

A relação Educação e Trabalho: desafios teóricos na construção de um pensamento crítico.

GT 16: Metodologia y epistemologia de las ciencias sociales.

Resumo

Constituída nos últimos 50 anos, a área *trabalho e educação* foi atravessada por inúmeros embates teóricos, mudanças conceituais e redefinição de problemáticas. O artigo propõe analisar os esforços realizados por esse domínio de pesquisa na construção do conhecimento em termos de *relações sociais de antagonismo*, de relações de classes. De acordo com Marx, a realidade social é a unidade resultante do conjunto das relações sociais, unidade que não exclui as contradições entre essas relações. Entende-se que o conceito de relação social permite superar dialeticamente a oposição entre abordagem subjetiva e abordagem objetiva da realidade social. Nessa direção, apresenta e problematiza alguns dos principais avanços teóricos realizados pelo referido campo de investigação no âmbito dos referenciais que informam sua estruturação.

Palavras Chave: educação e trabalho, relações sociais de classe, relações sociais de gênero.

Introdução. A construção do campo de pesquisa e seus desafios

A partir dos anos 1970, em diferentes países da Europa, América do Norte (Canadá e EUA) e América do Sul, o Brasil entre eles, vem se constituindo uma área de investigação dirigida à análise das relações entre duas esferas de atividades sociais: a educação e o trabalho. Expressando os embates teóricos e as tensões políticas presentes na construção de seu objeto de estudo, o campo é usualmente nomeado pelos pesquisadores como o das relações ou “vínculos” entre educação e economia, entre formação e emprego, ou entre “sistema educativo e sistema produtivo”.

Esse domínio de pesquisa, que visa apreender o mundo social e os grupos que o compõem de maneira relacional, é bastante vasto, na medida em que propõe relacionar um conjunto de mudanças - desde as mudanças técnicas na produção e na organização do trabalho até as relativas à definição das qualificações e à transmissão de saberes -, o que pressupõe necessariamente o esforço de uma abordagem multidisciplinar - da história e sociologia da educação, da economia e da sociologia do trabalho.

De modo geral, como consideram duas importantes representantes desse campo de investigação na França, Tanguy e Marry (1986), um dos principais desafios no tratamento de objetos de estudo na área consiste em integrar conhecimentos que se desenvolvem de forma isolada nas instituições acadêmicas de ensino e pesquisa, como são os casos da economia e da sociologia do trabalho e da sociologia da educação. É preciso também superar as limitações analíticas provenientes das orientações teóricas predominantes nessas áreas.

Criou-se uma espécie de vazio entre as produções de uma sociologia do trabalho, que podem ser consideradas como “capítulos de uma sociologia da educação” (Tanguy, 1986), na medida em que se aplica, nos anos 1950, à análise das relações entre escola e trabalho (Friedman, 1950; Guilbert e Isambert-Jamati, 1958; 1961; Naville, 1959), e as pesquisas dos anos 1970, as quais, por se remeterem à economia e à sociologia do trabalho, desenvolvem suas análises sobre o mercado de trabalho (no nível da inserção profissional) ou a empresa (na perspectiva do uso que é feito da força de trabalho e de suas competências técnicas/qualificação). Quanto à sociologia da educação, ao se constituir como ramo da sociologia nos anos 1960 nos EUA, França e Inglaterra, ignorou as bases sobre as quais se desenvolveu, e tende a excluir todo questionamento centrado sobre as relações de trabalho,

transformando-se, em grande medida, em uma sociologia da escola (Tanguy, 1986, 1996; Candido, A, 1972; Moraes, 2002, 2005).

Por outro lado, nos anos 1950, o nascimento da economia da educação nos EUA, difunde a idéia da educação como um bem ou serviço situado no universo das interações entre oferta e demanda. A chamada “teoria do capital humano”, de origem neoclássica, formulada pelos economistas da escola de Chicago (Schultz, 1973; Becker, 1964), assume grande influência nas teorias da modernização e do desenvolvimento, entre outros aspectos, a partir de sua difusão pelos organismos internacionais e incorporação às políticas educacionais dos governos nos anos 1960 (Vasconcellos, 2003). Em analogia ao capital físico, a educação/formação é definida como investimento que os indivíduos efetuam com vistas à constituição de um capital produtivo – o seu capital humano -, cujo retorno será obtido por meio de benefícios duráveis (relação custo/benefício).

Outro desafio significativo decorre do fato de o campo de pesquisa não ser construído prioritariamente pelas disciplinas acadêmicas, mas a partir de demandas sociais diversas, originárias tanto da administração estatal, quanto das empresas e de outros grupos sociais, organizações profissionais e sindicais. Como a experiência tem mostrado, as relações entre o debate social, a “lógica administrativa” e a “lógica científica” não são diretas, lineares, mas complexas e contraditórias. Nessas condições, as pesquisas que informam a área de investigação apresentam-se diversificadas quanto a seus objetos e formas de abordagem (Jobert, Marry, Tanguy, 1995).

Os principais referenciais teóricos e suas implicações

Na década de 1970, os grandes debates teóricos que impregnaram as ciências sociais, principalmente entre o funcionalismo, o marxismo e o estruturalismo, marcaram também a sociologia e incidiram nas análises da relação trabalho e educação.

Propondo-se a criticar as concepções liberais, cristalizadas na literatura sociológica dos anos pós-guerra, que entendem a escola como instituição voltada para a promoção/mobilidade social, as teorias da reprodução cultural, formuladas por Bourdieu e Passeron (1964, 1970), surgem na França ao lado de outras, de inspiração marxista, notadamente as análises de Althusser (1970), Baudelot e Establet (1971), e Poulantzas (1974); e nos Estados Unidos, as de Bowles e Gintis (1976).

