

A Transformação da Organização do Trabalho e as Novas Necessidades de Formação *

António M. Magalhães

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

Resumo: Os processos de produção actualmente emergentes surgem ligados à enunciação da necessidade de uma reorganização e redefinição do próprio trabalho. Flexibilização do trabalho e da sua organização parecem ser as palavras-chave. Se o industrialismo repousava sobre a empresa como unidade organizacional do trabalho, sobre a ligação “forte” que esta mantinha com os trabalhadores e sobre a especialização destes (o primeiro emprego era muitas vezes o único emprego de uma vida), o pós-industrialismo parece introduzir a volatilização desse modelo de empresa e perfil laboral e introduzir uma relação “fraca” entre estes e os trabalhadores. A própria estrutura organizacional das empresas torna-se “leve” pela subcontratação, *downsizing*, maleabilidade do horário de trabalho, pela (in)definição das tarefas, etc.

As novas necessidades de formação são frequentemente formuladas a partir de uma interpretação imediatista desta flexibilização da produção e do processo de trabalho, procurando ajustar-se a uma pouco definida “procura de mão-de-obra qualificada” por parte dos sectores da economia. Em muitos casos, a exigência dessa formação acaba sobretudo por resultar na legitimação da fragilização da relação salarial, justificando-a como naturalmente decorrente das necessidades das novas formas de produção. Assim, no contexto português - onde, por exemplo, o Estado Providência não se consolidou histórica e socialmente - esse tipo de leitura das novas necessidades de formação pode ter consequências particularmente gravosas. Sem negar a importância de ter em conta as necessidades sociais, em geral, e da economia, em particular, o sistema educativo tem de velar para que a formação que fornece não se esgote nas eventuais respostas a estas necessidades.

Se é já um lugar comum dizer que estamos a viver transformações sociais, económicas, políticas e das próprias subjectividades pessoais e colectivas de grande monta, a insistência nele parece não enfatizar o bastante que vivemos uma época em que o essencial do político parece girar em torno da necessidade de gestão das mudanças. Os sociólogos [(p.e. Beck, U., Giddens, A. e Lash, S. (1994)] chamam a esta tentativa de procurar governar as transformações “reflexividade”. Interessantemente, esta assunção da necessidade de agir nos e sobre os processos que estamos a viver é acompanhada da simultânea aceitação de que esses mesmos processos não são totalmente governáveis. Giddens (1992) fala a este propósito do carro de Jagrená, sendo os fluxos de vida social e pessoal tão susceptíveis de ser governados como o carro do Senhor do Mundo: quanto fiéis de Krishna na tentativa de governar o carro acabavam esmagados sob ele?!

Não é objectivo desta intervenção fazer o recenseamento exaustivo das mudanças que estamos a viver, mas tão-só procurar a consciência reflexiva da relação entre as mais importantes transformações emergentes ao nível dos processos de produção e da organização do trabalho e os mandatos políticos e educacionais remetidos para a formação em geral e para o

* Comunicação apresentada em 27 de Maio de 1999 na 2ª Edição dos Encontros de Basto, organizada pelo Centro de Formação de Basto – Celorico de Basto

sistema educativo em particular. O objectivo é o de, a partir do esclarecimento daquilo que está a emergir do sector produtivo, procurar pistas para uma visão crítica daquilo que vem surgindo sob a designação genérica de «novas necessidades de formação» e, eventualmente, pistas para a reconceptualização daquilo que se poderá entender actualmente por formação. Por detrás da análise que a seguir se desenvolve encontra-se uma suspeita, a de que aquilo que vem sendo assumido como necessidade formação pode estar mais ligado às necessidades a curto prazo do sector produtivo do que às da formação propriamente dita.

