

Antónia Távora
Doutoranda em Ciências da
Educação da Faculdade de
Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto.

Joaquim Coimbra
Professor Associado da Faculdade
de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do
Porto, coordenador do Centro de
Desenvolvimento Vocacional e
Aprendizagem ao Longo da Vida.

Henrique Vaz
Professor Auxiliar da Faculdade
de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto,
membro do Centro de Investigação
e Intervenção Educativas.

Análise das políticas de educação e formação de adultos e relação da formação com o trabalho

Resumo: Esta comunicação resulta de um estudo no âmbito do Plano Doutoral em Ciências da Educação que tem por base os pressupostos de uma conceção de Aprendizagem ao Longo da Vida e de Educação e Formação de Adultos, sob uma visão política, desenvolvendo uma análise contextualizada das suas assunções e objetivos com que surgem, de modo a perceber e identificar as suas formas de concretização em Portugal e os propósitos e diferentes prioridades governamentais por detrás das formulações iniciais de tais políticas educativas. Por outro lado, dada a relação que o mundo da formação tem com mundo do trabalho, torna-se importante aprofundar as questões ligadas ao mundo laboral e escassez de emprego, para a análise dos sistemas e práticas formativas.

Palavras-chave: Políticas Educativas; Adultos; Formação; Trabalho.

1. A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação e Formação de Adultos: análise do contexto português

O conceito de ALV é interpretado em Portugal num duplo sentido: como um processo educativo e formativo cuja duração se confunde com o tempo de vida dos sujeitos (desde que nascem até que morrem) e como um quadro global de referência para o desenvolvimento do sistema educativo, associado a uma certa visão estratégica de evolução da economia e da sociedade portuguesa projetada no próximo século (Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998).

Enquanto processo educativo, quando falamos em ALV, esta vai desde os ensinamentos pré-obrigatório, básico, secundário e superior (ou terciário), formação inicial inserida no mercado de emprego, à educação e formação de adultos e outras atividades de formação,

Facilitadoras de uma permanente actualização dos saberes e competências e do desenvolvimento de um espírito crítico e empreendedor potenciadores de uma melhor empregabilidade, do reforço da inserção e coesão social, e da afirmação de valores de um novo conceito de cidadania activa e civilidade (EURYDICE, 2000: 114).

Em meados da década de 1980, um exame temático da OCDE relativo à aprendizagem dos adultos em Portugal salientou a debilidade da formação de base da maioria da população em que a média nacional de analfabetismo literal seria de 9% (Lima, 2005: 34). Deste modo, "seria necessário que as políticas públicas de educação assumissem que o problema crucial a atacar (...) é muito mais complexo e difícil de superar: é o problema de políticas educativas para o controlo social" (Lima, 2005: 35).

Durante o período pós-revolucionário emergiram iniciativas populares e de associações que incidiram sobre ações de alfabetização e atividades de educação de base de adultos, numa lógica de utilizar o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino, ocorrendo à margem da política pública estatal ou da ação organizativa da administração pública (Lima, 2005).

A Lei n.º 3/79 simboliza assim uma tentativa de transição da educação de adultos para um sistema e organização governamental,

Procurando lançar as bases de uma política pública de desenvolvimento do sector, já de características mais «social-democratas» em termos de modelos de políticas sociais, isto é, atribuindo leve ao conceito e ao papel de «Estado-Providência» na educação. (Lima, 2005: 39).

Neste sentido, e com a progressiva responsabilidade do governo na alfabetização dos adultos, a lógica da educação popular de adultos e do associativismo tendem a ser objeto de desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes, como é o caso dos governos PSD entre 1986 e 1995 (Lima, 2005).

