

**Educação e mundo do trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados - *Revista Contemporaneidade e Educação* Ano III, nº 4 - dezembro de 1998, p. 8-21**

**Educação e mundo do trabalho:  
notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados**

Vanilda Paiva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo trata das relações entre educação, economia e sociedade, recuperando a discussão que atravessou o período iniciado no pós-guerra e identificando seus impasses neste final dos anos 90. Aborda aspectos da conexão entre educação e mundo do trabalho, apoiando-se em pesquisa empírica relativa às alternativas de inserção encontradas hoje por segmentos altamente qualificados da população.

**Palavras-chave:** educação, trabalho, qualificação, inserção alternativa

I. O debate sobre as relações entre educação e trabalho, qualificação e renda, sofreu importante inflexão nas últimas décadas. Foi-se o tempo em que bastava constatar que a população mais educada recebia salários mais elevados, justificando-se o diferencial pelos anos de escolaridade e titulação. Formas de medir este diferencial individual estiveram no cerne da comprovação do “valor econômico da educação”, mesmo quando os benefícios sociais de tais diferenças fossem considerados apenas de maneira difusa, imprecisa e residual. Hoje ainda é possível mostrar que segmentos educados da população tendem a obter benefícios mais elevados, argumento que tem sustentado um certo renascimento da economia da educação no contexto da discussão das conseqüências da transformação produtiva das últimas décadas (Psacharopoulos, 1994 e 1995; Flug; Spilimbergo e Wachtenheim, 1996). Apesar disso, no entanto, está cada vez mais claro que os diferenciais são tão mais marcantes quanto menos educado é o conjunto da população, fato que leva – dentro desta lógica – a concluir que o investimento em ensino fundamental é mais rentável que em outros níveis, o que pode acarretar significativas conseqüências do ponto de vista da política educacional e que merecem ser debatidas. Se não paira dúvida a respeito da importância do ensino fundamental, é preciso discutir o significado da eventual perda de ênfase de outros níveis educacionais e seus impactos a longo prazo.

As clássicas formas da economia da educação que, na verdade, nunca conseguiram ser um referencial seguro para políticas de educação e menos ainda para sua avaliação, foram introduzidas no Brasil nos anos 60 através dos trabalhos de Cláudio Moura Castro, Carlos Langoni e Samuel Levy. Elas têm aqui reaparecido

---

<sup>1</sup> Vanilda Paiva estudou Educação, Sociologia e Romanística na Universidade de Frankfurt/M, doutorando-se em 1978. Coordenou o Projeto “Qualificação, mudanças de status e riscos pessoais na passagem para formas alternativas de inserção no mundo do trabalho”, financiado pelo CCDT/CNPq e FINEP. Professora da UFRJ e bolsista do CNPq.

nestes anos 90 nas discussões e nas recentes (e caras) encomendas de avaliação de programas de qualificação do trabalhador financiadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), como vem ocorrendo em Minas Gerais. As metodologias empregadas sempre oscilaram entre simples medições dos diferenciais de rendimento através da correlação entre salários e qualificação e complicados cálculos estatísticos que buscam estabelecer a relação custo-benefício da educação, passando por procedimentos mais pedestres (como diagnósticos) ou que utilizam maior número de variáveis; todas elas, porém, nunca foram além de exercícios acadêmicos com alguma pretensão à serventia prática na orientação de políticas educacionais. Mesmo assim cálculos da taxa de retorno e análises custo benefícios continuam sendo fortemente recomendadas pelo Banco Mundial nos últimos anos e nisso temos aplicado recursos do FAT.

Não pode deixar de ser assinalado que uma longa e amplamente conhecida discussão sobre tais métodos e sobre o conjunto das metodologias empregadas para avaliação e planificação educacional foi travada ao longo dos anos 70, no rastro do fracasso praticamente universal das tentativas de planejamento da expansão dos sistemas de educação<sup>2</sup>. Esta é a razão pela qual este renascimento e a disposição do poder público de delas lançar mão através de caríssimos contratos com grupos privados para a avaliação de seus programas chama a atenção, até porque na maior parte dos casos tais métodos – até mesmo por pretenderem validade universal permanente – não se *aggiornaram*, não integrando nem as dúvidas que pairam hoje sobre o método científico (Wallerstein, 1997) e que dizem respeito fundamentalmente à superação dos esquemas cartesianos e newtonianos, nem considerando as profundas transformações que ocorreram e continuam ocorrendo nos últimos decênios não apenas na área educacional, mas no emprego e no mundo do trabalho e suas conseqüências sobre a vida social e sobre o valor atribuído à qualificação.