1. Uma nova forma de organizar a produção e o processo de trabalho

Desde meados dos anos 70 que os processos de produção parecem assumir contornos distintos daqueles que a organização capitalista da economia até então tinha esboçado. O **fordismo**¹, tem sido a designação adoptada por alguns sociológicos para se referirem à organização da produção e do trabalho até aos anos 70, remetendo o termo **pós-fordismo** para as alterações evidenciadas a esses níveis, a partir de meados daquela década. Em esquema inspirado em Harvey (1989):

Produção fordista (baseada em economias de <i>escala</i>)	Produção pós-fordista (Baseada em economias de <i>gama</i>)
Produção em massa	Produção em pequenos lotes
Uniformidade e padronização	Variedade de tipos de produtos
Controlo de qualidade <i>ex-post</i>	Controlo de qualidade integrado no próprio processo de produção
Porosidade do dia de trabalho: quebras do tempo de produção ligadas à preparação, aos ritmos de produção (p.e.: estrangulamento de stocks)	Redução da porosidade do dia de trabalho
Direccionada para os recursos disponíveis	Direccionada para a procura
Integração vertical e, por vezes, horizontal.	Integração (quase-) vertical, subcontratação.
Redução de custos através do controlo de salários	Aprendizagem na prática integrada no planeamento a longo prazo

Fonte: Harvey (1989)

¹ O termo provém do nome de Henry Ford que, em 1914, introduziu os 5 dólares por oito horas de trabalho diárias nas linhas de montagem de carros em Dearborn no Michigan.

As novas formas de produção introduzem, assim, importantes alterações na organização do próprio processo de trabalho. O pós-fordismo, de facto, parece assumir a centralidade do trabalhador, aparentemente considerando a sua *personalidade*, em ruptura com a organização de tipo fordista, cuja preocupação central era o próprio processo de trabalho e a sua racionalidade. Se num contexto fordista a engenharia do trabalho procurava a decomposição dos processos de trabalho nas suas unidades mínimas. no sentido de nela especializar o trabalhador, nos contextos pós-fordistas essa mesma engenharia parece querer recompor a tarefa e entregá-la ao controlo do trabalhador. É o que a literatura do **management** é algumas vezes designado como *job enrichment*. De novo inspirados em Harvey (1989) vejamos, esquematicamente, as diferentes feições que o trabalho assume nos dois contextos.

Trabalho no fordismo	Trabalho no pós-fordismo
Cada trabalhador realiza uma única tarefa	Cada trabalhador realiza múltiplas tarefas
Pagamento <i>pro rata</i> (baseado em critérios da definição da tarefa)	Pagamento pessoal (sistemas pormenorizados de retribuições e recompensas)
Elevado grau de especialização das tarefas	Eliminação da demarcação das tarefas
Pouca ou nenhuma formação no trabalho	Longa formação no trabalho
Organização vertical do trabalho	Organização mais horizontal do trabalho
Redução da responsabilidade do trabalhador	Ênfase na responsabilidade do trabalhador
Segurança no emprego, assegurada por contratos colectivos	Segurança no emprego para trabalhadores centrais, nenhuma segurança para trabalhadores temporários
Divisão espacial do trabalho	Integração espacial do trabalho
Homogeneização dos mercados regionais de trabalho	Diversificação dos mercados de trabalho

Fonte: Harvey (1989)

Esboça-se aqui o terreno sobre o qual assenta a ideia de novas necessidades de formação, isto é, formação que proporcione aos formandos capacidade de iniciativa, habilidades de comunicação interpessoal e adesão a projectos colectivos. Como se verá adiante, este tipo de demanda de formação pressiona o próprio conceito geral de educação, assumindo, ora implícita ora explicitamente, a funcionalização da educação ao processo produtivo. Educar seria formar os trabalhadores adequados ao novo modo de produção.

Interessantemente, ao nível da regulação estatal o pós-fordismo parece também ser correlato de alterações significativas. O ambiente do mercado parece ser assumido como o ambiente ideal para as organizações e as instituições. Se algo funciona mal a este nível a solução é: “lance-se a organização ou instituição ineficiente para o mercado!”. Em 1983 alguém dizia (Patrício, 1983) , a propósito da ineficiência das escolas e do sistema escolar português: «Que se abram escolas como supermercados e que cada uma tenha o destino que merece». O Mercado é assumido como motor e critério de eficiência e eficácia, e o Estado, o regulador fordista por excelência, parece desvanecer-se nesta concorrência, assumindo ele próprio o discurso e a prática da desregulação. Uma “parte” da lógica política que está por detrás da atribuição da autonomia às universidades, aos politécnicos e às escolas em geral, assim como a questão da avaliação da qualidade, parece confirmar esta interpretação.