Em 1996, face ao progressivo apagamento da educação e formação de adultos, o programa eleitoral do Partido Socialista parte

De um diagnóstico que, do ponto de vista académico, se encontrava realizado e consensualizado, isto é, da constatação genérica da «ausência de um sistema de educação de adultos», prometendo uma política de apoio para o desenvolvimento, o apoio ao movimento associativo. (Lima, 2005: 46)

A educação de adultos passa assim a ser da responsabilidade do Estado, numa retoma da educação popular e de base de adultos, sendo que, em 1998, o governo decide lançar um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, promovendo, assim, a articulação entre educação e formação (Lima, 2005). Assumindo o seu trabalho nesse campo, a Setembro de 1999, com o Decreto-Lei n.º 387/99, o governo cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que,

Com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social [é] concebida como uma estrutura de competência ao nível da concepção, de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos. (Lima, 2005: 47).

No entanto, verificou-se que a ANEFA, enquanto estrutura de mediação, não intervinha no terreno e na multiplicidade de áreas inicialmente pensadas, como não demonstrou capacidades de assegurar o "relançamento da educação e formação de adultos em Portugal" (Lima, 2005: 48), conforme tinha sido proposto no programa eleitoral de 1995.

Deste modo, outras lógicas subordinadas à empregabilidade e à aquisição de competências para competir imperaram com o colapso do PS e a consequente extinção da ANEFA, em virtude da dominância de um governo PSD e CDS/PP.

O interregno da revalorização da educação de adultos termina, de novo, com a sua evacuação dos discursos de política educativa, optando-se antes pela «qualificação dos recursos», pela «formação vocacional» e pela «qualificação ao longo da vida» [voltando] a sucumbir enquanto política educativa pública (Lima, 2005: 49).

A integração de Portugal na União Europeia (UE), a retoma de poder do Partido Socialista, e os desafios que constantemente se colocam ao país resultantes da ação das novas tecnologias de informação e comunicação e da globalização dos mercados, exigiram a adoção de medidas estratégicas que potenciassem o desenvolvimento e a integração de jovens e adultos, atenuando as vulnerabilidades estruturais do País.

A política educativa, sobretudo na última década, tem vindo assim a assumir, como objetivo de fundamental concretização, a igualdade de oportunidades na sociedade portuguesa, quer pelo alargamento dos anos de escolaridade do ensino básico e da sua obrigatoriedade quer ainda pelo recurso a modalidades diversificadas ao nível do ensino secundário, pela expansão do ensino superior e pelo recurso sistemático a modalidades específicas de educação e formação dirigidas aos adultos (Despacho Conjunto n.º 24/2005).

No que respeita especificamente à educação e formação de adultos, o Estado português, com base na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), tem possibilitado, através do ensino recorrente e da educação extraescolar, a organização de ofertas formativas, específicas e adequadas, que permitem, simultaneamente, a obtenção de uma certificação escolar e a preparação para o emprego. Este esforço ao nível da educação de adultos foi também complementado por um reforço de financiamento realizado no âmbito dos I e II Quadros Comunitários de Apoio (Despacho conjunto n.º 24/2005).

Contudo, a distância que separa as qualificações certificadas da população adulta portuguesa, em matéria de conhecimentos e habilitações escolares, do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus é ainda grande, estimando-se que, em 4.700.000 ativos, cerca de 2.400.000 não possuem a escolaridade de nove anos (Portaria n.º 1082-A/2001).

Esta situação e a constatação de um problema semi-realizado de subcertificação da população adulta justificou que, a par do reforço da oferta de educação e formação de adultos e, conseqüentemente, das oportunidades de obtenção de certificações escolares e profissionais por via formal, devesse também alargar-se a oportunidade a todos os cidadãos, em particular aos adultos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados, de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Trata-se de um novo serviço, que utiliza a sigla RVCC, cuja conceção, organização, monitorização e avaliação é da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), delegada pelo Ministério da Educação (ME), através da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), serviço central do ME criado pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro.

A utilidade deste serviço (prestado por entidades públicas ou privadas) - os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) - inscreve-se, nomeadamente, na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego, constituindo-se como a medida que serve de estímulo e apoio efetivos à procura de formação por parte de ativos, empregados e desempregados, homens e mulheres, e permitindo a valorização, por parte dos parceiros sociais, das qualificações adquiridas pelo adulto ao longo do seu percurso pessoal e profissional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Despacho conjunto n.º 24/2005).