Não sendo possível acreditar que os formuladores de hoje ignorem o debate já há muito travado, deve-se fazer a hipótese de que tal renascimento (e florescimento do ponto de vista de contratos de pesquisa) tenha duas âncoras principais. De um lado, temos uma espécie de entusiasmo universal mais uma vez renovado pelos efeitos da educação (sem que se leve em conta as complexas conseqüências da imensa revolução educacional da segunda metade do século XX e da qual somos filhos), e em especial pela educação fundamental como panacéia integradora do mundo moderno. De outro, estamos diante do revigoramento de um filão de natureza ideológica, considerando-se que o correlato acadêmico do pensamento único é a análise custo-benefício, exigida por organismos internacionais na avaliação das políticas objeto de seus financiamentos e estendida ao campo educacional como se sua aplicação pudesse verdadeiramente medir se o investimento na educação teve o retorno esperado. No caso brasileiro, entramos numa era de grandes financiamentos para este tipo de pesquisa através de encomendas oficiais – o que coloca na ordem do dia a recuperação da discussão e das experiências já realizadas, de modo a esclarecer qual a sua utilidade teórica e prática, imediata ou remota, quais os seus critérios e como obter maior transparência neste processo. Entre nós esta retomada

---

<sup>2</sup> Existe uma profusa literatura alemã sobre o assunto publicada nos anos 70. Mas mesmo na UNESCO e nos Estados Unidos a discussão foi intensa, como mostra Levin (1981)

deve ser lida como parte de uma política mais ampla que, seguindo orientações do BID e do BIRD que emprestam os recursos, confunde avaliação com a própria ação educacional, concentrando esforços na promoção de provas abrangentes e periódicas e criando, deste modo, um imenso mercado para um novo serviço a ser comprado a preços elevados. Esse processo, ao mesmo tempo, desloca a pesquisa educacional das universidades para grupos privados nacionais e internacionais (posto que uma das condições dos empréstimos é a realização de “concorrências” internacionais para suprir o mercado assim criado).

Como sabemos, as formulações básicas da economia da educação difundiram-se amplamente entre os anos 50 e 70 através de autores como Marc Blaug (1969), Theodor Schultz (1962), Friedrich Edding (1963), Harbinson e Meyers (1964) e outros. A crítica a seu corolário na forma da “teoria do capital humano” e do “terceiro fator” apresentou-se como variante ou complemento de uma contestação mais ampla da “economia burguesa da educação” e floresceu ligada ao clima intelectual no qual ocorreu o movimento estudantil de 1968. A alternativa apontava para uma “economia política da educação” que tinha como pressuposto a subsunção da educação aos interesses do capital e tratava de interpretar políticas e medidas educacionais estabelecendo uma conexão direta entre o produto escolar e as demandas do empresariado<sup>3</sup>, orientação que apresentou diversas variantes em distintas partes do mundo (Heydorn e Koneffke, 1969; Altvater e Huisken, 1971; Gintis e Bowles, 1976)<sup>4</sup>. No Brasil, esta crítica foi iniciada por Frigotto (1984). No entanto, como já indicamos anteriormente, a contestação maior da economia clássica da educação não derivou da crítica teórica e ideológica, mas dos precários resultados práticos dos planos aos quais ela pretendeu dar suporte.

Além disso, uma e outra versão da economia da educação são anteriores não só à percepção plena dos efeitos da revolução educacional da segunda metade do século XX, mas também das importantes conseqüências das recentes ondas de avanço tecnológico e organizacional sobre o emprego. As relações entre qualificação, assalariamento, *status*, renda, capacidade de encontrar trabalho e de manter-se em atividade tornaram-se mais complexas. Na verdade, impõe-se uma reconsideração global das relações entre educação, economia e sociedade que leve em conta a retração do assalariamento e a tendencial precarização do trabalho em condições de abundância de força de trabalho qualificada e diplomada. A relação linear e positiva entre educação e rendimentos vê-se substituída por crescente descolamento entre qualificação, *status* social e profissional e renda – fenômeno que se vincula não só à redução do emprego na indústria, mas à sua tendencial retração no setor terciário e correlata ampliação da excludência e segmentação do mercado de trabalho. Em outras palavras: a educação já não assegura empregos nem renda, embora seja essencial para que o indivíduo encontre nichos nos quais possa ganhar a vida, para que eventualmente entre no mercado formal de emprego, combine atividades formais e informais ou ainda parta para o pequeno empreendimento ou se refugie exclusivamente na informalidade.

---

<sup>3</sup> A coletânea organizada por Armin Hegelheimer consegue reunir praticamente todas as tendências presentes na discussão até meados dos anos 70.

