

MARTINS, António; PARCHÃO, Yvette (Enero/Julio 2011). Educação, trabalho e processos de desenvolvimento. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formação Profissional. Vol.I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp.146-172

url: < <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html> > [ISSN 2177-9163]

RESUMO

Apesar das implicações da educação na construção da cidadania ser aflorada, o que aqui se discute é a relação entre a educação, o trabalho e o desenvolvimento numa perspectiva tanto individual como económica e social; e, no sentido mais restrito, o da melhoria ou manutenção das posições dos sujeitos e dos países na divisão social e internacional do trabalho. Constata-se que as relações destes três domínios se verificam sempre, embora de forma diferenciada em função das alterações que ocorrem nos diferentes sistemas, particularmente, o económico e de trabalho. A temática abordada refere-se à sociedade industrial desde finais do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; trabalho; desenvolvimento; organização do trabalho

ABSTRACT

Although the implications of education in building citizenship are touched, here we discuss the implications and relationship between education, work and development in a perspective either individual as well as social and economic, and in the narrow sense of improving or maintaining the positions of subjects and countries in social and international division of labour. It appears that the relationships between these three areas are always verified, even though differently, depending on changes occurring in the different systems, particularly in the economic and labour systems. The aim of this paper refers to the industrial society since the end of the nineteenth century.

KEY-WORDS: education, work, economic development, labour organization

EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO.

EDUCATION, LABOUR AND DEVELOPMENT PROCESSES.

António Martins¹

Yvette Parchão²

INTRODUÇÃO

A relação entre educação, trabalho e desenvolvimento, não obstante tratar-se de uma temática velha, a sua importância mantêm-se, quer porque não tem existido concordância sobre a natureza dessa relação quanto às implicações relativas entre os três domínios, quer, e sobretudo, porque a natureza da relação se altera com as transformações ocorridas em cada momento.

Nas sociedades pré-industriais a educação e o trabalho estavam associados e ocorriam nos mesmos espaços, particularmente, no seio da família enquanto unidade de produção e nas diferentes corporações. A educação obtinha-se tanto nos processos de socialização primária como nos processos de trabalho que ocorria no seio da família ou nas diferentes corporações.

Com a revolução industrial processou-se a separação do trabalho, que passou para a fábrica, da educação que se transfere para a escola ou para centros de formação e a que se designou “educação pela escola”. Para dar mais abertura à compreensão

¹ Docente na Universidade de Aveiro no Departamento de Educação e investigador do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia da Formação de Formadores - CIDTFF- Portugal. Mail: amartins@ua.pt.

² Psicóloga clínica e investigadora. Mail: yvetteparch@gmail.com

destas temáticas importa reter que, tanto a educação, como o trabalho podem ter, para os sujeitos directos, valor de troca (através do qual se garante a subsistência material, no primeiro caso, como a mobilidade social, no segundo) e ou valor de uso, isto é, uma certa associação e apropriação simbólica dos diferentes produtos.

A educação tende a especializar-se em conformidade com as necessidades do sistema produtivo facto marcante com a organização científica do trabalho (taylorismo/fordismo) ocorrida no fim do século XIX e princípio do século XX e dos novos e mais complexos processos de organização das empresas e dos organismos públicos como reflexo da organização burocrática. A organização científica do trabalho teve implicações directas na educação consoante se tratasse do trabalho intelectual ou manual e a que correspondeu também um reforço da divisão social do trabalho e na reprodução social. Os aspectos, antes referidos, estiveram presentes e de forma dominante durante todo o primeiro momento, referido atrás.

Concomitante com o estudo da relação educação e trabalho foi a abordagem também da relação entre a educação e o desenvolvimento com destaque para os anos 60, do século XX, até à actualidade. Se nas décadas de 60 e 70 se verificava uma certa euforia na influência da educação no desenvolvimento, medido tanto pela melhoria das posições sociais dos sujeitos na estrutura social, quanto das regiões e dos países relativamente aos outros, nas décadas seguintes este posicionamento tendeu a perder força chegando-se em alguns momentos à sua negação. Na actualidade esta interferência continua a ser reconhecida, quer de forma positiva como acontecia no passado, quer porque a educação permite a manutenção relativa das posições sociais dos sujeitos e dos países

quando evita a sua despromoção social e a baixa de posições relativamente a outros países.

Passada a euforia inicial sobre os efeitos positivos da educação no desenvolvimento e nos processos de trabalho e o pessimismo verificado nos anos 70 e 80 voltou-se a considerar a educação indispensável nas novas e mais complexas formas de organização do trabalho bem assim como dos processos produtivos e da sua organização. A organização científica do trabalho, dominante no período anterior, deu lugar a novas tipologias marcadas pela polivalência e pela flexibilidade nos desempenhos das tarefas e das funções profissionais e onde os sistemas CIM³ tendem a dar lugar a modelos antropocêntricos, os designados sistemas CHIM.⁴ Estes novos modelos de organização do trabalho e dos processos de desenvolvimento requerem não apenas mais educação como esta se constitui por novos conteúdos e onde a aprendizagem tende a ser concomitante com os processos de trabalho.