As teorias da reprodução social, ancoradas no princípio marxista da centralidade do trabalho e da produção material, representam a escola como aparelho que preside a distribuição dos agentes sociais no seio da divisão social do trabalho, e propõem mostrar as "correspondências" que se estabelecem entre o sistema educativo e o sistema produtivo em longos períodos. As teorias da reprodução cultural, apesar de conterem algumas proposições das teorias marxistas, distinguem-se delas ao oporem o princípio da autonomia do aparelho escolar àquele da centralidade das relações de produção. Este aparelho escolar participa da reprodução das relações sociais, mas atua na esfera cultural considerada independente da esfera produtiva. Apesar das divergências epistemológicas existentes entre essas correntes de pensamento, sua característica principal consiste na “busca de determinantes estruturais do sistema de ensino, percebido em termos da funcionalidade ou da estrutura dos diversos aparelhos” (Cunha Neves et al., 1990).

A explicação sociológica inscrita nos quadros teóricos das correntes dominantes naquele período atribui ao sujeito, individual e coletivo, papel secundário, desprovido de importância para a compreensão das realidades sociais. As teorias da economia neoclássica e, em particular, a do “Capital Humano” propõem uma concepção de agente social considerado como “livre”, autor de decisões que se supõe “racional”, mas inscritas em uma racionalidade de ordem puramente econômica e monetária, no sentido de visar o máximo ganho individual, no quadro de um mercado pretensamente homogêneo, a-histórico e de concorrência perfeita (C. Neves et al., 1990; Méhaut, 1986) A conjuntura teórica do final dos anos 1980 e década de 1990, por sua vez, será marcada profundamente pelo contexto político. O

declínio e desaparecimento da URSS, a crise prolongada do movimento operário e do modelo social-democrata em vários países, e, por fim, o crescimento do liberalismo e da desigualdade, o grande poder do mercado e o declínio do Estado-providência contribuíram amplamente para o progressivo desaparecimento das *classes sociais* no vocabulário das ciências humanas, para a negação do *trabalho*, e para a diluição, via ocultação, do paradigma do conflito, mais precisamente, o da luta de classes.

A rejeição do discurso de classe enquanto discurso científico parece se inscrever, como nota Dubar (2003), em um movimento mais vasto que afeta o conjunto das ciências sociais. A noção de classe é abandonada em proveito de “pedaços da realidade social não inscritos em uma infraestrutura econômica ou em um quadro histórico dado”: família, etnia, idade/geração, região, espaço urbano, cultura, etc; trata-se da descentralização e da fragmentação do social enquanto objeto de análise (Desbrousse, H., 1985). Para Crossick (2000) e Pfefferkorn (2007), nas novas ortodoxias, as identidades substituem as estruturas, e estas identidades não são apenas múltiplas, instáveis e frágeis, mas “construídas apenas no discurso”.

O recente retorno das *classes sociais* (e, por suposto, o do *trabalho*) foi precedido e acompanhado de uma volta a Marx. Entre os estudos que inauguram o novo período de reflexão na área de pesquisa Trabalho e Educação, encontram-se os de Beaud e Pialoux sobre os trabalhadores metalúrgicos das indústrias Peugeot, do norte da França, publicado em 1999. Seguem-se a essa publicação, a coletânea organizada em 2004 por Bouffartigue, e a obra significativa de Pfefferkorn, de 2007, propondo-se a contribuir para o “auto-conhecimento” da produção sociológica na França e para o avanço das análises em termos de classes sociais.

O conceito de relação social, como “paradigma de inteligibilidade da realidade social” permite “evitar a maior parte das aporias comuns aos modelos epistemológicos correntes no domínio das ciências sociais”, estruturalistas e pós-estruturalistas (Pfefferkorn, 2007). Em sua leitura problematizadora da obra de Marx, Lefebvre (1971, 1973, 1974, 1976, 1980) afirma que o “retorno” a Marx não significa apenas o retorno aos conceitos de Marx, mas à relação entre um modo de pensar e uma prática, a um “projeto na *práxis*”.

Esse Marx, “que se pensava como um momento, como superável” (Mouriaux, 2003), explica em uma curta passagem de “O Capital” (tomo III) que a estruturação tripartite das classes correspondentes à lógica fundamental do modo de produção é complexificada pela manutenção das relações mais antigas na formação social concreta e pela divisão sempre mais desenvolvida do trabalho. A partir de então, o nível de abstração própria às divisões teóricas é substituído pela análise de um país determinado, quando a sociologia da classe operária no sentido estrito do termo é construída. Analisada no seu quadro nacional (Inglaterra, França e Alemanha) em relação com sua burguesia nacional, “tal senhor, tal servo” (Marx e Engels-1848, 1982), a classe operária aparece, em primeiro lugar, fragmentada. Oito grandes variáveis a dividem: o sexo, a idade (com a subordinação/exploração de crianças pelo pai), a qualificação, a nacionalidade (os nacionais e os imigrantes), o setor (primário e secundário), o ramo, o tamanho da empresa (ligada à forma da tecnologia e ao tipo da organização do trabalho - trabalho domiciliar, oficina, manufatura, grande empresa, para citar as categorias de Marx historicamente datadas), a região (Lefebvre, 1976; Mouriaux, 2003). A possibilidade da unidade da classe face à tendência da divisão é apontada por Marx (1972) na distinção que introduz entre o concreto real, o “em si”, e suas representações (o “para si”). Em outras palavras, como salienta Lefebvre (1974), não há classes sem luta de classes, sem lutas políticas. Uma classe não existe senão virtualmente (é uma “classe em si” e não “para si”), até entrar na arena política no nível superior da *praxis*, com uma *praxis* revolucionária.