Com um historial de alternância entre valorização e desvalorização da Educação de Adultos em Portugal, surge em 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), enquanto programa de ação governativa, com implicações sobretudo no âmbito das políticas de educação e formação profissional, o qual traduz as assunções do XVII Governo Constitucional no domínio da qualificação da população portuguesa.

Evoluindo a partir da rede de CRVCC (que existiram de 2000 a 2005), os Centros de Novas Oportunidades (CNO) são as entidades responsáveis pelo cumprimento desse objetivo, constituindo-se como uma "porta de entrada" para que jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho (Portaria n.º 370/2008), sejam acolhidos e encaminhados para a oferta formativa que mais se adequa ao seu perfil e expectativas.

De forma a melhorar a capacidade de resposta das estruturas do sistema de educação e formação, assistiu-se a um forte alargamento da rede de CNO a nível nacional, sendo que em 2010, a rede é composta por 448 CNO em Portugal Continental e 6 na Região Autónoma da Madeira (ANQ, 2010) e, no ano anterior, após abertura e publicação em Diário da República foi encerrado o concurso público para a criação de mais 44 Centros Novas Oportunidades, de modo a perfazer os 500 centros em funcionamento em 2010.

A certificação de competências em Portugal atingira o seu auge, no que respeita tanto ao alargamento e aproximação das ofertas ao público, como também da crescente adesão por parte do mesmo e consequente aumento dos níveis de qualificação.

Em 2011, decorrente da demissão do primeiro ministro do PS, e das conseqüentes eleições antecipadas, subiu ao poder o PSD. Com a aproximação do final do biénio 2010-2011 e das iminentes candidaturas necessárias à continuação do funcionamento dos CNO, surgiram rumores na comunicação social, com acusações de facilitismo na obtenção dos certificados, a massificação do programa e utilização do mesmo como propaganda política ao longo dos anos de governação do PS, que colocaram a ANQ e a INO no centro de uma batalha política.

Com a lei orgânica do XIX Governo, a ANQ e a INO ficaram na dependência dos Ministérios da Economia, do Emprego e da Educação e Ciência, estando em gestação um processo de avaliação e reestruturação das mesmas com o anunciado objetivo de obter ganhos de credibilidade e eficiência, garantindo uma

maior exigência e rigor nos processos de certificação, verificação e reconhecimento de competências. Resultante deste processo, no final de 2011 foram encerrados 20 dos 450 da rede de CNO tendo sido abertas a 15 de novembro de 2011 as candidaturas a financiamento para abranger o período de Janeiro a Agosto de 2012, com as regras e critérios que tinham sido utilizados em anos anteriores. A ANQ deu lugar à ANQEP (Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional), anunciando que iriam ser mantidos 70% CNO até agosto de 2012, embora o Governo considerasse que a dimensão da atual rede ainda era excessiva face às necessidades e à procura.

O Governo manteve, assim, até agosto de 2012, 301 dos 430 CNO existentes. Durante este período transitório, adianta que concluirá os estudos de avaliação da INO, nomeadamente nas vertentes de impactos na via profissional das pessoas e do rigor e exigência dos processos de RVCC.

Até setembro de 2012, prevê-se que sejam anunciadas alterações mais profundas na estrutura e objetivos do programa Novas Oportunidades. No entanto, aos CNO, a única diretriz oficial enviada foi no sentido de continuarem a trabalhar para poderem cumprir as metas para os oito meses aprovados. Quando ao futuro, de acordo com dados do Ministério da Economia, o executivo pretende transformar estes CNO em Centros Nacionais de Qualificação e Ensino Profissional, no âmbito de um plano mais vasto para apostar no ensino profissional, que eleger como “uma nova prioridade” em Portugal.

Esta mudança de discurso, na nova valorização do ensino profissional em detrimento da educação e formação de adultos, segue a linha que acompanha a história de educação de adultos em Portugal.