<sup>4</sup> Sobre Heydorn e Koneffke ver Paiva, Vanilda (1996).

Novas equações entre formas de acumulação fordistas e pós-fordistas supõem *mixes* que combinam hoje elevada escolaridade, sofisticação e complexificação da formação com baixos salários e *status* declinante. Estamos diante não apenas de um forte re-ordenamento social de profissões e de uma perda do valor estável das mesmas, mas também de elevados níveis de desemprego qualificado, de revalorização de virtudes pessoais e qualificações tácitas capazes de incidir positivamente no âmbito do emprego e na busca de trabalho e/ou atividade e ainda de crescente importância do capital social e cultural nas possibilidades de inserção. Neste sentido, a previsão de Kern e Schumann em 1984, quando identificaram uma tendência crescente à “refeudalização” no mundo do trabalho, confirma-se de maneira clara neste final dos anos 90, não apenas nos países centrais mas também (e talvez até mesmo mais fortemente) na periferia. Em outras palavras, se a inclusão no mercado formal – em condições em que a disponibilidade de conhecimentos e habilidades ou de formação geral, capacidade de aprender e flexibilidade mental tornou-se mais ampla do que os postos de trabalho existentes – passa a depender de critérios adicionais ao mérito, ela regride ao nível do capital social (e político) dos envolvidos e sua posição na escala social, indicando uma reorganização complexa porém restritiva das possibilidades de mobilidade social vertical. Frente a isto podemos também dizer que nos encontramos diante de uma ética regressiva no que concerne aos postos de trabalho (e até mesmo aos cargos políticos) e constatar que vêm caindo as barreiras que dificultavam o exercício do nepotismo aberto.

Mas, se os benefícios individuais de maior escolaridade bem como das qualificações tradicionais estão em xeque, o mesmo não se pode afirmar em relação a seus benefícios sociais. Em nenhum momento a nova correlação entre economia e educação conduziu à conclusão de que a revolução educacional possa ou deva ser estancada, não apenas porque ela tem uma dinâmica própria que só parcialmente é afetada pelas oscilações da conjuntura<sup>5</sup> e do mundo do trabalho, mas porque existe hoje consenso em que a educação só serve à vida econômica na medida em que serve mais amplamente à vida social (Offe, 1972) e que mais qualificação deve estar disponível para que se possa enfrentar os desafios da vida contemporânea. Esta assertiva descarta as mensurações custo-benefício como exercícios caros e pouco úteis.

Considerando-se de outro ângulo o debate que animou as últimas décadas relativo ao impacto tendencial do desenvolvimento capitalista sobre a qualificação dos homens submetidos a este modo de produzir, suas principais teses – em especial aquelas que dizem respeito aos efeitos e demandas do capitalismo sobre a qualificação – estão hoje também colocadas em segundo plano diante da complexificação das situações e de um conjunto de dados menos unívoco. A famosa tese que encontrou em Harry Braverman (1974) não o seu único<sup>6</sup>, mas certamente o seu mais conhecido defensor e que, ao denunciar a crescente desqualificação da força de trabalho pelo capitalismo, balizou grande parte da discussão desde o início dos anos 70, embora tenha sido formulada teórica e dedutivamente, está hoje

---

<sup>5</sup> Os dados mostram que, em época de recessão, o investimento em educação tende a cair, mas isto raramente se traduz em contração do sistema. Pode significar expansão mais lenta, queda dos salários dos docentes e outros personagens escolares com impacto sobre a qualidade do ensino.

<sup>6</sup> Ver na bibliografia Dieter Otten.

empiricamente descartada. Já as demais teses relevantes em circulação – que postulam a elevação tendencial da qualificação, sua polarização ou a simultânea qualificação absoluta e desqualificação relativa<sup>7</sup> – continuam de pé. O empresariado demanda hoje formação básica ampla e diplomas num patamar elevado a partir do qual ele possa escolher seus eleitos, seja por necessidade real ou pela sua disponibilidade no mercado. A polarização da qualificação, por outro lado, já não está necessariamente restrita ao binômio inclusão/exclusão no mercado formal de emprego como se acreditou nos anos 80, mas também se mostra fora dele, em atividades fragmentadas, informais e por conta própria, mesmo que se possa constatar que suas formas mais extremas ocorrem no segmento que logrou inserir-se formalmente.