A relação entre educação, trabalho e desenvolvimento tende a ser mais intensa do que no passado não só nos processos iniciais como ao longo da vida activa dos sujeitos e das organizações produtivas. O descuido com a educação e com os processos de trabalho e da sua organização tende a ter reflexos de forma rápida e muito marcante nos processos produtivos e desde logo nos processos de desenvolvimento económico e humano.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO:

³ CIM – Computer Integrated Manufacturing

⁴ CHIM - Computer Human Integrated Manufacturing

PERSPECTIVA HISTÓRICA DESTA RELAÇÃO

Os conceitos de “educação” e “trabalho” que hoje aparecem relacionados nem sempre mereceram o mesmo entendimento, quer na filosofia até Hegel, quer mesmo entre os pensadores do período das Luzes (Voltaire e Rousseau) e mesmo entre os socialistas utópicos, desde Saint Simon a Proudhon⁵. Assim, enquanto que com a educação se visava o desenvolvimento das ideias e do espírito, com o trabalho pretendia-se criar os meios e as condições de vida dos diferentes grupos de indivíduos. O trabalho resultava, e na perspectiva de Karl MARX⁶, do dispêndio de energia e com ele transformavam-se as matérias-primas e produziam-se produtos que assumiam ou valor de uso ou valor de troca e, desta forma o trabalho encontrava-se na base tanto do desenvolvimento de produtos com os quais o homem se produzia e reproduzia do ponto de vista material e simbólico. Neste sentido, o trabalho fará parte, de acordo com Marx, quer da própria essência do homem⁷, quer da produção de produtos apropriados por outros propiciando a reprodução tanto do capital, como das relações sociais de produção típicas da sociedade capitalista.

O processo de trabalho desenvolvido até ao século XIX no âmbito das corporações, onde os ofícios ocorriam e se desenvolviam, era indissociável de um processo de aprendizagem global não só na produção (que ocorria de forma conjunta entre mestre, artesãos e aprendizes) de obras complexas, por vezes obras-primas, da qual

⁵ CHARLOT, B. (2004). Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 22, p. 10.

⁶ MARX, K. (1974): *O capital*. Livro 1. vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

⁷ BRAVERMAN, H. (1980). Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

todos sentiam fazer parte. Assim o trabalho tinha não apenas um valor de troca (disso dependia a sobrevivência) mas também um valor de uso pela apropriação mesmo que simbólica do produto por todos os que nele participavam. Nesta concepção estavam presentes dois aspectos relevantes a que importa dar realce: 1. por um lado, os produtos podiam ter também, para os intervenientes directos, valor de uso; 2. por outro lado, o ensino/aprendizagem fazia parte do processo de trabalho que ocorria ou no seio da família, enquanto unidade de produção, ou na oficina ou ainda no âmbito duma corporação. Tratava-se do que Bernard Charlot⁸ (designou “educação pelo trabalho”. Com a emergência da revolução industrial e do modo de produção capitalista o trabalho é separado da essência dos produtos e estes passam à condição, quase única, de mercadorias e como é lógico também o trabalho. A outra alteração que ocorreu, neste período, foi a separação dos processos de aprendizagem dos de produção. Enquanto esta se centra cada vez mais na fábrica e nos processos associados, aqueles passaram da família e dos locais de trabalho para a escola ou para centros de formação especializados, passando-se assim à designada “educação pela escola”.

Nos finais do século XIX e princípios do século XX outra cisão ocorreu quando se verifica a separação entre os saberes científicos, a concepção e coordenação de actividades, dos associados ao saber fazer, especialmente no domínio do trabalho manual.⁹ Temos assim: 1. uma separação nítida entre os processos de educação e de trabalho; 2. uma interdependência cada vez mais forte entre educação e o trabalho, especialmente com a complexificação deste; 3. uma separação no processo de trabalho (entre a concepção e a

⁸ Id., CHARLOT, 2004, p. 10

⁹ TAYLOR, F.W. (1990). *Princípios de administração científica*. São Paulo: Editora Atlas. pp. 54-56

execução) e logicamente entre a educação destinada aos dois níveis antes referidos.

É, assim, com a sociedade industrial que a relação entre educação pela escola e o trabalho ganhou relevo. Contudo, quer o trabalho quer a educação tendem a tipificar-se mais pelo seu valor de troca do que pelo seu valor de uso, especialmente para os grupos sociais mais desfavorecidos ou para aqueles para quem a educação era e é o único meio de alteração das suas condições de vida. Este aspecto foi reforçado porque tanto o trabalho como a educação passaram a ser vistos fundamentalmente como meios através dos quais os sujeitos podem melhorar ou manter as suas posições sociais. Existe, contudo uma clivagem social medida quer pela posição social quer pelo posicionamento dos sujeitos face à educação escolar e reforçada pela regras desta instituição mais vocacionada para reproduzir do que para harmonizar as estruturas sociais. Considerando mesmo que a educação pode ser vista como valor de troca (dimensão mais redutora, limitada e que não visa o desenvolvimento do sujeito em sentido lato), uma perspectiva mais utilitarista e funcional, o menor aproveitamento das suas potencialidades limitará as posições na estrutura profissional e social dos sujeitos. Este facto que relaciona educação/formação ao aumento da produtividade e ao reconhecimento social, traduzido pela classificação das profissões e pela alocação de mais recursos sociais e materiais, vai assim durante todo o século XX criar uma forte procura da educação e da formação e a sua apropriação de forma muito diversa de acordo com a origem sociocultural dos sujeitos sociais.