2. A emergência de dois sentidos: qualificação escolar vs qualificação profissional

Esta contextualização histórica que acompanha a educação de adultos deixa transparecer que, a categorização “Educação de Adultos” (EA), evoluiu e evolui a par dos discursos políticos e de disputas de interesses, em que a alteração dos discursos altera a realidade e a condução da mesma.

Expostas a várias contradições resultantes de cada momento histórico-político e social, a EA tem-se afastado da sua original raiz humanista, em que as lógicas da educação popular e cívica, da educação comunitária e para o desenvolvimento local, numa valorização da emancipação e da criatividade, tendem, progressivamente, “a ser recusadas ou, sendo toleradas, a atribuir-[se]-lhes um estatuto periférico em termos de políticas públicas e um mais baixo *status* em termos socioeducativos” (Lima, 2007:9).

De facto, numa adaptação à estrutura social, à economia e à produtividade e competitividade, a EA tem-se vindo a afirmar como formação e aprendizagem, em programas de qualificação e de capacitação, ao serviço da adaptação aos imperativos da economia e da sociedade (Lima, 2007).

A prioridade do investimento na capacitação individual dos “recursos humanos”, orientado para a adaptabilidade, empregabilidade e competição no mercado global, sugerem simplificações como a de que o desemprego estrutural está associado à falta de qualificações ou de competências da mão-de-obra.

É neste raciocínio funcionalista, que a orientação da EA para uma forte articulação com questões do trabalho, numa lógica de conversão da EA em qualificação profissional, é, inicialmente e atualmente, a interpretação que dela fazem os governos PSD.

No entanto, o discurso “socialista”, que caracterizou e caracteriza a INO, distancia-se também bastante, das iniciativas que estiveram na origem de uma EA em Portugal. Dependente de apoios europeus, as iniciativas de educação e formação de adultos em Portugal têm seguido nos últimos anos a mesma definição de ALV concebida pela União Europeia, como “a solução para a competitividade da sua economia no mercado global” (Hake, 1998: 40).

É neste cenário de (re)investimento que, principalmente desde 2005, o Estado assumiu protagonismo no sentido de dar à EFA, um lugar de destaque enquanto política pública. A criação da INO permitiu recolocar a EA na agenda das políticas educativas, e criar espaços de discussão e de debate públicos, esclarecer os sentidos da sua relevância na realização do direito à educação e à (re)valorização das (novas) aprendizagens dos adultos. No entanto, apesar desta centralidade necessária de colocação da EFA no seio da discussão política, os objetivos com que surge são claramente economicistas, acabando por desvirtuar o processo. No sentido de superar os défices de escolaridade da população a um ritmo acelerado, a INO representou um novo impulso no caminho da qualificação, onde o objetivo foi o da escolarização geral da população ao nível do ensino secundário.

É inegável que, apesar do objetivo numérico inerente a esta iniciativa, a INO permitiu a massificação e divulgação da EFA, tanto ao nível da aproximação junto das populações como do aumento das

oportunidades de acesso às mesmas, permitindo a sua credibilização. Os resultados da Avaliação Externa da INO, levada a cabo pela Universidade Católica por encomenda do então governo (PS), revelaram uma melhoria efetiva das competências-chave dos adultos, com maiores ganhos ao nível das *hard-skills* - Literacia (leitura, escrita e comunicação oral) e em e-Competências (uso de computador e Internet); um forte reforço da *meta-skills* - Auto-Estima e da Motivação para continuar a aprender - “Aprender a aprender”; e uma melhoria generalizada das *soft-skills*: competências pessoais e sociais, cívicas e culturais. (Carneiro, 2010).

Outro resultado importante desta iniciativa foi o impacto na família - a assimetria de qualificação entre cônjuges induz a procura por parte do menos qualificado, designadamente quando se trata do marido; por outro lado, quando um membro do casal inicia o percurso há elevada probabilidade de o outro também vir a aderir; e na expressividade dos “Ganhos do Eu”, onde é declarado o aumento de Cultura Geral e o reforço da vontade de continuar a estudar (Carneiro, 2010).