Contexto fordista	Contexto pós-fordista
Regulação estatal	Regulação através da desregulação
Rigidez	Flexibilidade
Negociação colectiva	Individualização, negociações locais ou por empresa
Estado-Providência	Privatização das necessidades colectivas e da segurança social
Estabilidade internacional	Crescentes tensões geopolíticas
Centralização	Descentralização e implementação da competição inter-regional-urbana
Estado subsidiador	Estado empreendedor
Políticas regionais nacionais	Políticas regionais territoriais.

Fonte: Harvey (1989)

2. As novas exigências de formação

É nos finais dos anos 80 até meados dos 90 que, em Portugal, o discurso político sobre as novas necessidades de formação parece ganhar grande relevância. O relatório de 1992 da O.C.D.E., a propósito da articulação ensino superior/emprego, parece fazer ressoar o mote, ao adiantar que a «demanda económica» postula hoje-em-dia «novas exigências» que se traduzem «por um aumento sensível da procura de novas competências: mais amplas, mais flexíveis permitindo aos indivíduos evoluir em situações elas próprias flexíveis e móveis» (O.C.D.E., 1992: 20). Este tipo de discurso perspectiva para o sistema de ensino um mandato que visa a formação de aptidões fundamentais, independentes do conteúdo das formações, devendo estas estimular, pois, as capacidades de comunicação, permitir ao indivíduo fazer face às situações complexas, difíceis e fluídas, acentuar o sentido crítico e o espírito de empresa. Como diz Alaluf, «no fundo, os trabalhos recentes da O.C.D.E. (...) parecem traduzir uma reformulação nova das relações entre sistema de formação e emprego na sequência do colocar em causa das concepções precedentes e amplamente promovidas anteriormente» (Alaluf, 1993: 10).

Parecem ser estas «novas exigências» que enformam o mandato remetido para o sistema educativo, assumido enquanto modernização e perspectivando politicamente a articulação da Escola com a empresa. Roberto Carneiro, Ministro da Educação do XI Governo Constitucional, e responsável pela implementação da recente Reforma Educativa, diz: «(n)as relações entre as novas tecnologias, a educação e a formação é necessário distinguir entre o curto e o longo prazo: o desafio a prazo consiste em adaptar os *curricula* em matéria educativa e de formação e dar prioridade à formação; o desafio a longo prazo consiste em identificar um novo papel societal para a educação permanente e o da associação de conhecimentos altamente especializados em um ou dois domínios específicos; trata-se de criar as condições para pôr em execução o 'processo de aprendizagem societal e que permita adaptação mútua entre as novas tecnologias da informação e a sociedade'» (Carneiro, 1988: 83-84), não podendo tal deixar de se traduzir na perspectiva de política educativa de empresarização da escola e escolarização da empresa (*ibid.*: 18).

A tradução prática deste mandato político diluiu-se mesmo nos discursos de teor pedagógico, como se o modo de regulação pós-fordista, e a sua insistência na *flexibilidade*, na ductilidade das aptidões, das atitudes, tivessem a sua correspondência no discurso dominante sobre a educação em Portugal. Veja-se, por exemplo, um documento elaborado em 1987, resultante de um projecto encomendado pelo então Ministro da Educação, João de Deus

Pinheiro, ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa, intitulado *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*: «Procuramos assim definir um "perfil cultural" que não é o *mínimo* exigível, mas, sim, aquilo que *basicamente* seria desejável que todos os jovens possuíssem para poderem participar de um modo fecundo, eficaz e compensador, na vida da sociedade a que pertencem. Entre a hipótese de um perfil único, que teria sempre o defeito da excessiva rigidez, e a hipótese de uma multiplicidade de perfis, que não se afigurava logicamente delimitável, optamos pela ideia de um "perfil cultural" (simultaneamente moral, cognitivo, cívico, estético, motor, etc.) que se caracteriza pela sua *elasticidade* e *ductilidade*. Sabemos que existem desigualdades individuais, culturais que não podem, nem devem, ser reduzidas a uma fórmula única. A fórmula que propomos é aquela que julgamos poder desenvolver um elenco de diferenças pessoal e socialmente enriquecedoras» (Portugal, 1988: 12).