A procura crescente da educação escolar como forma de ascensão social e a sua relação com o trabalho (em sentido lato) desenvolveu-se durante toda a primeira parte do século XX e

intensificou-se após a segunda grande guerra, quer pelas necessidades crescentes do sistema económico, quer pela influência dos paradigmas: “desenvolvimentista” e “igualitarista”.¹⁰

Para o primeiro paradigma um dos factores que mais contribuiu para a forte expansão do ensino no pós-guerra, sobretudo a partir da década de 60, teve como pressuposto a ideia de que mais educação traria maiores benefícios quer a nível social quer individual, resultando daqui uma maior igualdade de oportunidades. Este posicionamento, presente já nos anos 50, foi referido na conferência sobre *as políticas de crescimento económico e de investimento no ensino, realizada em Washington em 1961* (OCDE¹¹), onde se concluiu existir uma relação directa e positiva entre investimento no ensino e o crescimento económico de um país. O aprofundamento e defesa desta tese está presente nos trabalhos elaborados por SCHULTZ¹², DENISON¹³ e BECKER¹⁴, entre outros, e que deram origem à designada Teoria do Capital Humano. A educação, segundo esta teoria, contribui para o aumento da produtividade, apresentando-se como um dos factores de crescimento económico e produz os conhecimentos técnicos exigidos pelas mudanças resultantes deste processo. Ainda segundo a mesma teoria, existe uma relação directa entre nível de educação individual e a produtividade marginal da sua actividade profissional. Numa linguagem

¹⁰ PIRES, E. L. (1988). A massificação escolar. *Revista portuguesa da educação*, Braga, Universidade do Minho, n.º 1, vol. 1, pp. 27-43

¹¹ OCDE (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: ASA. p. 41

¹² SCHULTZ, T. W. (Mar.1961). Investment in Human Capital. *America Economic Review*, n. 51, pp. 1-17.

¹³ DENISON, E. F. (1962): *The sources of economic growth in united states and the alternatives before us*. Nova Iorque: Committee for Economic Development.

¹⁴ BECKER, G. S. (1975). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Nova Iorque: Columbia University Press.

económica e bastante pragmática, não só se defende o acima exposto como se afirma existir uma taxa de retorno do capital investido e possível de quantificar. Concluiu-se mesmo existir uma forte relação, entre o nível de instrução, o desenvolvimento económico e o progresso tecnológico, verificando-se aumentos na produção como resultado do aumento da instrução da mão-de-obra utilizada.

Este posicionamento optimista e de acordo OCDE¹⁵ acabou por ser contrariado pela realidade nas décadas de 70 e 80, já que o crescimento económico estagnou apesar do forte investimento na educação, o que, não negando os efeitos desta no desenvolvimento económico e tecnológico, obriga a repensar o seu papel nesta relação até porque o desenvolvimento económico depende de um conjunto de outros factores políticos, económicos (nacionais e internacionais) e sociais.¹⁶ O desenvolvimento económico aparece, assim, como o resultado de uma matriz de factores: crescimento da força de trabalho, acumulação de capital físico, aumento do conjunto do conhecimento, qualificações profissionais, posse de informação e capacidade de a utilizar, e, ainda, da situação do país em causa nas relações políticas e económicas internacionais. Estes factores diferenciados têm capacidade para imprimir nos países dinâmicas que conduzem a um (sub)desenvolvimento económico característico que a educação acompanha sem capacidade por si para alterar.¹⁷ Contudo, o desenvolvimento, de uma região ou país, ao depender também das "capacidades das populações que aí vivem" não só ao

¹⁵ Id., OCDE, 1989, p. 42.

¹⁶ PARO, V. H. (1983). *Escola e formação profissional*. São Paulo: Edições Cultrix. p. 5

¹⁷ ALBARNOZ, O. (1989). La Educación y el Desarrollo a Debate. In ESCOTET, M. A.; ALBORNOZ, O.(orgs.). *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica*. Salamanca: Ediciones Vip de la Universidad Iberoamericana de Postgrado. pp. 15-49.

nível financeiro mas sobretudo das capacidades empreendedoras e de trabalho, associadas, entre outros factores, ao nível de "qualificação, escolar e profissional" (CNE¹⁸), obriga a que a educação faça parte das estratégias de desenvolvimento.

Quanto ao papel da educação a nível individual e de acordo com CHERKAOUI¹⁹, continua a verificar-se uma relação directa e positiva entre o nível de instrução e o salário e o estatuto. Mas, também aqui, a relação não é linear, já que a posição do indivíduo na estratificação profissional depende de outros factores, como por exemplo a posição económica e cultural dos pais, factores estes que influenciam primeiro o nível de instrução dos filhos e cumulativamente a sua posição na estrutura de emprego. De forma não problematizada, e considerando o nível de rendimento individual com o grau de instrução, verifica-se uma forte relação entre estas duas variáveis, sendo que os rendimentos mais baixos são obtidos pelos indivíduos sem qualquer instrução enquanto os rendimentos mais elevados se associam à formação de nível superior e verificando-se uma hierarquização entre estas duas posições extremas.