No entanto, indiferente a estes resultados, a estratégia do novo governo (PSD) reside na reestruturação do Programa Novas Oportunidades, com vista à sua melhoria em termos de valorização do capital humano dos portugueses, numa aposta na qualificação profissional, por considerar que a INO não teve impacto na empregabilidade. Assim, numa avaliação encomendada ao Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico o foco foi: «Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho» e na «Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares: Empregabilidade e Remunerações». A equipa concluiu que os processos RVCC só tiveram impacto significativo no aumento da probabilidade de emprego para um desempregado quando se tratou de RVCC Profissional ou estiveram associados a Formações Modulares Certificadas. Neste último caso, o efeito foi mais significativo nos adultos com baixas qualificações (do 1.º ao 3.º ciclo). Por outro lado, o impacto dos processos RVCC sobre as remunerações é praticamente nulo (Lima, 2012).

Face à interpretação destes resultados e à própria constituição do objeto e objetivo do estudo, denota-se a manifesta preocupação do governo em exercício, não com o aumento da escolaridade dos adultos (preocupação do anterior governo), mas com a sua qualificação profissional como chave para combater os números do desemprego.

Segundo anunciado no próprio estudo, o Governo está a desenvolver o programa Vida Ativa, onde pretende promover o acesso dos desempregados à formação profissional, nomeadamente com base nas Formações Modulares Certificadas (FMC) avaliadas positivamente no estudo apresentado; no encaminhamento rápido dos desempregados, para que comecem a frequentar a ação de formação pouco tempo depois de se inscreverem no centro de emprego; na frequência da formação a tempo parcial, de modo a não prejudicar a procura de emprego; e na oferta de unidades de formação de curta duração de caráter transversal, inseridas em vários percursos formativos e em áreas com boas perspetivas de empregabilidade e adequadas ao nível de escolaridade e experiência profissional do desempregado (Lima, 2012).

Segundo este autor, será dada prioridade à oferta de cursos de dupla certificação (escolar e profissional), face ao seu maior impacto na empregabilidade, serão mantidas FMC, focadas na aquisição de capacidades específicas optimizadoras da empregabilidade, e a retoma do Ensino Recorrente (oferta extinta ou em algumas escolas em vias de extinção pelo anterior governo), para conclusão do ensino secundário e/ou prosseguimento de estudos. Reconhecem-se assim as lógicas de uma nova aproximação ao modelo escolar para o ensino secundário, e o espírito mercantilista conferido à EA, confundida com qualificação profissional. No entanto, o alerta vai no sentido de assinalar que a EA não se esgota em programas de formação de recursos humanos, de formação profissional e de produção de capital humano (Lima, 1994), pelo que a formação para a democracia, para o ambiente e a saúde, para a participação cívica e a autonomia, não devem ser subjugados a critérios de eficiência e eficácia económicas (Jarvis, 1993).

Em qualquer um dos casos, INO ou Vida Ativa, “a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objeto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à *performatividade competitiva*, que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, [que em] pouco ou nada se assemelham a formas e processos de educação”. (Lima, 2007: 22).

Num sistema de aprendizagem subordinado a objetivos funcionais, concedida de forma individualizada e singular, com o cerne na aquisição de “competências para competir”, a procura de oportunidades de aprendizagem é transformada em vantagens competitivas, numa pressão pela competitividade, recaindo sobre o indivíduo e na sua *performance* individual, a responsabilidade de todas as consequências relativamente à sua situação no mercado de trabalho (Lima, 2007).

3. Formação e Trabalho

Numa sociedade que muitos adjectivam como "sociedade do conhecimento" (e.g. Castells, 1996; Gorz, 2003), a persistência de elevados níveis de abandono escolar precoce e a baixa qualificação da maioria da população ativa portuguesa são factos que deveriam preocupar o governo e as instâncias europeias. Ao longo dos anos, foram surgindo medidas estratégicas de qualificação nacional, consagrando, nos últimos anos, o reforço na generalização das ofertas formativas.