Uma das idéias que circulou com grande força no interior deste tipo de debate em países com grande volume de força de trabalho profissionalmente qualificada – como foi o caso da Alemanha – dava por estabelecido que o mercado industrial e de serviços se deixava cunhar pela qualificação disponível. Em outras palavras, as escolhas tecnológicas ou os serviços oferecidos também levavam em conta o “produto educacional” que o sistema educacional colocava no mercado. Esta idéia, cuja lógica esteve ligada ao pleno emprego tendencial, vem saindo combatida do confronto com as marcas deixadas pelo avanço da *lean production* – mesmo que se tenha presente hoje que os limites da produção enxuta estão razoavelmente demarcados (Auer, 1994) e que as críticas de seus efeitos sociais, que têm se intensificado, venham conduzindo a uma mais clara valorização política da ampliação da qualificação média da população e especialmente à elevação da qualificação de setores até o momento pouco atendidos. Duas observações devem, no entanto, ser feitas. De um lado, a questão que domina esta discussão ainda diz respeito à tendencial ultrapassagem do taylorismo e do fordismo no plano industrial, muito mais do que aos requerimentos de qualificação nos serviços, em outras atividades e nas alternativas ao desemprego estrutural. De outro, não há dúvida de que nenhuma atividade econômica pode ser mais diretamente influenciada pela formação disponível do que aquela desenvolvida através de serviços pessoais ou da pequena produção independente<sup>8</sup> e de outras formas de inserção alternativa no mundo do trabalho.

Mas, como só pode acontecer na vida intelectual hoje mundializada, estamos diante de uma superposição de tempos e de idéias muitas vezes incompatíveis. Se há quem discuta as conseqüências educacionais do tendencial desmantelamento do taylorismo, encontramos na outra ponta os que já passaram por esta posição e hoje começam a colocar a questão noutros termos. Exemplifique-se com as recentes tendências identificadas por Kern/Schumann e que falam em favor da reintrodução do modelo taylorista-fordista em função da pressão por curto prazo do capital mundializado, o qual teria preferência pelo trinômio “baixos salários/baixa qualificação/concorrência de preços” (Kern e Schumann, 1998). Neste caso, a polarização não teria lugar apenas nos segmentos formais e informais da economia, mas também mostraria seu componente geográfico, ao colocar o peso deste trinômio na periferia, onde a informalização tradicional sempre demandou competências

---

<sup>7</sup> Uma explicação para as teses pode ser encontrada em Paiva (1989).

<sup>8</sup> Está sugerido em Paiva, 1989 que a pequena produção independente pode e talvez deva se tornar um pólo dinâmico da economia, à medida em que se esgotem os empregos nos setores tradicionais.

várias, tácitas ou não, e qualificação real sem que demandasse níveis elevados de educação ou formação geral e abstrata. Tal polarização supõe colocar uma interrogação sobre supostos educacionais ligados à formação da mão-de-obra industrial na periferia.

Apesar disso, do ponto de vista dos países periféricos, há muito espaço para a educação fundamental, bem como urgência na elevação da qualificação média entre os mais jovens e no combate ao enorme déficit qualitativo, até porque a questão central ampliou-se, deslocando seu pólo central da relação escolaridade/emprego para questões ligadas ao consumo, a aspectos diversos da vida contemporânea e a alternativas ao assalariamento. Pesquisas relativas às competências disponíveis entre jovens e adultos realizadas com amostras aleatórias nas cidades do Rio de Janeiro, Campinas e São Paulo mostram que o nível de conhecimentos da população entre 15 e 55 anos é muito deficiente. Ficou claro que somente profissionais com curso superior mostram-se capazes de interpretar dados em textos complexos, anúncios e gráficos, fazer subtração com reserva (resto), trabalhar com decimais e comparar números relativos. Entre 67% e 81% da população de 15 a 55 anos, das 3 cidades, não logra reconhecer o tema num texto simples nem é capaz de localizar uma informação em textos de mais de 30 linhas; não consegue, além disso, fazer adição ou subtração de números decimais nem de quantias quando há resto<sup>9</sup>. Esta realidade convive com certo nível de super qualificação – remetendo-nos à velha idéia do “proletariado acadêmico”<sup>10</sup> – que aparece, entre nós, nas grandes cidades e em segmentos específicos, em situações recessivas e de baixa conjuntura associado à retração das camadas médias.