A leitura feita por Lefebvre, seu propósito de apreender o pensamento de Marx no seu movimento, na sua formação, possibilita enfrentar a banalização esquemática da “determinação em última instância da base econômica” por meio da incorporação de momentos dialéticos e/ou noções fundamentais como a de *mediação*, de *interações* e, sobretudo das *formas*. A extensa elaboração de

Marx sobre a formação do capitalismo, ou seja, sobre a sua gênese e a sua história, inicialmente "pressupõe apenas a análise crítica da produção e da reprodução dos meios de produção" (Lefebvre, 1973). É no "Capítulo Inédito de O Capital" (1984), que Marx desenvolve o conceito de reprodução das *relações sociais*: "há produção de relações sociais no seio da reprodução", isto é, não há reprodução sem produção de novas relações. Na repetição (*mimesis*), estariam presentes os elementos residuais não capturados pelo poder (político, estatal) que trazem a possibilidade da expressão inovadora (*poiésis*), dos conflitos e da imaginação.

A problemática genética, estrutural e dialética de Marx, que se procurou pontuar brevemente com o auxílio de Lefebvre, fornece instrumentos adequados à "pesquisa sobre um mundo idêntico e muito diferente do seu" (Mouriaux, 2003). Para os objetivos desta reflexão, cabe enfatizar que o estruturalismo em geral e o marxismo estruturalizado, em particular, minimizam ou ignoram a ação do sujeito (individual ou coletivo) na história, omitem o problema da reprodução das relações sociais, repetem, de forma redundante, a definição de modo de produção: "o capitalismo é o capitalismo, tautologia que ocupa o lugar de uma análise das mudanças dentro do capitalismo, mudanças irreduzíveis a variações em torno de uma invariabilidade estrutural" (Lefebvre, 1973).

Em Marx, práxis e estrutura jamais se separam. Ele vê na concreticidade histórica as permanências, os elementos que se repetem – leis e estruturas -, e as mudanças que nos permitem compreender o evento histórico singular. Ou seja, há a possibilidade de uma fundamentação científica da historiografia, da sociologia, do estudo da sociedade e do seu devir. E, nesse sentido, o marxismo escapa do relativismo que pesa sobre o pós-estruturalismo. Para Marx, entre teoria e prática, "há unidade não apenas lógica, mas dialética: diferença, freqüentemente conflito – mas na unidade" (Lefebvre, 1971).

Os grandes temas de Investigação e a construção do pensamento crítico

Como se procurou indicar, a área das relações entre trabalho e educação foi atravessada, no processo de sua constituição, por debates teóricos, mudanças conceituais e redefinição de problemáticas. Trata-se, agora, de apontar o esforço de construção do conhecimento em termos de "relações sociais de antagonismo" (Hirata e Kér goat, 2003). Como afirma Isambert-Jamati (1986), a "articulação do aparelho educativo e do aparelho produtivo não constitui simplesmente um objeto de pesquisa entre outros; ao contrário, a *mediação da estrutura de classes* é o ponto nodal que separa as teorias, mesmo quando os autores não tratam diretamente desta articulação".

Nessa perspectiva, propõe-se a apresentar – ainda que rapidamente – alguns dos principais problemas e avanços teóricos nesse domínio de pesquisa, definidos de acordo com alguns temas/objetos de investigação. O estudo referencial - *L'introuvable relation formation/emploi* – coordenado por Lucie Tanguy, do grupo de pesquisa *Travail et Mobilité*, Universidade Paris X, Nanterre, e publicado em 1986, procura, a partir das orientações de P. Naville, enfrentar os desafios teóricos que então se colocavam à análise da relação educação e economia e preencher lacunas presentes na sociologia da educação (e do trabalho).

A realização desse projeto significou uma ampliação do objeto de estudo da área. Pode-se mesmo dizer que, a partir dele, falar da sociologia da educação significa "falar de quase toda a sociologia" (Isambert-Jamati, 1986). A perspectiva da sociologia do trabalho é considerada, por Tanguy e outros autores, no sentido original do termo. Como notam Hirata e Kér goat (2003) e Pfefferkorn (2007), uma simples leitura do sumário do *Tratado de Sociologia do Trabalho*, de 1962, coordenado por G. Friedman e P. Naville, mostra que o *trabalho* não se limita ao trabalho assalariado, formalizado, mas inclui trabalho informal, "atividade, desemprego, saúde, escola/formação/emprego", produção de representações, etc. Há um sensível esforço de abordagem multidisciplinar que engloba entre outras, além da economia, a história, a antropologia e a psicologia.

Os estudos desenvolvidos mais tarde por Tanguy e sua equipe, na mesma direção daqueles realizados por Isambert-Jamati, irão contribuir para a constituição desse campo particular de investigação. Em primeiro lugar, criticam as teorias da reprodução social e as pesquisas por elas orientadas, não só de autores franceses, mas, também, de norte-americanos, como M. Carnoy e H.M. Levin, por exemplo, cujas análises tenderiam “a naturalizar o postulado da correspondência entre o sistema educativo e o sistema produtivo”, uma vez que “toda inovação introduzida na organização e no conteúdo da educação decorre, em larga medida, de uma inovação, no mesmo sentido, no trabalho, na empresa” (Carnoy e Lewin, 1980).