A operacionalização ideológica, em termos de discurso político em educação, da globalização enquanto estruturante do fluxo capitalista de mercadorias (incluindo nesta categoria o conhecimento científico e tecnológico) e pessoas, veicula, por um lado, as exigências da integração económica de Portugal na UE, com a explicitação da funcionalidade da relação do sistema educativo com as estruturas produtivas, por outro, com a textura da sociedade civil cujo conceito ou acaba por não precisar ou difunde numa noção muito vasta de «vida activa».

José Augusto Seabra, também ex-Ministro da Educação, em 1991, referiu-se deste modo à questão na *Conferência Nacional: Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*: «Antes de mais gostaria de me congratular com a realização desta Conferência sobre "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional" que representa, não apenas simbolicamente, mas na prática, um momento de alargamento, de consolidação e de transformação qualitativa deste grande projecto nacional. Este projecto consiste, por um lado, na luta pelo Ensino Técnico e Profissional e por outro na modernização, através da Reforma Educativa, quer das estruturas, quer dos conteúdos programáticos, quer da formação dos docentes. Docentes que terão a seu cargo o grande objectivo de dar uma formação técnica e profissional de qualidade, com respeito pelos valores humanísticos e pela realização da personalidade de cada jovem que vai ter um futuro profissional na sua vida activa, num período que vai ser decisivo para o nosso país. Este período é o do espaço europeu a partir de 1993 e implicará um grande esforço de todos, para que tenhamos uma participação nas comunidades à medida dos interesses nacionais e sobretudo à medida da realização das gerações futuras» (Seabra, 1991: 182).

A justificação, pela integração comunitária, de uma maior imbricação entre a Escola e a vida activa é também mediatizada por formulações de teor pedagógico que, explicitando valores democráticos visando o desenvolvimento da vertente emancipatória do sistema de ensino, não deixa de implicitamente legitimar a intensificação daquela relação. Pedro D' Orey da Cunha afirma que o primeiro pressuposto, que é certamente exigência de realismo e garantia de qualidade e progresso «consiste na necessidade de as escolhas para as várias ofertas de ensino tecnológico se fazerem de acordo com essas duas referências fundamentais do realismo: os interesses, valores e competências dos alunos, por um lado, e as necessidades do país, por outro.» (Cunha, 1991: 25).

Seguindo ainda outro responsável político, apesar da heterogeneidade dos empregadores portugueses e, conseqüentemente, daquilo que eles pedem ao sistema educativo, e, no caso a que o texto em apreço se refere, ao ensino tecnológico, «uma primeira constatação é possível: há uma procura crescente de mão-de-obra instruída. Três factores concorrem para esta conclusão: (i) a deslocação imparável do emprego do sector secundário e primário para o terciário onde, na generalidade, as competências de base requeridas são mais elevadas do que o mero diploma de escolaridade básica; ii) a importância crescente das novas tecnologias fundadas no microprocessador, na biotecnologia e nas novas tecnologias da informação que favorecem a emergência de novos produtos, novos empregos e novas qualificações; (iii) o aumento generalizado do volume e da composição da procura de bens e serviços e os necessários e constantes avanços de produtividade da mão-de-obra; iv) a nova organização do trabalho, mais participativa, onde os trabalhadores são cada vez mais chamados a tomar decisões sobre os calendários e os timings, a qualidade dos produtos, a resolver problemas novos que surgem na produção, a autoformarem-se continuamente e a serem capazes de localizar e interpretar as informações disponíveis» (Azevedo, 1991: 178)²

Gostaria de relevar aqui, ainda que de passagem, que as consequências sociológicas de uma determinada iniciativa política raramente é proporcional à racionalidade do processo decisório ou ao bem intencionado dos pressupostos. Como diz Dale na conclusão de um artigo sobre a liberalização da oferta de educação, mas cujo conteúdo nos parece aqui aplicável:

² Evidentemente que Azevedo reconhece que este «novo mandato urdido pelos empregadores» (*ibid.*: 185) tem que ser dialectizado com a constatação de que os actuais sistemas de ensino perderão a sua eficiência e eficácia se não interiorizarem uma concepção de homem mais complexa: «as novas gerações, no seu acesso à vida activa, têm de fazer face não só às exigências do trabalho produtivo mas também às que decorrem da salvaguarda do ambiente, de fruição cultural e da utilização dos tempos livres, da vida familiar e da participação social, da recepção e tratamento de quantidades, infindáveis, de informação oriunda dos *mass-media*, da preservação da saúde e das tradições e culturas próprias. A multiplicidade e a diversidade são dimensões próprias das "competências humanas"» (*ibid.*:186). Dialectização essa que preservaria a relação educação-vida activa da subordinação daquela a esta como, ainda nas palavras de Azevedo em obra posterior, teriam vaticinado «os profetas do caos» (Azevedo, 1994: 96).