Ao debate de caráter abstrato e generalizante opôs-se nas últimas décadas uma orientação de natureza “contextualista”, especialmente e círculos de intelectuais conservadores. Uma espécie de “antropologia do trabalho” começou a tomar o lugar das análises macro, centrando-se apenas nas histórias de vida, ao mesmo tempo em que – autodenifindo-se como “contextualistas” – muitos autores lançaram-se a análises localizadas, enfocando países, contextos organizacionais determinados e variáveis intervenientes múltiplas ao mesmo tempo em que ressaltavam o caráter diferenciado das conseqüências das novas tecnologias. Neste caso, as explicações precisariam ser *context-bounded* e as comparações realizadas através de *matched cases*. Repito aqui uma citação de Francis e Grootings (1989), já utilizada por mim anteriormente (Paiva, 1993):

*“assumimos que a relação entre tecnologia e trabalho depende de estruturas dadas de organização, qualificação e regulação na empresa que são, elas mesmas, fortemente inter-relacionadas com os padrões de organização do trabalho, educação e relação industriais. Estes padrões variam entre países e sistemas, mas também*

---

<sup>9</sup> Foi aplicada no Rio de Janeiro e em Campinas a Pesquisa sobre Competências Básicas entre Jovens e Adultos, com financiamento do CNPq e da FINEP. Na cidade de São Paulo utilizou-se o modelo forjado no Chile por Isabel Infante por solicitação do OREALC.

<sup>10</sup> O conceito de “proletariado acadêmico” foi cunhado na Europa desde os anos 70, quando ali ficou claro que uma proporção importante de diplomados já não conseguia inserir-se no mercado formal de emprego em posições compatíveis com a sua formação (Paiva, 1980).

*com o tempo, dependendo da situação sócioeconômica. A generalização perde relevância para os nossos propósitos”.*

A tendência contextualista assimila hoje, porém, nos círculos acadêmicos conservadores onde ela chegou a ganhar relevância, em geral ligados às escolas de economia e de administração, a necessidade de um retorno a “generalizações modestas”, no dizer de Adler (1992). Já os sociólogos do trabalho parece que caminharam na direção contrária: à medida em que se foi esgarçando o debate de natureza totalizante, multiplicaram-se os grupos de pesquisa que vinculavam sociologia da educação e sociologia do trabalho com forte componente empírico, daí emergindo novos conceitos e especificações mais detalhadas dos processos e transformações em curso. É parte deste redirecionamento não apenas a tendência a trabalhar com histórias de vida e trajetórias pessoais, mas também a dar ênfase a conceitos como “qualificações tácitas” (Wood e Jones, 1984) ou como “competências” (Hirata, 1994; Tanguy, 1994; Zarifian, 1998) em substituição à qualificação pura e simples. Reservando este último conceito para referir-se à escolaridade e aos diplomas, passou-se a considerar o conteúdo da qualificação como competência e aspectos menos mensuráveis e/ou perceptíveis/definíveis, adquiridos através da experiência de vida e de maneira informal, como tácitos. Independentemente de certo componente nominalista desta discussão, a verdade é que ocorreu algum nível de convergência, não doutrinária nem teórica, mas no escopo das análises de grupos os mais diferentes, no sentido de que – frente às transformações por que vem passando a estrutura produtiva, o mercado de trabalho e as demandas qualificatórias e diante da desvalorização dos diplomas e à superabundância de qualificação formal – enquanto os contextualistas passaram a crer que as grandes teses tinham sentido, educadores e sociólogos da educação e do trabalho aproximaram-se de uma espécie de antropologia do trabalho e partiram tanto para o trabalho com histórias de vida profissional quanto para análises mais específicas dos próprios conteúdos das qualificações, passando mesmo a incorporar os aspectos subjetivos nelas envolvidos (Dubar, 1991).

II. As questões aqui elencadas constituíram pano de fundo do debate teórico sobre o qual se apoiou o desenvolvimento do projeto “Qualificação, mudanças de status e riscos pessoais na passagem para formas alternativa de inserção no mundo do trabalho”, cuja parte empírica enfocou setores de média e elevada qualificação. Qualquer segmento profissional, ativo ou aposentado, poderia ser objeto deste estudo, contribuindo não apenas para a compreensão de como estão ocorrendo os processos sociais de inserção e reinserção profissional nos dias de hoje, mas as transformações sofridas pela relação entre educação e mundo do trabalho, entre educação e economia. Aqueles escolhidos como recortes empíricos desta parte do projeto – e trabalhados através do recurso às suas trajetórias profissionais e de vida - nos permitem entender melhor tais processos na forma como foram ou estão sendo vividos pelo professorado ativo e “inativo” e pelos informatas, neste momento da vida brasileira. Possibilitam também, tomando-os como apoio, repensar as mudanças ocorridas nas últimas décadas entre educação e mundo do trabalho e vencer o formalismo que tem dominado esta discussão.

Através do professorado de todos os níveis e suas novas formas de inserção pós-aposentadoria precoce e/ou de complementação de renda quando na ativa, observa-se de forma clara o fenômeno do descolamento entre escolaridade, renda e *status*. O mesmo fenômeno se apresenta de forma mitigada entre os que trabalham em informática. Já a polarização vai ocorrendo especialmente entre os professores de terceiro grau, enquanto eles estão na ativa, fenômeno que também marca os informatas. Esta questão se apresenta através de muitos *mixes* não apenas no mercado formal de trabalho, mas nas relações formal/informal.