As críticas de Tanguy (1986) dirigem-se com igual contundência às teorias da reprodução cultural que, ao se afirmarem “teorias globais e relativamente universais, pelo menos para as sociedades industrialmente desenvolvidas”, propõem apreender a organização e o funcionamento do aparelho escolar em sua totalidade, excluindo certo tipo de questões cuja pertinência é relativa aos níveis intermediários de ensino. Por uma questão de método, essas teorias privilegiam o estudo de alguns níveis e modalidades de ensino, aquelas do *ensino geral*, desconhecendo todo o setor do ensino técnico, freqüentemente representado sob forma negativa: *do não geral*.

O predomínio destas teorias, segundo Tanguy (1986, 1996), induziu à formulação de análises sobre o ensino técnico, o mais diretamente articulado com o sistema produtivo, em termos quase exclusivos de dominação cultural e ideológica, deixando de lado questões relevantes acerca da especificidade desse tipo de ensino responsável “pela transmissão de saberes e saber-fazer, direta ou indiretamente úteis em atividades produtivas”, “um momento no processo de construção da qualificação operária”.

Nessa direção, Tanguy (1986) entende que as atribuições da escola não se realizam apenas na ordem simbólica, mas que a escola participa da produção e do controle dos meios necessários à existência material (saber, saber fazer). Em suma, embora a noção de “capital cultural”, introduzida por Bourdieu e Passeron, signifique uma ruptura com os pressupostos liberais e apontem para a desigual distribuição de “bens culturais” entre as classes sociais, tal análise “passa ao largo de um problema central: o do conteúdo do saber e do seu lugar na divisão do trabalho, confundindo todo e qualquer saber com ideologia” (Lefebvre, 1973). Em outras palavras, se as teorias da reprodução cultural contribuem para mostrar o papel central da escola na hierarquia social, elas o fazem na perspectiva da reprodução da ordem social (apreendida em sua globalidade), ignorando a importância do sistema de ensino na *produção* dessas hierarquias sociais, ou seja, “na constituição, extensão e desaparecimento de grupos sociais/profissionais em certos momentos da história” (Tanguy, 1986). Por outro lado, de acordo com Tanguy (1986), certas formulações das teorias da reprodução cultural devem ser consideradas como “aquisições irreversíveis”, como é o caso da *autonomia relativa dos fatos educativos*. Ao afirmarem a “autonomia relativa” das práticas educativas e sustentarem a irredutibilidade dos fenômenos culturais aos econômicos, “mesmo quando aqueles encontram ali os seus determinantes”, contribuem para rejeitar não só o postulado da “teoria do reflexo” como para contestar o “princípio da correspondência”. No entender da autora, a noção de *autonomia relativa* (operacionalizada pela de *campo*, que lhe é associada) não significa excluir relações de dependência ao econômico, às relações de produção, e, sim, enfatizar que essas relações não são diretas, mas “necessariamente *mediatizadas*”.

A partir das críticas às teorias funcionalistas e às teorias da reprodução, pesquisas com novas orientações passam a ser realizadas. As “macroanálises” situadas no nível das estruturas são substituídas por outras, centradas sobre processos e interações no plano “micro”, em geral com ênfase na produção social e não na reprodução. Avanço significativo, explicitado por Tanguy (1986, 1991, 1994, 1998), consiste na percepção de que o ensino técnico não pode ser apreendido “em termos de produção de qualificações, mas enquanto modo de produção e de aquisição de um conjunto de competências técnicas e qualificações sociais que se tornam qualificação no mercado de trabalho”.

Para estabelecer as relações possíveis entre sistema educativo e sistema de trabalho, importa reconhecer que a separação material e social das instituições escolares e econômicas não impossibilita a existência de relações mútuas; que estas relações não são diretas, mas se estabelecem a partir de uma longa cadeia de mediações e que é neste nível que deve ser situada a investigação. Nessa perspectiva, a análise deve recusar tanto as orientações teóricas que entendem ser a formação técnica produto da racionalidade da organização do trabalho ou do sistema tecnológico, como aquelas que, de outro lado, apreendem como resultado de uma racionalidade estabelecida unicamente no sistema educativo (Cunha Neves et al., 1983; Tanguy, 1986).

Outro importante desafio consiste em definir *qualificação*. Situada na “confluência do sistema produtivo e do sistema educativo”, o conceito de qualificação parece ser o que melhor permite apreender a articulação entre os dois sistemas, além de, ao mesmo tempo, revelar problemas relevantes daí derivados (Campinos-Dubernet e Marry, 1986).

Retomando o objetivo inicial de indicar os avanços teóricos, considerados em sua perspectiva crítica, na estruturação da área de pesquisa, cabe assinalar também nesse aspecto a importância e a originalidade de Pierre Naville no cenário que predomina entre os anos 1950 e 1980. É possível indicar, como o fazem Campinos-Dubernet e Marry (1986), a presença de uma concepção “substancialista” da qualificação, que caracteriza tanto os trabalhos de sociólogos preocupados com os movimentos de qualificação/ desqualificação ligados ao desenvolvimento da tecnologia, quanto os dos economistas (neoclássicos) que tentam explicar as diferenças salariais individuais pelas diferenças de “qualidades” da mão de obra.

Para Friedman (1950; 1956), um dos sociólogos que identifica qualificação e complexidade do trabalho, conferindo-lhe uma espécie de caráter “essencial” ou “substancial”, a questão colocada é a dos “movimentos positivos e negativos da qualificação do trabalho em função do progresso técnico”. A observação e os princípios da explicação da qualificação são situados no nível das situações de trabalho (oficina/fábrica). A formação é tratada como uma “variável exterior e subordinada”. A lógica específica do sistema escolar e, sobretudo, as relações entre a escola e a empresa como instituições não são levadas em conta (Campinos-Dubernet e Marry, 1986; Maurice, Sellier, Silvestre, 1982).