«decisões individualmente racionais (...) adicionam (-se) a políticas colectivamente irracionais» (Dale, 1994: 132).

Assim, ao citar mais longamente neste ponto alguns trechos, fi-lo, por um lado, porque os seus autores desempenharam cargos e assumiram altas responsabilidades na condução da política educativa em Portugal, depois porque a sua *convergência* no essencial, isto é, numa articulação funcional entre o sistema educativo e o sistema produtivo levanta importantes problemas de política educativa.

Conclusão

Não se trata aqui de negar evidências, isto é, de negar a necessidade de a formação ter em conta as necessidades sociais, nomeadamente as do sector produtivo, mas a de resistir criticamente à redução da preparação para a vida activa à preparação para a vida nas empresas. Os projectos educativos, sobretudo aqueles referentes à formação mais inicial e integrada na escolaridade básica, devem ser vigilantes a este respeito, pois se, como se viu, os discursos políticos verbalizam um mandato político deste teor, ao nível do pedagógico, o mais das vezes implicitamente, este mandato pode surgir sob formatos preocupantes. Veja-se os anúncios de muitos infantários no seu afã de contribuir desde a mais inicial formação para a “formação profissional” pós-fordista: “Segunda-feira: natação; Terça-feira: inglês; Quarta-feira: informática”, etc..

O que importa é não reduzir os objectivos da escola e do sistema aos objectivos do sector produtivo. Primeiro, porque tal se pode revelar desastroso para esse mesmo sector, dado que é impossível fazer previsões do perfil da mão-de-obra para um período de tempo compatível com o tempo dos sistemas educativos (isto é, quando estes respondem já o perfil está desactualizado); segundo, porque a escola e o sistema educativo têm objectivos e metas ligadas à formação integral do indivíduo que podem não ser esgotados, por exemplo, pelos das empresas. Assim, quando se fala da empresariação da escola e da escolarização da empresa (ver acima, Carneiro, 1988), temos de nos perguntar se, por exemplo, as atitudes e comportamentos democráticos, ligados ao exercício da cidadania, têm o seu correlato e continuação nas organizações económicas, ou se apenas se pretende significar com isso a ordenação da cultura escolar à da empresa.

Trata-se, em suma, de sublinhar aquilo que as escolas têm de diferente a propor para a formação e de não submeter o projecto educativo às exigências mais estreitas do projecto produtivo.

Referências bibliográficas:

- ALALUF, M. (1993), *Formation Professionnelle et Emploie: Transformations Des Acteurs et Effets de Structures*. Bruxelas: Point d'Appui.
- AZEVEDO, J. (1991), *A Educação Tecnológica nos Anos 90*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. (1994), *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- BECK, U., GIDDENS, A. e LASH, S. (1994), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CARNEIRO, R. (1988), *Portugal: os Próximos 20 Anos: Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura da Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CUNHA, P. D' Orey (1991), «Intervenção de Sua Excelência o Secretário de Estado da Reforma Educativa», in Ministério da Educação de Portugal, *Conferência Nacional: Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: Ministério da Educação/GETAP.
- DALE, R. (1994), «A promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação», *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 109-139.
- GIDDENS, A. (1992), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- HARVEY, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Basil Blackwell Lda.
- O.C.D.E. (1992), *L'Enseignement Supérieur et l' Emploi*. DEELSA/ED/WD/.
- PATRÍCIO, M. (1983), «Um Projecto de Revolução Educativa», *Expresso*, 23 Dez.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (1988), *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (1991), *Actas da Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional"*. Porto: Ministério da Educação/ GETAP.
- SEABRA, J.A. (1991), «Novos Rumos para o Ensino Técnico Profissional no Mundo, à Luz da Convenção Aprovada pela Última Conferência Geral », in Ministério da Educação de Portugal, *Actas da Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional"*. Porto: Ministério da Educação/GETAP.