Os dados empíricos permitem pensar que os vínculos entre educação e trabalho, tal como tradicionalmente pensados pela economia da educação de todas as orientações, são hoje mais tênues que no passado. Ao pretender mensurar os benefícios *via* salários a economia da educação deixou na sombra os pouco quantificáveis benefícios sociais. A realidade dos nossos dias já não permite fazer uma correlação linear entre frequência ao sistema escolar/obtenção de diplomas e mercado de trabalho/níveis salariais, não apenas porque a fração dos incluídos no mercado decresce, mas porque uma massa importante e crescente de pessoas educadas potencialmente capazes de apresentar correlações positivas terá que enfrentar vidas profissionais não lineares, participando de uma gangorra social e profissional que alterna momentos de inclusão e de exclusão e vendo-se obrigada a reverter-se muitas vezes na vida ou a lançar mão de conhecimentos e virtudes aprendidos fora do sistema escolar para enfrentar os *mixes* possíveis. Esta instabilidade traz para o plano dos benefícios diretos todas as insuperáveis dificuldades de mensuração dos benefícios sociais da educação.

Frente a esta nova situação as reflexões sobre as implicações dos rumos dominantes da racionalização para o campo educacional não podem ultrapassar muito o plano das generalidades e freqüentemente mantêm-se atadas ao setor industrial. No entanto, mais importante que considerar resquícios do fordismo (Carvalho e Schmitt, 1990) entre nós parece ser, em nossos dias, analisar o regresso a padrões pré-fordistas ou pré-meritocráticos de seleção da força de trabalho em condições de ampla disponibilidade de qualificação num mercado formal restrito, cuja crescente exclusão induz à busca de alternativas heterodoxas de inserção. A elevação da qualificação geral e específica e, em muitos casos, dos rendimentos, vem ocorrendo na área dos “serviços pessoais”. Esta nova realidade se estabeleceu ao mesmo tempo que o novo desemprego estrutural, sendo - portanto - contemporânea da discussão, lançada no início dos anos 80, sobre os “novos pobres”. Tais movimentos indicam a tendência a procurar alternativas qualificadas que combinam atividades formais e informais - nos quais aqueles que escaparam ou foram expelidos do mercado formal de emprego, lançam mão de conhecimentos os mais diversos (com origem na socialização familiar, na escola ou em treinamentos e reprofissionalizações de natureza vária) para oferecer bens e serviços pessoais de maneira autônoma e por conta própria. Se o “excluído” pouco qualificado tem como primeira opção o comércio informal (que também exige conhecimentos e virtudes específicas), o espectro de opções se amplia entre os que possuem qualificação elevada.

Certo é que o mundo a ser enfrentado pelas novas e por velhas gerações é marcado pela incerteza em relação ao futuro e tem a precariedade como regra, mesmo que a intensidade com a qual diferentes segmentos sociais vivem esta



transição apresente enorme gama de possibilidades. Deve, porém, ser dito que a educação oferecida pelo sistema de educação, pelas famílias e pela sociedade deverá servir à confrontação com inéditos níveis e velocidade das mudanças e, portanto, à busca e construção de alternativas em meio à adversidade mesmo para segmentos altamente instruídos. Fala-se hoje em competências porque efetivamente a qualificação real, o saber fazer, o saber comportar-se de acordo com as situações diversas, o saber mostrar adequadamente a capacidade de acionar conhecimentos e virtudes, tornou-se mais importante que a qualificação formal.

Estas considerações, no entanto, não devem levar à conclusão de que a certificação através de diplomas perdeu o seu valor. Ela simplesmente constitui a base a partir da qual a qualificação real precisa ser demonstrada reiteradamente ao longo da vida nas mais diversas e variadas situações. Neste sentido tem razão Nardi (1995, p. 23 e 61) quando diz que hoje “estuda-se em um campo para trabalhar em outro” e que, por isso, “especialização não é o caminho que a escola deve percorrer”. Esta verdade simples nos diz o que já sabemos: que o conhecimento geral e abstrato aliado a virtudes pessoais, disposições sócio-motivacionais e conhecimentos específicos que podem variar no tempo constituem a chave da educação para o mundo contemporâneo. A política de cursos profissionais breves sem uma formação geral que a anteceda está, por isso mesmo, fadada ao fracasso se ultrapassamos a mera propaganda de gastos e pessoas atingidas por programas que os promovem. Tal fracasso não decorre apenas de regressão da aprendizagem por desuso – que não aparece apenas no caso da alfabetização, mas atinge a toda aprendizagem específica – mas da inadequação dos treinamentos breves sem utilidade imediatamente assegurada, que não atendem às demandas do mundo contemporâneo a médio e a longo prazos.