De um ponto de vista diferente dos sociólogos, pois apenas se interessam pelo mercado, os teóricos do “Capital Humano” têm também uma concepção da qualificação do trabalho do *tipo substancialista* na medida em que, por intermédio do salário, existiria uma medida objetiva capaz de hierarquizar as diferentes qualidades do trabalho em todos os tempos e lugares.

Opondo-se a ambas as concepções, P. Naville insiste sobre o caráter eminentemente relativo e relacional desta noção, considerando-a como resultado de conflitos sociais. Para Naville, a qualificação concerne ao trabalhador e não ao posto de trabalho; surge, em primeiro lugar, de um julgamento de valor, como resultado de uma relação de força social. Naville não reduz o trabalho a uma simples atividade técnica, mas integra-o no quadro mais global da relação salarial. É assim que ele apreende a qualificação, enquanto fenômeno social coletivo, e não como competência técnica individual ou como posição hierárquica (Campinos-Dubernet e Marry, 1986, Tanguy, 1996).

Estudando a correlação entre escala de salários e aquela da qualificação, Naville (1956) chega a algumas conclusões: o salário teria pouco a ver com os conhecimentos/habilidades do trabalhador; na prática (das empresas e dos ramos industriais) são geralmente os salários que determinam as classificações e não o inverso. Segundo Naville, é o salário que impõe, no final das contas, a estrutura hierárquica própria da diversidade das qualificações.

É importante sublinhar que a acuidade das análises empíricas de Naville, o rigor e a vigilância na utilização dos métodos de investigação, o questionamento a respeito do uso equivocado de indicadores empíricos, à miopia freqüente na definição da origem social dos sujeitos ou no tratamento indiferenciado dos sexos vieram fecundar uma das vias de análise mais férteis da atualidade – a da

divisão sexual do trabalho e das relações sociais de sexo – a qual não só complementa os seus estudos sobre a qualificação como, de certa maneira, os supera.

As elaborações teóricas em termos de relações sociais de sexo, de relações sociais de gerações (idade social) ou de relações sociais de etnia nas sociedades ocidentais são relativamente recentes. O sexo social, o sexo construído socialmente e não considerado como uma variável natural, encontrará dificuldades para se afirmar. Estudos como os de Kergoat e Hirata, de 1979, questionam a relação capital-trabalho - ou as relações entre as classes sociais - como critério exclusivo de uma periodização histórica, e propõem que essa periodização leve em conta simultaneamente as relações sociais entre homens e mulheres. A preeminência do econômico, que fez da força de trabalho um conceito-chave na análise marxista clássica das relações de dominação, cede lugar ao conceito de “sujeito sexuado”, inserido em uma rede de relações intersubjetivas. A exploração por meio do trabalho assalariado e a opressão do masculino sobre o feminino são indissociáveis, sendo a esfera da exploração econômica – ou das relações de classe – aquela em que é exercido, simultaneamente, o poder dos homens e das mulheres (Kergoat, 1984, 2000; Hirata, 2002).

Uma das aquisições importantes das análises “relacionais” de Naville, retomadas pelas análises sobre divisão sexual do trabalho/relações sociais de sexo, consiste em mostrar que é por meio da articulação das relações sociais que as qualificações se definem. Nesse sentido, a qualificação e seu preço (o salário) constituem um dos principais componentes da dialética entre as relações sociais (Pfefferkorn, 2007; Kergoat, 1982).

Em outras palavras, conforme enfatiza Daune-Richard (2003), a relação formação e emprego é mediada pela qualificação: a qualificação “reconhecida” nos sistemas de classificação define a relação entre a qualificação “adquirida” pelo(a) assalariado(a) e a qualificação “requerida” pelo emprego. A abordagem “relativista” de Naville, ao procurar “estimar o valor social” dos trabalhos efetuados, “torna-se mais operatória porque leva em conta o que o processo de qualificação deve às representações sociais do masculino e do feminino”.

Em resumo, as representações sociais do masculino exprimem uma ordem dos sexos que atribui ao masculino as qualidades socialmente valorizadas. No mundo do trabalho, como nos indica Naville (1945, 1948, 1956, 1959), essa operação passa pela qualificação dos empregos enquanto “estimativa de seu valor social” e, por fim, pelo preço que lhe é atribuído.

O desenvolvimento da problemática da divisão sexual do trabalho na esfera profissional como na esfera doméstica tem como consequência, no plano teórico e epistemológico, romper divisões pouco operatórias como aquelas entre produção e reprodução, ou entre sistema educativo, sistema produtivo e estrutura familiar; romper com categorias construídas exclusivamente a partir da população masculina considerada como referência universal (categorias como as de trabalho, qualificação, de movimento social, de tempo social, de pleno emprego, etc). Tais contribuições têm gerado efeitos salutares e alargado consideravelmente o conhecimento das relações entre trabalho e educação. A esse respeito, por exemplo, Stroobants (2005) chama a atenção para o “efeito societal”, segundo os termos utilizados por Maurice, Sellier e Silvestre (1982), ou seja, para a existência, em cada país, de articulações particulares entre o sistema educativo, a organização do trabalho e as relações coletivas do trabalho.