A função da escola como propiciadora da igualdade de oportunidades iniciou-se com a escola de massas, a democratização do ensino e por influência do que atrás designámos por paradigma igualitarista e que se pode traduzir pelo acesso de todos aos bens da cultura e do saber associado à ideia de escola única, que pressupõe, segundo Cherkaoui²⁰: a) uma educação gratuita e universal até

¹⁸ CNE (1990). *Pareceres e Recomendações: Formação Técnica e Profissional (Ensino não Superior)*, Lisboa. Ministério da Educação, p. 15

¹⁹ CHERKAOUI, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Lisboa: PEA. pp. 30-36

²⁰ Id., CHERKAOUI, 1986, p. 79

certos níveis, a determinar; b) saber idêntico para todos; c) igualdades materiais e humanas nos estabelecimentos de ensino; d) ser meio de não segregação étnica, de classe, entre outras; e) ainda, o ser local de realização no qual todos, independentemente da sua origem, devem ter a mesma igualdade de oportunidades na obtenção de sucesso escolar. A escola democrática deve assim garantir igualdade no acesso, no sucesso e nas saídas. Se tomarmos as três dimensões deste postulado, verificamos que apenas o primeiro é objecto de alguma realização, particularmente na designada escolaridade obrigatória, indo contudo pouco além da garantia de um lugar na escola a cada um, o que é nitidamente pouco satisfatório.

De forma sintética, apresentam-se alguns limites dos três aspectos referidos. No que respeita ao acesso, ele está formalmente garantido a todos, pelo menos até ao fim do ensino secundário, grau limite para lá do qual a progressão é condicionada arbitrariamente. Analisando por ciclos, constata-se ter existido um aumento muito significativo das taxas de escolarização na educação pré-escolar na década de 70 e 80 em todos os países; uma total escolarização no ensino básico, dependendo apenas das taxas de natalidade²¹, assistindo-se também a uma tendência geral para o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 a 9 anos; no ensino secundário, a tendência é para aumentos contínuos das taxas de escolarização, salvo em alguns países onde os valores são bastante elevados; no ensino superior, apesar dos limites à entrada, o número de alunos, absolutos e relativos, não pára de aumentar e em todos os países. Esta evolução tem ocorrido em todos os países, variando apenas no

²¹ ESCOTET, M. A. (1989). Planificación, desarrollo y cambio educativo. In ESCOTET, M. A.; ALBORNOZ, O. (orgs.). *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica*. Salamanca: Ed. Vip de la Universidad Iberoamericana de Postgrado. p. 89.

tempo, criando problemas pela incapacidade material e humana em dar sequência a este fenómeno complexo em número e diversidade. Quanto ao insucesso escolar, mesmo quando tomado na sua dimensão mais simples, isto é, pelas taxas de reprovação, ele é uma constante no tempo e no elevado volume que representa.²² Por outro lado parece existir pouca adequabilidade entre o nível da preparação no sistema educativo, as aspirações individuais com os lugares no sistema de emprego, verificando-se que a probabilidade de os jovens ficarem desempregados ou terem de ocupar um emprego de nível inferior às habilitações detidas ou às suas aspirações são bastante elevadas.

Parece, assim, que a igualdade de oportunidades, e tomando as três variáveis referidas, não se concretiza na realidade, continuando a apresentar-se diversa, sendo significativo o número de adolescentes e de jovens que deixam o sistema sem os conhecimentos elementares e indispensáveis à vida moderna, enquanto outros adquirem saberes mais complexos e elaborados, permitindo uma passagem à vida activa mais articulada com todas as variáveis de realização (OCDE²³). A democratização do ensino tal como a entendemos deve medir-se pela aproximação à igualdade real no acesso, sucesso e saídas dos alunos implicados no processo. Tal como temos referido, a democratização do ensino encontra-se longe de alcançar os objectivos, sendo que apenas o acesso (embora nem em todas as situações) e tempo de permanência no sistema têm sido incrementados a par de alguma uniformização no ensino. O sucesso, a igualdade nas saídas e mesmo a igualdade no acesso não se verificam cabalmente.

²² Id., CHERKAOUI, 1986.

²³ Id., OCDE, 1989, p. 65

Passada a euforia e a simplicidade analítica da relação educação/desenvolvimento económico e da sua interferência na uniformização social, nos anos 60, e o pessimismo dos anos 70²⁴, retorna-se a defender, a partir dos anos 80, o incremento da importância da educação devido às exigências dos sistemas: económico; tecnológico e de informação; do emprego/trabalho; e, ainda, as decorrentes dos novos processos associadas às mudanças que estão a ocorrer, quer nestes domínios, quer nos sistemas políticos, sociais e culturais.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO: UMA RELAÇÃO QUE SE INTENSIFICA NA ACTUALIDADE

Conforme ideia desenvolvida na parte final do ponto anterior, a educação passou nos finais do século XX a ocupar um novo protagonismo decorrente das necessidades colocadas pelos novos quadros emergentes. Estes constituem-se por uma pluralidade de variáveis que os torna, por um lado, cada vez mais complexos e, por outro, eivados de alguns antagonismos dado num mesmo espaço físico-temporal coexistirem elementos divergentes em natureza e objectivos. Referimo-nos, a título de exemplo: a um sistema económico que simultaneamente se mundializa e liberaliza e, por oposição, se dicotomiza e tende a manter restrições à livre circulação; à possibilidade de em qualquer espaço ou processo produtivo coexistirem lógicas "tayloristas/fordistas" de organização do trabalho e da produção em articulação com sistemas flexíveis; à concorrência de perfis profissionais altamente especializados com

²⁴ ADAMS, D. (Jun-Out.1977). Development Education. *Comparative education Review*, n. 21, vols., pp. 370-395.

perfis polivalentes. Acresce que os processos, globais e particulares, estão sujeitos a fortes mudanças ou até mutações, tornando-se difícil de prever quais as trajectórias e as necessidades, neste caso em formação, dos processos sociais. A análise das competências exigidas pela sociedade, em geral, e pelo mercado de trabalho, em particular, na actualidade terá, de tomar por base a forma como se perspectiva a evolução: das tecnologias, particularmente das computadorizadas; das biotecnologias; dos sistemas de informação; da economia internacional e regional; das novas formas de organização dos processos produtivos e do trabalho:

A revolução tecnológica tem vindo a implicar profundas mutações no número, na dimensão e natureza das empresas e na organização do trabalho, que condiciona fortemente o grau, a intensidade e a natureza da formação profissional (IEFP²⁵).