A idéia de que se faz necessária uma sólida formação geral com base na qual novos conhecimentos deverão ser adquiridos durante toda a vida profissional acompanha a constatação de que estão se esvaindo as biografias profissionais lineares e ascendentes. Prevê-se hoje sucessivas mudanças de profissão ao longo da vida, alternância entre o mercado formal e atividades alternativas bem como entre períodos de trabalho e de estudo, como condição para a conversão a outras atividades via estratégias de reprofissionalização. Tais mudanças se dão também em detrimento do conhecimento adquirido pela experiência acumulada e presente, em especial, nas gerações mais velhas. Estas redefinições acompanham não apenas níveis inéditos de desemprego qualificado, mas um crescente descompasso entre a qualificação efetivamente necessária ao desempenho profissional e o *status* social e nível salarial do emprego.

Se o emprego já não pode ser enfocado como um passo certo para forjar identidades e construir uma carreira ao longo da vida, a retração do assalariamento – por sua vez – provoca um afrouxamento das leis de proteção ao trabalho. Paralelamente, difunde-se entre as novas gerações uma ideologia que vê a ausência de vínculo empregatício positivamente e como algo que funciona como instrumento capaz de empurrá-las para a busca de outras formas de inserção. No entanto, mesmo as gerações mais jovens – capazes de ver os lados positivos no controle pessoal do tempo e na flexibilidade de novas formas de contratação – também buscam vínculos formais capazes de assegurar vantagens indiretas, mesmo que seus integrantes possam melhor aceitar a provisoriedade de tais vínculos.

Há quem defenda a idéia de que, no futuro, todo trabalho será precário. Esta convicção reforça o debate sobre o significado subjetivo do trabalho na vida, independentemente do assalariamento. No entanto, a realidade empírica por nós pesquisada mostra que o vínculo formal ainda constitui um valor importante e um fator de estabilidade frente à incerteza: a maior parte dos entrevistados, numa amostra composta em sua maioria por pessoas de meia idade e por alguns jovens, busca a formalização como principal modo de inserção, desenvolvendo atividades por conta própria e informais de modo secundário. Mesmo professores aposentados, especialmente do terceiro grau, que dispõem de uma fonte de renda assegurada, procuram retornar à docência com vínculo formal. Conta aí, não só o *status* social, mas a dificuldade objetiva e subjetiva de enfrentar a labilidade do presente, a incerteza em relação ao futuro e as precárias condições oferecidas pelo setor privado no Brasil.

O caminho em direção à informalização, ao trabalho por conta própria e ao auto-emprego mostra-se, portanto, penoso, desprotegido e incerto, mas esta é a direção para a qual empurram a crescente desregulamentação e descentralização da produção. As atividades informais, além de serem “hiper-flexíveis” (Lautier, 1994, p. 29), freqüentemente se conectam hoje à intensificação do trabalho que invade os lares e faz somar às que visam renda monetarizada, aquelas destinadas ao auto-abastecimento. Em especial as mulheres – e no caso específico, as professoras – lançam mão clara e massivamente de virtudes e conhecimentos domésticos em sua busca de nichos de atividades informais. Isto também ocorre entre as professoras aposentadas do ensino superior, embora com freqüência muito inferior. Já no caso dos informatas – mulheres e homens – a prestação de trabalho a domicílio é tão importante quanto a transformação do espaço doméstico em espaço de trabalho. Esta invasão do espaço e do tempo privado pelo trabalho, bem como a necessidade de acionar conhecimentos de origem familiar e virtudes domésticas, geram uma situação social e profissional nova, com reflexos no conjunto da vida do homem contemporâneo.

Frente a estes novos ingredientes cabe aos cientistas sociais e aos profissionais da educação rever os paradigmas sobre os quais se assentou a discussão de muitas décadas no que concerne às relações entre educação, economia e mundo do trabalho. É também sua tarefa levar adiante o debate das teses de caráter geral, na medida em que a elas se chegue com “recheio de carne e sangue”, com dados que contribuam para pensar a mudança do peso relativo da qualificação e as novas situações sociais e profissionais em que se vêem envolvidos segmentos populacionais altamente qualificados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, P. (ed.). (1992), *Technology and the future of work*. New York, Oxford University Press.
- ALTVATER, E. e HUISKEN, F. (1971), *Materialien zur politischen Ökonomie des Bildungswesens*. Erlangen/Nürnberg.
- AUER, P. (1994), *Lean Production: The micro-macro dimension, employment and the welfare state*. WZB, FS I-94-201.
- BLAUG, M. (1969), *Economics of education*. London, Penguin Books.
- BRAVERMAN, H. (1974), *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro, Zahar.