O que interessa aos objetivos propostos é apontar a importância da análise do “efeito societal” para a apreensão das diferentes dimensões da qualificação. Essa teoria, que se origina de estudos comparativos entre o sistema produtivo e o sistema educativo de dois países, a França e a Alemanha, realizado por uma equipe de economistas, pesquisadores do LEST/ *Laboratoire d'économie et de sociologie du travail*, afirma que os modos (ou sistemas) de formação só podem ser comparados quando reportados aos espaços sociais próprios de cada país, que lhes dão sentido: a organização do trabalho, as relações profissionais, a mobilidade social. Rejeita tanto as idéias de adequação entre a formação e o emprego, quanto as das “teorias da regulação” (Aglietta, M., 1976) , segundo as quais a formação, em acepção macro-econômica, é colocada mais frequentemente no plano da reprodução do

conjunto da força de trabalho e da atuação do Estado em relação às diversas despesas relativas a esta reprodução (a formação, do mesmo modo que a saúde e a cultura, é uma despesa entre outras) (Caminos-Dubernet e Marry, 1986; Dubar e Méhaut, 1986).

Na direção dos estudos de Naville, para esses pesquisadores, a escola e a formação são consideradas fatores importantes ou até mesmo decisivos na organização dos empregos/ocupações e do mercado de trabalho. Em outras palavras, esta abordagem revela as deficiências das análises da sociologia ou da economia do trabalho que situam a educação como resposta às pressões das mudanças técnicas ou das inovações organizacionais, desconsiderando “a complexidade e as mediações que existem no ‘mercado de trabalho’ entre as tecnologias ou as configurações das atividades/ postos de trabalho, o processo de aprendizagem e as modalidades de acesso aos empregos, os projetos individuais ou de realização coletiva e os percursos educativos que os concretizam” (em particular (Silvestre, 1986; Maurice, Sellier e Silvestre, 1982).

Esses estudos comparativos concebem os *espaços de qualificação* como o lugar de interdependência entre processos de socialização, de organização e de regulação. Assim, por exemplo, os diferentes tipos de ensino, os diplomas por eles fornecidos são constantemente relacionados, em cada país, aos comportamentos de mobilidade dos indivíduos formados pelo sistema educativo, às regras e práticas das empresas relativas à inserção, classificação, promoção e remuneração, bem como às relações de cooperação/conflicto que mantêm as diferentes categorias profissionais hierarquizadas na empresa e fora dela.

As contribuições analíticas da *abordagem societal*, apreendidas em sua historicidade e enriquecidas pela problemática da divisão sexual do trabalho/ relações sociais de sexo, possibilitam uma abordagem multidimensional da relação trabalho e educação: as dimensões objetiva e subjetiva, coletiva e individual, macro e micro estão aí estreitamente imbricadas (Stroobants, 2005; Enguita, 1992; Reccio, 1997; Terrail e Poullaouec, 2004).

Considerações finais

Se no plano internacional, em especial na França, a produção de pesquisas e o percurso teórico multidisciplinar, na perspectiva de uma análise marxiana integradora das relações sociais no campo da educação, sugere caminhos positivos em direção ao fortalecimento do domínio de pesquisa trabalho e educação, no Brasil, a situação é menos auspiciosa. Entre nós, em primeiro lugar, continua sendo urgente e indispensável o desenvolvimento de pesquisas e de novas metodologias na construção de indicadores sobre as situações de emprego/desemprego, o movimento das ocupações e os conteúdos das qualificações, que possam ser problematizados nos estudos a respeito da educação e da formação profissional. A sua concretização pressupõe a existência de instituições públicas que atuem como observatórios permanentes de situações de trabalho e da formação, de forma a subsidiar a elaboração de políticas públicas (Moraes, 2002; 2005).

A pesquisa acadêmica, que sofre as restrições limitadoras da acanhada participação da administração governamental, tem procurado, por sua vez, ainda que de forma incipiente, desenvolver análises para suprir a ausência dessas informações. O esforço maior dirige-se, hoje, à análise das políticas públicas de educação e trabalho, relacionadas, em particular, ao ensino médio, geral e técnico, no interesse, sobretudo, da construção de uma proposta de organização escolar que retome as concepções de educação *integrada* ou *politécnica* no ensino de nível médio – tanto na idade adequada quanto na modalidade EJA.

(Saviani, 1989, Frigotto, 2004-9; Ciavata, 2009; Ferretti, 2009). Além de Marx, autores como Gramsci e Lukács são revisitados.

Assim como nos estudos de Naville sobre qualificação e nas abordagens das relações sociais de sexo, toma-se o trabalho como centro da vida social. O significado que lhe é atribuído é mais amplo e

mais largo do que aquele de trabalho “profissional”. Tal como em Marx, o trabalho é visto não só como valor de troca – o trabalho fetichizado, estranhado -, forma dominante na sociedade capitalista, mas também como valor de uso, criador de utilidades, gerador de obras. Nesse registro, apontado por Marx nos *Grundrisse* (1987), o trabalho exerce sua ação no plano subjetivo, singular, e aparece “como pleno desenvolvimento da atividade (pessoal)”, como “produção de si”; e no plano coletivo, na “produção da política”. O trabalho, como atividade humana, pode então ser definido de maneira extensiva como a “produção da sociedade”, ou a “produção social da vida” ou simplesmente como “produção do viver” (Pfefferkorn, 2007; Lukacs, 2004). Nesse sentido central e *emancipador*, a noção de trabalho constitui-se como ordenadora da *prática pedagógica no ensino integrado* ou *escola unitária* (Gramsci, 2000), mediadora na integração dos diferentes saberes e áreas de conhecimento necessárias à compreensão (crítica) dos diversos âmbitos da vida social, individual e coletiva (Moraes, 2006).

Referências Bibliográficas

AGLIETTA, M. *Régulation et crises du capitalisme: l'expérience des Etats-Unis*. Paris: Calmann-Lévy, 1976.