Ao nível da organização do trabalho as tendências vão no sentido de as actividades a desempenhar serem cada vez mais complexas a exigir desempenhos flexíveis e polivalentes e sujeitos a alterações contínuas.

A questão da polivalência, de acordo com Mariano ENGUITA, deixa de ser apenas uma exigência da formação *humanista, um objectivo social, uma opção pedagógica, para ser ademais uma necessidade económica*.²⁶ Perfis profissionais polivalentes requerem níveis de saberes de base mais elevados e uma crescente articulação entre os vários saberes. A natureza destes saberes deve permitir não apenas o redesenho da nova tipologia de perfis profissionais, mas

²⁵ IEFP (Ab./Mai./Jun., 1993). A formação profissional na comunidade europeia após 1993. *Revista Formar*, n. 8, p. 56

²⁶ ENGUITA, M. F. (Jan/Jun 1988). Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, organização do trabalho e a educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 13, vol.1, p. 49.

também que os sujeitos fiquem aptos a realizar aprendizagens de forma autónoma e, ainda, que este processo da formação ampla seja extensivo a todos os sujeitos e não a grupos específicos:

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que eles recebem, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipa, e a capacidade de negociação (...).²⁷

Estes desempenhos requerem ou estão dependentes não apenas de elevados níveis de instrução inicial (geral, científica, técnica e profissional) mas também de que os sujeitos sejam capazes cumulativamente (com os desempenhos) de se autoavaliarem, de comunicar, tanto de forma horizontal como vertical, de gerir a sua própria carreira (dada a fragmentação dos grupos, especialmente primários, e do fim do sistema de emprego tal como o conhecemos) e sobretudo de serem capazes de fazer formação de forma autónoma.

Os que estão sempre a aprender são os que conseguem deslizar sobre as ondas da mudança (...). Estes são os que terão mais possibilidade de sobreviver numa era de descontinuidade. (...) se desejar ter o controlo da sua mudança leve a aprendizagem mais a sério.²⁸

²⁷ DE SOUSA Santos, B. (1994): *Pela mão de alice*. Porto:Afrontamento. p. 172

²⁸ HANDY, C. (1992). *A era da irracionalidade*. Lisboa: Edições CETOP. p. 63

Nesta linha os quadros emergentes exigem aos sujeitos novos saberes e novas competências que RUMBERGER²⁹ enumera: 1. livre iniciativa e capacidade de os formandos pensarem e agirem por si e de forma autónoma; 2. interacção construtiva no sentido da realização de objectivos comuns; 3. desempenho de actividades colectivas em vez de se privilegiar o individualismo extremo que se verifica na sociedade e na escola de hoje; 4. capacidade para apreciar e certificar a qualidade do produto ou serviço resultante do trabalho; 5. uso da comunicação falada e escrita e desenvolvimento das capacidades de escutar, ler e interpretar as mensagens recebidas; 6. capacidade de produzir argumentos lógicos através de processos indutivos e cognitivos em vez de se recorrer à memorização; 7. capacidade de identificar problemas e de contribuir para a sua resolução; 8. tomada permanente de decisões no local de trabalho, para o que é preciso proporcionar conhecimentos e desenvolver a autoconfiança dos alunos; 9. aprender a procurar, seleccionar e utilizar a informação necessária em cada situação; 10. na resolução de um dado problema, deve o aluno aprender a definir objectivos, estabelecer prioridades e calendarizar as tarefas; 11. diluir as tendências individuais para o egocentrismo e etnocentrismo, isto é, fazer com que se aceitem os outros independentemente das suas características intelectuais, culturais e étnicas; 12. devido à grande mutabilidade do conhecimento, o aluno deve começar na escola a aprender a aprender e por sua iniciativa.

²⁹ RUMBERGER, R. W.; LEVIN, H. M. (1989). Education, travail et emploi dans les pays développés: situation et défis pour l'avenir. *Perspectives*, n. 2 (70), vol. XIX, p. 243

Neste sentido as funções dos sistemas educativos de acordo com VELZEN³⁰ ampliam-se e tornam-se mais importantes, quer na transmissão dos conhecimentos necessários ao sistema das ocupações sociais e profissionais, quer como forma de socialização dos jovens e ressocialização dos adultos obrigando-se não só a uma intensificação dos desempenhos como a terem de se abrir a todos, independentemente da idade, do nível de instrução, de se descentralizar e partilhar com outras instituições a transmissão do saber e a definição dos conteúdos que transmitem.