- CARVALHO, R. Q. e SCHMITZ, H. (1990), "O Fordismo está vivo no Brasil". *Novos Estudos*. nº 27, Julho.
- DUBAR, C. (1991), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- EDDING, F. (1963), *Ökonomie des Bildungswesens*. Freiburg.
- FLUG, K.; SPILIMBERGO, A. e WACHTENHEIM, E. (1996), "Investment in education: do economic volatility and credit constraints matter?", BID, *Working Paper Series*, 301.
- FRANCIS, A. e GROOTINGS, P. (1989), *New technologies and work*. London, Routledge.
- FRIGOTTO, G. (1984), *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez/Associados.
- GINTIS, H. e BOWLES, S. (1976), *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books.
- HARBINSON, F. H. e MEYERS, G. M. (1964), *Education, manpower and economics*. New York, McGraw Hill.
- HEGELHEIMER, A. (1994), *Texte zur Bildungsökonomie*. Ffm, Ullstein.
- HEYDORN, J. H. e KONEFFKE, G. (1969), *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*. München, Paul List Verlag, 2. Bände.
- HIRATA, H. (1994), *Da polarização das qualificações ao modelo de competência: a evolução do debate no contexto dos novos paradigmas de organização industrial*. Texto apresentado na 44ª Reunião Anual da SBPC. Simpósio "Inovações tecnológicas e novos padrões de organização do trabalho e a qualificação da mão de obra", mimeo.
- KERN, H. e SCHUMANN, M. (1984), *Das Ende der Arbeitsteilung?* H. Beck Verlag, München.
- \_\_\_\_\_ (1998), *Continuidade ou mudança de rumo? O modelo alemão de produção na encruzilhada*. Texto publicado em alemão pelo SOFI em Maio de 1998 e traduzido neste número da Revista *Contemporaneidade e Educação*.
- LAUTIER, B. (1994), *L'économie informelle dans le tiers monde*. Paris, La Découverte.
- LEVIN, H.M. (1981), The Identity Crisis of Educational Planning. *Harvard Educational Review*. Vol. 51, nº 1 p. 85-93, February.
- NARDI, A. (org). (1995), *Lavoro d'Europa: análise dei cambiamenti nella gestione delle risorse umane*. Milão, Franco Angeli.
- OFFE, C. (1990), "Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional". *Educação e Sociedade*, nº 35 p. 9-59, Abril. (texto escrito em alemão em 1972 e traduzido para o português por Vanilda Paiva e César Paiva).
- OTTEN, D. (1973), *Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung*. Berlin, Rossa.
- PAIVA, V. (1989), *Produção e qualificação para o trabalho: Uma revisão da bibliografia internacional*, TD 214, IEI/UFRJ. Republicados em *Ensino de Humanidades*, São Paulo, Cortez.
- \_\_\_\_\_ (1993), "O novo paradigma do desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho", *Educação e Sociedade*, nº 45, Agosto.
- \_\_\_\_\_ (1996), Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Ano I, nº 0, Setembro.
- \_\_\_\_\_ (1980), "Estado, sociedade e educação no Brasil". *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, nº 22.
- PERRET et ROUSTANG. (1993), *L'économie contre la société – Affronter la crise de l'integration sociale et culturelle*. Paris, Du Seuil.
- PSACHAROPOULOS, G. (1994), "Returns to investment in education: a global update". *World Development*, vol. 22, nº 9: p.1325-1343.
- \_\_\_\_\_ (1995), *Building human capital for better lives*. Washington DC, The World Bank.
- SCHULTZ, T. (1962), *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- TANGUY, L. (1994), "La formation, une activité en voie de définition?", in: COSTER, M e PICHAUT, F. *Traité de Sociologie du travail*. Bruxelles, Ed. De Boeck Univ.
- TOHIDIPUR, M. (ed). (1974), *Politische Ökonomie des Bildungswesen*. Beltz Studienbuch, Weinheim.
- WALLERSTEIN, Immanuel. (1997), *Differentiation and reconstruction in the Social Sciences*. Paper apresentado na ISA, Montreal.
- WOOD, S. e JONES, B. (1984), "Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies". *Sociologie du Travail*. nº 4: p. 407-421.
- ZARIFIAN, P. (1998), *La compétence*. doc. mimeo.