ALTHUSSER, L. Ideologie et appareils idéologiques d'État, In : *La Pensée*, n. 151. Paris, 1970.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. . *L'École Capitaliste en France*. Paris : Maspero, 1971

_____. À l'école des femmes. In : LAUFER, J., MARRY, C., MARUANI, M. (direct.). *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve de la différence des sexes*. Paris : La Découverte, p. 43, 2003.

BÉAUD, S. & PIALOUX, M. *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard, 1999.

BECKER, G. S. *Humain Capital*. New York : Columbia University Presss, 1971. cap. 2.

BOUFFARTIGUE, Paul (direct.). *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits*. Paris : La Dispute, 2004.

BOURDIEU, P. *Les Héritiers*. Paris: Ed. De Minuit, 1964.

_____. & PASSERON, J.C. . *La Reproduction*. Paris: Ed. De Minuit, 1970.

BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976) *Schooling in América: educational reform and the contribution of economic life*. New York: Basic Book, 1976.

CAMPINOS-DUBERNET, M. et MARRY, C.. De l'utilisation d'un concept empirique: la qualification. Quel rapport à formation? In: TANGUY, Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation/emploi. Um état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986. p. 197-232.

CÂNDIDO, A.. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: FORACCHI & PEREIRA, *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

CARNOY, M. , LEVIN, H. . *Education, travail et emploi*. Unesco. Institut International de planification de l'éducation, 1980. cap. 2.

CIAVATTA, M. *Mediações históricas de trabalho e educação. Gênese e disputas na formação dos trabalhadores* (Rio de Janeiro 1930-60). Rio de Janeiro : CNPq/ Faperj, 2009.

CROSSICK, G. Qu'est ce que l'histoire sociale? In: Michaud, Y. (direct). *L'université de tous les savoirs. Qu'est ce que la société?* Vol. III. Paris: Odile Jacob, 2003, p. 306-7.

CUNHA NEVES; EIDELMAN; ZAGFKA. Tendances de la Recherche en Sociologie de l'Éducation en France: 1975 - 1983. *Sociologie de l'Éducation . Dix ans de recherches*. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie. Collection Education & Formation. Paris: INRP, 1990. p. 123-138.

DAUNE-RICHARD, A-M. Qualificações e representações sociais. In: HIRATA, H & MARUANI, M (orgs.). *As novas fronteiras da desigualdade. Homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: Editora Senac, 2003. p. 65-76.

DESBROUSSE, H. Définition des classes et rapport d'hégémonie. In: AUPETIT, B. et alii. *Classes et catégories sociales. Aspects de la recherche*. Edires: Roubaix, 1985.

DUBAR, C. Sociétés sans classes ou sans discours de classe? In: *Lien social et Politiques*, n. 49, 2003

DUBAR, C. et MEHAUT, Ph.. Formation et politiques d'entreprises, In : TANGUY, Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation/emploi. Um état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, p. 169-172, 1986.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *Educación, formación y empleo*. Madrid : Ediciones de la Universidad Complutense, S.A, 1992.

FERRETTI, C. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil. Anos 90. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XIII, n. 59, ago. p. 469-492, 1997.

_____. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.

FRIEDMANN, G. . *Où va le travail Humain?*, Paris: Galimard, 1950.

_____. *Le travail en miettes*. Paris: Galimard, 1956.

_____ & NAVILLE, P. (orgs.). *Traité de sociologie du travail*. Paris: A. Colin, 1962.

FRIGOTTO, G.. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In FRIGOTTO & CIAVATTA (orgs.). *Ensino Médio. Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília: MEC-SEMTEC, p. 53-70, 2004.

_____. Teoria e Práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GUILBERT, M. La répartition de la main-d'oeuvre par sexe. In: NAVILLE, P & FRIEDMANN, G (orgs.). *Traité de sociologie du travail*. Paris: A. Colin, cap. 2. , 1961.

GUILBERT, M.; ISAMBERT-JAMATI, V. . Formation et carrières professionnelles de 1000 jeunes de la région parisienne. In: *Population*. Cap. 2, 1958.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. volume. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Edição e Trad. Carlos Nelson Coutinho. RJ: Civilização Brasileira, 2000.

HIRATA, H. & KÉRGOAT, D. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: HIRATA, H & MARUANI, M (orgs.). *As novas fronteiras da desigualdade. Homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: Editora Senac, p. 111-123, 2003.

_____. *Nova divisão sexual o trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ISAMBERT-JAMATI, V. , Éducation et maturité sociale dans la France contemporaine. In: *Cahiers internationaux de sociologie*. N. 31, Cap 1, 1961.

_____, Remarque sur une démarche e des notions. In: TANGUY, Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation/emploi. Um état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, p. 169-172, 1986.

JOBERT, A, MARRY, C., TANGUY, L. . *Éducation et Travail en Grande- Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.

KERGOAT, Danièle. *Les ouvrières*. Paris : Sycomore, 1982.

_____. Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux.: de l'analyse critique des catégories dominantes à la mise en place d'une nouvelle conceptualisation. *Le sexe du travail: structure familiales et système productif*. Grenoble: Presses Universitaires de grenoble, p. 207-20, 1984.

_____. Des hommes, des femmes et du travail. In: *Éducation Permanente*, v. 116, n3, p. 133-40, 1993.

_____. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe, in: HIRATA, LABORIE, Le DOARÉ, SENOTIER (coord.). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris: PUF, p. 35-44, 2000.

Le DOARÉ, H. *La division sexuelle du travail , un outil d'analyse. Séminaire sur État et rapports sociaux de sexe*. Université Paris VIII. Actes. 1994.

LEFEBVRE, Henri . *L'ideologie structuraliste*. Paris : Anthropos, 1971.