A relação entre a escola e o mercado de trabalho não tem configurado quadros nem homogéneos nem estabilizados verificando-se, mesmo, alguns antagonismos nesta relação, especialmente da escola mais frequentada pelas classes médias-altas e altas (herdeira do velho ensino liceal) mais vocacionadas para aprendizagens mais ecléticas e distantes da vida real. Este quadro que historicamente condicionou a articulação entre a educação e o trabalho e, por conseguinte, entre os saberes gerais, científicos e profissionais parece (pelo menos ao nível superficial) estar a alterar-se na medida em que, por um lado, faz parte do discurso dominante e das teorias funcionais a necessidade de a escola se abrir e articular com o mundo do trabalho e por outro lado, a educação deixou de se destinar apenas à "formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade", para passar a *ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço*

³⁰ VELZEN, W. G. Van et al. (1988). La necessite d'ameliorer le fonctionnement de l'ecole d'ici a la fin du siecle. In OCDE (org.). *Parvenir a une amelioration effective du fonctionnement de l'ecole*, Paris : OCDE, Ed. Económica, p. 21.

da produção³¹. A articulação entre a educação e o trabalho não apenas se acentua, como se assiste a uma alteração no processo sequencial da educação-trabalho para que ambos ocorram em simultâneo, realçando-se o papel desempenhado pelo sistema de produção que tende a funcionar como lugar privilegiado para a aprendizagem:

*(...) a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintoma as exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional (...). Aliás, o próprio espaço de produção transforma-se por vezes numa «comunidade educativa» (...)*³²

Na actualidade o saber assume por si um protagonismo diferente do passado dado que se inicialmente ele estava associado a ferramentas, procedimentos e produtos e, após a segunda grande guerra mundial, ao processo de trabalho, na actualidade ele aplica-se também ao próprio saber. Na medida em que o saber está sempre associado ao indivíduo este, em princípio, deverá ser colocado no centro dos processos não apenas de trabalho mas também políticos, económicos, culturais e sociais e aos diferentes níveis da estrutura social não apenas por razões humanistas, mas também como forma de rendibilização dos recursos implicados e de tornar viáveis os processos em questão.³³

³¹ Id., DE SOUSA SANTOS, 1994, p. 170

³² Id., DE SOUSA Santos, 1994, p. 171

³³ DRUCKER, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. Nova Iorque: Harper Collins Publishers.

Temos vindo a evidenciar mais as alterações ao nível das ocupações profissionais. Importa no entanto referenciar, mesmo que superficialmente, alterações no domínio da organização social e cultural e as implicações com a educação. Tanto o sistema social como o cultural estão a sofrer profundas transformações/mutações com interferência nas relações de sociabilidade e na própria vida dos sujeitos, a obrigar a reaprendizagem de novos saberes e de novos comportamentos sociais.

A existência de sistemas estáveis de que nos falava Talcott PARSONS,³⁴ e de mecanismos que permitiam o seu equilíbrio através da integração e controlo dos sujeitos sociais e da auto-regulação e manutenção do equilíbrio e da estabilidade duradoura do sistema não se verifica de todo na actualidade sendo que a sociedade actual se caracteriza por se aceitar o pluralismo cultural e se tender, aparentemente, para o fim dos grandes blocos uniformistas e hegemónicos em função dos quais todos os outros assumiam posições subalternas e os tomavam como ponto de referência.³⁵ Ao nível político, o método clássico de representação parlamentar (eleição duma maioria natural ou fabricada) legitimava as suas práticas sociais e a assunção de comportamentos sócio-culturais dominantes. Em seu lugar está a surgir uma nova "moral" onde se aceita a existência de uma pluralidade de minorias, às quais, cada vez mais, são concedidos direitos e se apresentam como forças reivindicativas. Para Edgar MORIN³⁶ o que caracteriza as democracias e que lhes permitirá ter continuidade é a diversidade e o conjunto de

³⁴ PARSONS, T; SHILS, E. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press, p. 180

³⁵ NAISBITT, J. (1988). *Macrotendências*. Lisboa: Editorial Presença. p. 270

³⁶ MORIN, E. (1984). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. p. 5

ideias, por oposição a discursos e ideias monopolistas e hegemónicas. Estes grupos minoritários gozam de uma crescente autonomia, relativamente aos grupos dominantes, e onde o indivíduo vive, cada vez mais, de acordo com as regras particulares desse grupo, não necessariamente as mesmas da sociedade. A par disto é de prever que se processem alterações ao tipo de democracia representativa, hoje existente, no sentido de uma democracia mais participativa e por conseguinte com novas e mais complexas necessidades a exigir outros saberes e comportamentos de cidadania. Estes processos permitem a fragmentação e a individualização crescente da sociedade e intensifica-se pela pluralidade crescente de fontes de informação disponíveis. A confirmar-se esta tendência, e de acordo com Alvin TOFFLER³⁷, estamos a caminho de uma desmassificação dos meios de informação com reflexos no surgimento de novas imagens do mundo e de novos comportamentos sociais, diferenciados de qualquer homogeneidade sistémica:

(...) o processo histórico de descontextualização das identidades e de universalização das práticas sociais é muito menos homogéneo e inequívoco do que antes se pensou, já que com ele concorrem novos e velhos processos de recontextualização e de particularização das identidades e das práticas³⁸

De igual forma tem-se assistido a uma crescente preponderância do indivíduo como resultado de ser, do ponto de vista formal, o elemento legitimador do poder político (voto universal,