Segundo o Ministério do Trabalho e da Segurança Social,

A aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007: 2).

Esta questão da articulação entre a formação e a produtividade nos contextos de trabalho representa uma problemática importante na formação de adultos. Tendo em conta as constantes reconfigurações do mercado de trabalho (Magalhães & Stoer, 2002), associada a novas maneiras de organizar os processos de trabalho e a reagir aos interesses económicos hegemónicos, temos vindo a assistir à construção de novas maneiras de pensar e agir no campo da formação.

A forte mobilidade profissional, os discursos de promoção da flexibilidade e estímulos ao empreendedorismo e à criatividade, "acaba[m] por se reflectir nas constantes necessidades das estruturas económicas e conduzir a flutuações permanentes nas características do mercado de trabalho" (Parada & Coimbra, 1999/2000: 47). Assim, associadas a uma multiplicação da procura incessante e dos tempos de formação ao longo de toda a vida profissional, "propiciam o encadeamento iterativo das situações de trabalho e de formação, associadas a processos de enriquecimento ou de reconversão profissional" (Canário, 1997: 10).

Deste modo, assistimos, nas últimas décadas, a uma expansão quantitativa e a uma difusão das práticas de formação cujo objetivo essencial é o de concentrar os recursos nas formações direcionadas para a competitividade, produtividade, necessidades das empresas e para a adaptabilidade e desenvolvimento de competências que promovam a empregabilidade dos trabalhadores (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007). São discursos políticos como este, com a adoção de uma "linguagem" em que as referências à modernização, ao reforço das ligações entre escola/formação e trabalho, e ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, que pouco dizem além do princípio de que o trabalhador tem que estar "sempre alerta" numa lógica de responsabilização individual (Bauman, 2001).

Considerando-se as relações entre formação e trabalho uma relação entre dois mundos intercomunicáveis (Santos, 1989), no contexto atual, essa relação caracteriza-se por uma complexidade crescente, uma vez que a atividade profissional vai além da simples execução de uma tarefa em produção, pelas boas e más razões, assumindo-se como uma das fontes mais importantes e fundadoras de sentido para a vida humana (Coimbra & Gonçalves, 2002). Assim,

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a subtis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar (Dubar, 1997: 14).

Submetido a um conjunto de solicitações sociais, decorrentes das transformações do mercado de trabalho, o campo da formação tem vindo a deslocar-se do seu papel tradicional de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social, intervindo ao nível das empresas e da gestão global da sociedade (Correia, 1997). Esse deslocamento dos espaços de regulação para as empresas é acompanhado de novas políticas de gestão que visam suscitar a implicação dos empregados no sucesso da empresa (Dubar, 1997a).

A partir dessa perspetiva, estabeleceu-se uma relação complementar entre empresa e trabalhador, em que o mesmo interiorizou a necessidade contínua de se empenhar por uma melhor qualificação para entrar ou manter-se no competitivo mercado de trabalho, e as empresas passaram a contratar pessoas mais capacitadas e com maiores qualificações com o intuito de alcançar os seus objetivos (Abraham, s/d).

Nesta contextualização histórica que acompanha a dimensão do trabalho e, mais recentemente, na sua relação de interdependência com a formação, o mundo do trabalho parece sempre ser poupado a uma discussão e análise crítica, justificando o desemprego dos mais qualificados com a má qualidade da formação lecionada nas Universidades ou a sua desadequação às necessidades reais do mercado; e o desemprego dos menos qualificados, com o abandono e o insucesso escolar, não havendo espaço para se cruzarem dados e se interrogar se não radica uma parte do problema no próprio mercado de trabalho (Vaz, 2010).

Num país assimétrico que assiste a um crescimento contínuo das qualificações e a uma oferta sempre crescente de emprego desqualificado, não se pode colocar esta discussão apenas em torno da qualidade da formação; esta discussão tem necessariamente de passar também pela qualidade do trabalho, o que equivale aqui a dizer, das organizações do trabalho (Vaz, 2010: 46).