_____. *A re-produção das relações de produção*. Porto/Portugal: Escorpião, 1973.

- _____. *Sociologie de Marx*. Paris: Presses Universitaires de France/PUF, 1974.
- _____. *De l'État*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1976.
- _____. *Une pensée devenue monde*. Paris: Fayard, 1980.
- LUKÁCS, G. *Ontologia del ser social. El Trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.
- MARX, K. . *La sainte famille*. Paris: Editiones Sociales, 1972.
- _____. *O Capital. Livro I, CapVI -Inédito*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- _____. *Manuscritos economico-filosoficos de 1844*. Bogotá: Editorial Pluma, 1980.
- _____ et ENGELS, F.. *Manifeste du parti communiste*. Paris: Nathan, 1982.
- _____. *El capital*. México: Siglo Vientiuno Editores, 1984.
- _____. *Elementos Fundamentales para la crítica de la Economía Política (Grundrisse) - 1857-1858*. México: Siglo Vientiuno Editores, 1987.
- MARRY, C. . Le diplôme et la carrière: masculin/féminin. In: TERRAIL, J-P.(direct.). *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, p. 177-191, 1997.
- MARTINS, José de Souza. As temporalidades da História na dialética de Lefebvre. In: MARTINS, José de S. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996. p.13-24.
- MATHERON, F. (2001). Louis Althusser ou l'impure pureté du concept. In: BIDET, J. et KOUVÉLAKIS, E. (direc). *Dictionnaire Marx Contemporain*. Paris: Presses Universitaires de France/PUF.
- MAURICE, M., SELIER, F., SILVESTRE. J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organization industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Paris: PUF
- MORAES, Carmen S. V. Os cursos noturnos e a educação do trabalhador. In: FISCHMANN, Roseli (coord.). *Escola Brasileira. Temas e Estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. Introdução - A relação trabalho-educação e o “novo conceito de produção”: algumas considerações iniciais. In: MORAES, CSV e FERRETTI, C. (coord.). *Diagnóstico da Formação Profissional. Ramo Metalúrgico*. São Paulo: CNM-CUT/Rede Unitrabalho, Artchip Ed., 1999. p. 15 –28.
- _____. O ensino técnico, a formação profissional e o mundo do trabalho: algumas questões de método In: ZIBAS, AGUIAR e BUENO (orgs.), *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Introdução. Relação trabalho e educação: situando o tema. In: *A Relação Trabalho e educação em perspectiva histórica e sociológica*. Livre-docência, FEUSP, p. 6-41, 2005.

_____. Educação Permanente: Direito de Cidadania, Responsabilidade do Estado. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. , v.4, p.395 - 416, 2006.

_____. Trajetórias de trabalho e educação/formação profissional de trabalhadoras militantes sindicais brasileiras e francesas In: Anais do 31º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú-MG, 2007.

MOURIAUX, René . Sortir de la dénégation. In: COURTS-SALIES, P. et VAKALOULIS, M. (dir.). *Les mobilisations collectives. Une controverse sociologique*. Paris:Presses Universitaire de France/PUF, 2003.

NAVILLE, P. . *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard, 1945.

_____. *La formation professionnelle et l'école*. Paris : PUF, 1948.

_____. *Essai sur la qualification du travail*. Paris : Marcel Rivière, 1956.

_____. *École et société*. Paris: Rivière, 1959.

PFEFFERKORN, R. *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris: La Dispute, 2007.

POULANTZAS, N. . *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*. Paris : Le Seuil, 1974.

RAMOS, M.. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO & CIAVATTA (orgs.). *Ensino Médio. Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília: MEC-SEMTEC, p. 37- 52, 2004.

RECIO, A.. Escuela, economia y trabajo. In: *Mientras Tanto*. Publicación trimestral de ciencias sociales. Barcelona. n. 68/69, p. 31-48, 1997.

ROLLE, P. Les logiques de la découverte et celles de l'action. In: ÉLLIARD, M. (org.), *Naville, la passion de la connaissance*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, p.69-86, 1996.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. (direct.). *Savoirs et Competences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar; M. L.; MADEIRA, Felícia; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 151-166, 1994.

SCHULTZ, T. W. . *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVESTRE, J-J. *Les inegalités de salaire. Marché du travail et croissance économique*. Paris: PUF, 1978.

_____. Marche du travail et crise économique. De la mobilité à la flexibilité. In: *Formation et Emploi*. Revue Céreq, n. 2. Paris: La Documentation Française, 1986.

STROOBANTS, M. *Sociologie du Travail*. Paris: Armand Colin, 2005.

TANGUY, L. (dir.). *L'introuvable relation formation/emploi. Um état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986.

_____ & MARRY, C. Introduction, La constitution d'un champ de recherche. Tableau économique et social. In : TANGUY, Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation/emploi. Um état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, p.13-33, 1986.

TANGUY, L. *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF, 1991.

_____ et ROPÉ, F. . *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994.

_____ . Pierre Naville, 1942-1960 : une sociologie des relations. In : ÉLLIARD, M. (org.), *Naville, la passion de la connaissance*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, p. 55-67, 1996.

_____ . *Genèse d'un espace d'activité sociale, la formation professionnelle continue*. Paris: Conseil Scientifique de l'Université Paris X, Nanterre/ Ministère de l'Éducation Nationale, 1998.

TERRAIL, J.-P. et TRISTAN, P. . École et divisions sociales. In: BOUFFARTIGUE, P. (dir.). *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits*. Paris: La Dispute, p.159-174, 2004.

VASCONCELLOS, M. D.. L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi. In: *Revue Française de Pédagogie*, n. 144, juillet-août-septembre, p. 105-130, 2003.