³⁷ TOFFLER, A. (1984). *A terceira vaga*. Lisboa : Liv. do Brasil. p. 165

³⁸ Id., DE SOUSA SANTOS, 1994, p. 127

individual e igual) e aquele que a economia (através da publicidade) transformou em parceiro enquanto consumidor e com o qual objectivamente comunica, dando-lhe assim um enorme protagonismo. Cumulativamente este protagonismo deve-se ainda a vários factores: 1. ao enfraquecimento da família e à alteração da função de socialização dos filhos; 2. à minimização, ou transformação, das normas que autonomizaram grupos, permitindo-lhes o desenvolvimento de regras e de condutas próprias³⁹; 3. à permissividade cedida ao indivíduo de desenvolver comportamentos diferentes dos normalizados⁴⁰; 4. ao facto de o indivíduo passar a ser o centro das preocupações da sociedade e não a família; 5. ao papel dos média que utilizam o indivíduo como objecto receptor das suas mensagens de "marketing"; 6. ao desenvolvimento do culto da personalidade e ao transformar o corpo como sujeito da acção e como elemento libertador⁴¹; 7. o fim do "ethos" do trabalho, que subordinava o indivíduo ao todo social e a criação do "ethos" do desenvolvimento do indivíduo, que faz dele a finalidade da sociedade⁴²; 8. à nova filosofia das organizações que na criação de círculos de qualidade fazem reforçar "a personalidade, a singularidade, a individualidade", com o objectivo não apenas de melhorar o desempenho funcional mas "por causa de toda a evolução da sociedade e de todos os movimentos sociais" emergentes⁴³. Esta emancipação do indivíduo faz com que ele se despenda de acordo

³⁹ Id., VELZEN, 1988, p. 19.

⁴⁰ LIPOVETSKY, G. (1988). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água. p. 21

⁴¹ BAUDRILLARD, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard. p. 172

⁴² D'ÉPINAY, C. L. (1992): *La religion profane de la société post-industrielle*. In *La culture en mouvement*. Québec: Les Presses de L'Université Laval. p. 87

⁴³ ZARAFIAN, P.; PALLOIX, C. (1988). *La société post-économique*. Paris: l'Harmattan. p. 106

com GIDDENS⁴⁴, quer dos valores, quer dos espaços territorializados e assuma comportamentos simultaneamente individuais e globalizantes.

Importa referir algumas das tendências do consumo e da autonomia do sujeito nesse processo naquilo que se afasta das características do consumo de massas verificado durante a fase de maturidade da sociedade industrial. A primeira tendência está associada à diversidade cultural, à pulverização dos grandes blocos culturalmente hegemónicos e da sua substituição por uma infinidade de pequenos blocos e sobretudo de grupos instáveis. Esta instabilidade reflecte-se ao nível dos comportamentos sociais e das características do consumo que muitas vezes se apresenta como forma de contestação, particularmente entre os jovens e depois como forma de diferenciação social. Neste caso, o consumo tende a estar associado a um conjunto de simbologias diferenciadas e diferenciadoras e com história. Em segundo lugar, a centralidade que o indivíduo ocupa na sociedade tende a colocá-lo em evidência, ao mesmo tempo que os seus comportamentos sociais estão cada vez mais libertos de constrangimentos do grupo e da sociedade onde se insere. Existem divergências entre os que consideram o indivíduo mais informado, logo com um consumo mais racionalizado e os que afirmam serem os indivíduos cada vez mais estruturados pela média. A segunda explicação é mais consistente, contudo há que discutir os média, quer quanto aos seus conteúdos, quer quanto à homogeneidade-diversidade. Neste segundo caso verifica-se uma forte desmassificação da informação (não importa agora discutir se isso se deve às potencialidades diferenciadoras do consumidor, se à natureza da produção e às estratégias de venda impostas pelo

⁴⁴ GIDDENS, A. (1991): *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.

mercado), já que é cada vez maior a individualidade dos receptores das mensagens publicitárias. Os conteúdos dessas mensagens tendem, de acordo com a análise feita por Luís RETO⁴⁵, a focalizar mais os seguintes conteúdos: o corpo como objecto central; a legitimação de comportamentos, até aqui não aprovados socialmente; a articulação entre o corpo e o espírito; os aspectos negativos do "stress"; a limitação do esforço para obter benefícios; a individualização e o enfraquecimento dos modelos culturais; a emergência de uma nova ética assente nos valores, por um lado individuais, e por outro lado universais; a defesa do tempo pessoal; a defesa do indivíduo contra a agressividade exterior, de origem social ou natural; a banalização da tecnologia; o consumo como acto cultural; o cosmopolitismo no consumo.

Em síntese, é hoje claro que a sociedade, a todos os níveis (económico, tecnológico, de emprego/trabalho, social, político e cultural), está não apenas mais complexa (pelo crescente número das variáveis e pelos antagonismos entre os processos) como sujeita a fortes mudanças e até a mutações e que esses processos exigem indivíduos não apenas possuidores de qualificações profissionais e sociais mas que possua também um conjunto de competências que lhe permitam: entrar nos processos de trabalho e sociais; manter ou elevar as posições materiais e de estatuto; compreender os mecanismos ao nível das organizações de trabalho, políticas e sociais; ser um cidadão activo, responsável e conhecedor dos seus direitos. É igualmente claro que na sociedade actual estas qualificações e competências, bem assim como a sua certificação, ocorrem de forma dominante na escola ou em organizações

⁴⁵ RETO, L. (1992): O consumidor na mudança do século – tendências. *Revista Portuguesa de Gestão*, n. III/IV, pp. 39-42.

especializadas de formação. A ser assim, a privação das crianças e dos jovens deste processo de ensino-formação é quanto a nós excluí-las não apenas do sistema de emprego/trabalho mas também de poderem vir a ser cidadão activos, conscientes e com capacidades para compreender e descodificar as tramas da vida social.