No entanto, de um modo geral, a partir do exposto, é possível notar a transformação dos modelos de gestão de pessoas ao longo do tempo, balizados atualmente por um modelo de alta flexibilidade (Milkovich & Boudreau, 2006), em que pela análise do contexto sociocultural e político, "a sociedade do pleno emprego tende cada vez mais a adquirir o estatuto de mito" (Parada & Coimbra, 1999/2000: 47), dando lugar à afirmação de uma "nova linguagem assente na noção de flexibilidade (e.g., capitalismo flexível, organização flexível, trabalho flexível, especialização flexível...) e no conceito de risco" (Coimbra; Parada & Imaginário, 2001:11).

Referências bibliográficas

ABRAHIM, G., S. (s/d). *As Transformações no Mundo do Trabalho e os Novos Desafios à Gestão de Pessoas*. Retirado Junho 1, 2012 de <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/as-transformacoes-no-mundo-do-trabalho-e-os-novos-desafios-a-gestao-de-pessoas/25535/>.

ANQ(2010).IniciativaNovasOportunidades-Setembro2010.RetiradoemFevereiro5,2012de[http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=MicrosoftWord_Briefing_IniciativaNova.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=MicrosoftWord_Briefing_IniciativaNova.pdf).

BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. trad. María Condor. Madrid: Catedra.

CANÁRIO, R. (org) (1997) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

CARNEIRO, R. (coord) (2010). *Resultados 2010 da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades realizada pelo Centro de Estudos (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa*. Retirado em Abril 15, 2011 de [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=MicrosoftWord_Resultados_2010_da_Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=MicrosoftWord_Resultados_2010_da_Aval.pdf).

CASTELLS, M. (1996) *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

COIMBRA, J., L. & GONÇALVES, C. (2002). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. In *IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação - Perspetivas e Desafios*. Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

COIMBRA, J., L.; PARADA, F. & IMAGINÁRIO, L. (consultor), (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

COMISSÃO NACIONAL PARA O ANO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA (1998). *Carta Magna - Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

CORREIA, J., A. (1997). Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Despacho Conjunto n.º 24/2005.

DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

DUBAR, C. (1997a). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

EURYDICE (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos e dos Estados membros da União Europeia*. Lisboa: Europress.

GORZ, A. (2003). *L'immatériel: connaissance, valeur et capital*. Paris: Éditions Galilée.

HAKE, B., J. (1998). Lifelong learning and the European Union: a critique from a "risk society" perspective. In Holford, J., Jarvis, J. & Griffin, C. (Eds.). *International perspectives on lifelong learning*. Londres: Kogan Page.

JARVIS, P. (1993). *Adult Education and the State. Towards a Politics of Adult Education*. London: Routledge.

LIMA, F. (2012). *Participantes na Iniciativa Novas Oportunidades Avaliação do desempenho no mercado de trabalho - Eixo Adultos -*. Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST. Retirado em Maio 30, 2012 de http://www.portugal.gov.pt/media/599549/20120518_conferencia_novasoportunidades.pdf.

LIMA, L. (org) (1994). *Educação de Adultos*. Fórum I. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos. In Canário, R & Belmiro, C., *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

LIMA, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

MAGALHÃES, A. & STOER, S., (2002). *Escola para todos e excelência académica*. Porto: Profedições.

MILKOVICH, G., T. & BOUDREAU, J., W. (2006). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SEGURANÇA SOCIAL, (2007). *Acordo para a Reforma da Formação Profissional*. Retirado em Janeiro 6, 2009 de http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=796&m=PDF--1k.

PARADA, F. & COIMBRA, J., L. (1999/2000). Sentidos e Significados do Trabalho no Contexto de uma Realidade em Transformação: o Desemprego e as Dificuldades de Integração Profissional dos Jovens. In *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 15/16.

Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio.

Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

SANTOS, B. S. (1989). Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28. Coimbra: Universidade de Coimbra.

VAZ, H. (2010). Produtividade. Quando o trabalho é esforço. *A Página, Série II*, nº 191, pp.46-47.