamente às determinações tecnológicas do trabalho. Todavia, a partir da segunda metade dos anos 1970, o campo da formação foi tomado pelo discurso que, apoiado nas inovações tecnológicas, estabelece relação direta e total entre o processo de complexificação tecnológica dos procedimentos de trabalho, a estrutura das qualificações exigidas aos trabalhadores e a estrutura dos empregos entendida como codificação jurídica das qualificações requeridas para o acesso ao trabalho e para a progressão profissional. Em tal discurso, fica oculto o estatuto que lhe dá existência, isto é, *a construção de uma nova lógica de acumulação que supere a crise do padrão fordista e auxilie na transição/consolidação de um novo padrão de acumulação.*

É assim que se têm valorizado os mecanismos de microrregulação, responsabilizando-se a chamada sociedade civil na procura de “soluções educacionais adequadas”, sob o argumento de que o Estado contemporâneo deve ser modesto e, por isso, são incentivadas as *parcerias educativas* que se apoiam em uma lógica que tem sido responsável pelo desenvolvimento e quase-estruturação de espaços de transição profissional, quer dizer, de ambientes quase estruturados, onde a atuação conjunta do Estado, dos sistemas de formação e das associações empresariais impulsiona o trânsito dos indivíduos entre *situações* de emprego, desemprego e formação. ■

## Notas

<sup>1</sup> Sempre que referirmos o *emprego* é do *trabalho abstracto* (assalariado) que estamos a falar, como também sempre que tivermos em conta o *trabalho em sentido assalariado* é o *emprego* que estaremos a ter presente. Disto resulta, por exemplo, que se pode falar do *mercado de trabalho* como *mercado de emprego*.

<sup>2</sup> O pano de fundo que serve como referência à tal perspectiva são os chamados novos processos de trabalho, que, conforme a literatura, têm sido categorizados como decorrentes de três modelos de produção: o modelo neotaylorista-fordista, o *lean production* e o antropocêntrico.

<sup>3</sup> Que afirmam, por exemplo, ser fundamental desenhar e colocar em prática uma estratégia para impulsionar a transformação da educação e da formação na América Latina, objectivando que os países da região alcancem uma cidadania conjugada com *equidade* e *competitividade*, enfatizando-se que não se pode imaginar a cidadania “sem um esforço efectivo em matéria de competitividade” (EDUCACIÓN..., 1992, p. 18).

<sup>4</sup> Que, frisa Dubbar, é uma noção que não tem “o mesmo sentido para todos os autores”(DUBAR, 1998, p. 89).

<sup>5</sup> O que implica a desvalorização ou a neutralização de outras formas identitárias salariais, como a identidade de categorias, por exemplo.

## Referências

AFONSO, Almerindo J.; ANTUNES, Fátima. **Educação, cidadania e competitividade**: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. Braga, 2001. Mimeografado.

ALALUF, Matéo. **Formation professionnelle et emploi**: transformation des acteurs et effets structurés. Bruxelas: Université de Bruxelles, 1993.

BARROSO, João. **Os Liceus**: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: JNICT, 1995.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Panorama social de América Latina**. Santiago do Chile: Cepal, 1995.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Transformación productiva con equidad**. Santiago do Chile: Cepal, 1990.

COMISSÃO EUROPEIA. **Ensinar e aprender**: rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas, 1995. (Livro branco).

COMISSÃO EUROPEIA. **Crescimento, competitividade e emprego**: os desafios e as pistas para educar no século XXI. Bruxelas, 1994. (Livro branco).

CORAGIO, J. L. **Economía y educación en América Latina**: notas para una agenda de los 90. [S.l.]: CEAL, 1993.

CORREIA, José Alberto. Formação e mundo do trabalho. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Manual do formador**. Lisboa: Ministério da Educação, 1991. v.1 .

- CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica da educação**. Porto: Porto Ed., 1998.
- CORREIA, José Alberto. **Sociologia da educação tecnológica**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
- DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1998.
- EDUCACIÓN y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago del Chile: Cepal: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris: Fayard, 1975.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KOVÁCS, Ilona. Novos modelos de produção: alguns resultados de um projecto de investigação. **Organizações e Trabalho**, Lisboa, n. 16/17, p. 33-51, 1996.
- LOPES, H. Produção de competências no Portugal de amanhã: o desafio colocado às empresas portuguesas. **Revista Portuguesa de Gestão**, Lisboa, n. 1, 1992.
- MARTINS, António Maria. **Formação e emprego numa sociedade em mutação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **O ensino na sociedade moderna**. Porto: ASA, 1989.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **Papel da educação no desenvolvimento socioeconómico**. Lisboa: Ministério da Educação, 1987.
- PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian. Novo paradigma do desenvolvimento e a centralidade do ensino básico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 4, n. 44, p. 11-32, 1993.
- SCHULTZ, Theodoro. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCHULTZ, Theodoro. La inversion en capital humano. **Educación y Sociedad**, Madrid, v. 1, p. 181-195, 1983.
- SCHULTZ, Theodoro. **O valor económico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- STROOBANTS, Marcelle. **Sociologie du travail**. Paris: Nathan, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. **L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault**. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1955.
- UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Porto: Asa, 1996.
- UNESCO. **Educação, formação e emprego**. Lisboa: Ministério da Educação, 1989.
- WORLD BANK. **Education sector strategy**: World Bank review. Washington, D. C., 1999. (Human development network).
- WORLD BANK. **Priorities and strategies for education**: World Bank review. Washington, D. C., 1995. (Series Development in practice).