NOTAS CONCLUSIVAS

Procurou-se ao longo do trabalho compreender, do ponto de vista histórico e sociológico, a natureza da relação entre educação, trabalho e desenvolvimento e a forma como os diferentes saberes e os diferentes agentes vêm essa relação.

Estabelecemos dois grandes momentos: um desde o fim do século XIX até aos anos 70 do século XX espaço de tempo onde o trabalho condicionado pela organização científica do trabalho e pelo modelo de organização burocrática exigia dois tipos de educação: um bastante amplo e com predomínio dos saberes científicos, culturais e técnicos e que se destinava a formar técnicos, quer para gerir os organismos públicos, quer para desempenhar funções no domínio da concepção e planeamento das actividades no sistema produtivo; o outro tipo de educação constituía-se pela transmissão de saberes predominantemente técnicos e profissionais e destinados a preparar os sujeitos para o desempenho de tarefas elementares.

No segundo momento iniciado nos anos 80 ocorreram profundas alterações na organização do trabalho e dos processos produtivos no sentido de uma cada vez maior complexidade com implicações nas exigências à educação sobretudo ao nível dos conteúdos de aprendizagem. Ao longo do trabalho abordou-se também a interferência da educação na preparação dos sujeitos para

as novas formas de cidadania, particularmente no segundo momento a que fizemos referência.

A interferência da educação no desenvolvimento económico foi vista como máxima nos anos 60 e 70 a que se seguiu, por razões várias, um certo pessimismo nos anos 80 do século XX. A partir deste período a valorização das relações entre as três instâncias que referimos voltou a ganhar relevo e a serem vistas como indispensáveis à melhoria das posições sociais dos sujeitos e dos países na divisão social e internacional do trabalho.

BIBLIOGRAFIA**LIVROS**

- ALBARNOZ, O. (1989). La Educación y el Desarrollo a Debate. In ESCOTET, M. A.; ALBORNOZ, O. (orgs.). *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica*. Salamanca: Ediciones Vip de la Universidad Iberoamericana de Postgrado. pp. 15-49.
- BAUDRILLARD, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- BECKER, G. S. (1975). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- BELL, D. (1976). *Vers la société post-industrielle*. Paris: PUF.
- BRAVERMAN, H. (1980). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CHARLOT, B. (2004). Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 22, pp. 9-25.
- CHERKAOUI, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Lisboa: PEA.
- CNE (1990). *Pareceres e Recomendações: Formação Técnica e Profissional (Ensino não Superior)*, Lisboa. Ministério da Educação.
- D'ÉPINAY, C. L. (1992). La religion profane de la société post-industrielle. In *La culture en mouvement*. Québec: Les Presses de L'Université Laval.
- DENISON, E. F. (1962). *The sources of economic growth in united states and the alternatives before us*. Nova Iorque: Committee for Economic Development.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. Nova Iorque: Harper Collins Publishers.
- ESCOTET, M. A. (1989). Planificación, desarrollo y cambio educativo. In ESCOTET, M. A.; ALBORNOZ, O. (orgs.). *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica*. Salamanca: Ed. Vip de la Universidad Iberoamericana de Postgrado. pp. 51-92.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- HANDY, C. (1992). *A era da irracionalidade*. Lisboa: Edições CETOP.
- LIPOVETSKY, G. (1988). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- MARX, K. (1974): *O capital*. Livro 1. vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MORIN, E. (1984). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NAISBITT, J. (1988). *Macrotendências*. Lisboa: Editorial Presença.
- OCDE (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: ASA.
- PARO, V. H. (1983). *Escola e formação profissional*. São Paulo: Edições Cultrix.
- PARSONS, T; SHILS, E. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.
- DE SOUSA SANTOS, B. (1994). *Pela mão de alice*. Porto: Afrontamento.

- TAYLOR, F.W. (1990). *Princípios de administração científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- TOFFLER, A. (1984). *A terceira vaga*. Lisboa : Liv. do Brasil.
- VELZEN, W. G. Van et al. (1988). La necessite d'ameliorer le fonctionnement de l'école d'ici a la fin du siecle. In OCDE (org.). *Parvenir a une amelioration effective du fonctionnement de l'école*, Paris : OCDE, Ed. Económica, pp. 13-32.
- ZARAFIAN, P.; PALLOIX, C. (1988). *La societe post-économique*. Paris: l'Harmattan.

* * *

PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

- ADAMS, D. (Jun-Out.1977). Development education. *Comparative education Review*, n. 21, vols., pp. 370-395.
- ENGUITA, M. F. (Jan/Jun 1988). Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, organização do trabalho e a educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 13, vol.1, pp. 39-52
- IEFP (Ab./Mai./Jun., 1993). A formação profissional na comunidade europeia após 1993. *Revista Formar*, n. 8, pp. 53-60.
- PIRES, E. L. (1988). A massificação escolar. *Revista portuguesa da educação*, Braga, Universidade do Minho, n. ° 1, vol. 1, pp. 27-43
- RETO, L. (1992): O consumidor na mudança do século – tendências. *Revista Portuguesa de Gestão*, n. III/IV, pp. 39-42.
- RUMBERGER, R. W.; LEVIN, H. M. (1989). Education, travail et emploi dans les pays developpes: situation et defis pour l'avenir. *Perspectives*, n. 2 (70), vol. XIX, pp. 225 - 247.
- SCHULTZ, T. W. (Mar.1961). Investment in Human Capital. *America Economic Review*, n. 51, pp. 1-17.