

"Educação, cidadania e competitividade: subsídios para um debate"

Almerindo Janela Afonso & Fátima Antunes ¹

Passadas quase duas décadas de hegemonia ideológica neoliberal, são hoje visíveis, nomeadamente através dos indicadores disponíveis relativos às desigualdades e à *exclusão* sociais, os efeitos das políticas que promoveram a precarização do emprego e a retração ou vulnerabilização de outros direitos sociais. As interpretações desta situação e os posicionamentos face às consequências referidas são naturalmente muito divergentes. Como seria de esperar, os arautos do *pensamento único* não atribuem às políticas neoliberais o aumento da exclusão social mas parecem concordar que esta questão não pode deixar de ser confrontada com alguma urgência desde que isso, evidentemente, não entre em conflito com as lógicas competitivas de uma economia capitalista cada vez mais globalizada. Por outro lado, alguns dos actuais governos, nomeadamente de países que integram a União Europeia e que se reclamam de estar a renovar a herança *trabalhista, social-democrata* ou *socialista* (adoptando pressupostos mais ou menos próximos da chamada *terceira via*), têm igualmente inscrito nos seus programas, ou têm vindo a apregoar com alguma insistência, ser necessário compatibilizar as exigências decorrentes da competitividade económica e os direitos sociais e de cidadania. Finalmente, alguns reconhecidos analistas, pensadores e cientistas sociais, mesmo com percursos intelectuais e políticos diferenciados (embora, quase sempre, tendo afirmado ou continuando a afirmar posições ideologicamente identificáveis com a *esquerda*), têm também vindo a defender a necessidade de encontrar saídas realistas que (tendo já pouco a ver com aquelas que poderão ter defendido quando acreditavam nas *grandes narrativas emancipatórias*) constituam, ainda assim, alternativas credíveis que reactualizem valores a elas referenciados ou, pelo menos, que garantam a manutenção de direitos mínimos como antídoto aos ditames do *pensamento único* que tem mostrado ser altamente eficaz a promover a aceitação das supostas inevitabilidades do neoliberalismo e de algumas tendências da globalização.

A equação competitividade e cidadania parece assim expressar a única alternativa capaz de constituir (ou, pelo menos, de promover a adesão a) um *novo consenso social*. Trata-se, por isso, de uma equação altamente sedutora porque pode criar a ilusão de que é possível ultrapassar as razões e motivações (completamente antagónicas em muitos casos) que fariam agora convergir, na defesa de um projecto comum, quer os ideólogos do neoliberalismo quer os seus críticos. O texto que a seguir se desenvolve procura precisamente enunciar (ainda que de forma bastante provisória) algumas das linhas de análise que atravessam este debate. Nele, como se verá, as problemáticas da competitividade e da cidadania são consideradas dimensões articuláveis através de um (suposto) novo papel que a educação e a formação deverão necessariamente assumir.

1. A economia global/informacional e a hegemonia do capitalismo neoliberal

Tendo em conta o contexto atrás descrito, duas precauções teóricas parecem desde logo decisivas para pensar de uma forma mais ampla a educação e as políticas educativas neste final de século: por um lado, procurar conhecer os efeitos da transição de uma economia mundial para uma economia global e, por

¹ Docentes do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

outro, ponderar as consequências sociais da actual hegemonia do capitalismo neoliberal e dos seus postulados ideológicos.

Relativamente ao primeiro aspecto, sabemos que as novas tecnologias da informação e da comunicação permitem agora superar decisivamente os limites de tempo e de espaço que estruturavam a anterior economia mundial, e que este facto foi decisivo para iniciar a transição para uma economia global que se distingue justamente pela acrescida “capacidade de funcionar como unidade em tempo real à escala planetária” (Castells, 1997: 120). Trata-se, portanto, de uma economia informacional e global que, na perspectiva de Manuel Castells, apresenta as seguintes características:

“É *informacional* porque a produtividade e competitividade das unidades ou agentes desta economia (quer sejam empresas, regiões ou nações) dependem fundamentalmente da sua capacidade de gerar, processar e aplicar com eficácia a informação baseada no conhecimento. É *global* porque a produção, o consumo e a circulação, assim como os seus componentes (capital, mão de obra, matérias-primas, gestão, informação, tecnologia, mercados) estão organizados à escala global, quer de forma directa, quer mediante uma rede de vínculos entre os agentes económicos. É informacional e global porque, nas novas condições históricas, a produtividade gera-se e a competitividade exerce-se por intermédio de uma rede global de interacção. [...] O vínculo histórico entre a base de conhecimento-informação da economia, o seu alcance global e a revolução tecnológica da informação é que dá origem a um sistema económico novo e distinto” (Castells, 1997: 93).

Apesar de as novas condições de desenvolvimento do capitalismo estarem a alterar-se em ritmos muito distintos, conforme, por exemplo, as especificidades dos diferentes países no contexto nacional e mundial, a educação tem vindo a ser apontada como um contributo decisivo (nem sempre problematizado e, por isso, aparentemente consensual) para, nos limites de uma economia globalizada, assente no conhecimento e nas tecnologias da informação, levar os indivíduos a perceber a dimensão das mudanças em curso e as suas consequências, nomeadamente em termos do aumento ou da diminuição das probabilidades individuais de incorporação em novas formas de organização do trabalho, bem como em termos de indução ou bloqueamento de oportunidades de emprego, e de criação de condições materiais para definir opções de vida e projectos pessoais e familiares. Sendo, todavia, útil não sobrepor conceptualmente (nem reduzir unidireccionalmente) as diferentes e contraditórias consequências possíveis da utilização e da expansão das tecnologias da informação, sabe-se que um dos seus efeitos mais prováveis reflectir-se-á numa maior hierarquização de algumas formas (ou mesmo de novas formas) de organização do trabalho. Como esclarece ainda Manuel Castells, a economia informacional/global conta sobretudo com aqueles trabalhadores que, através da educação e formação, tenham incorporado as disposições e competências necessárias para viabilizar as novas dimensões estruturantes do sistema económico capitalista: a competitividade (decorrente da flexibilidade) e a produtividade (baseada na inovação):

“Neste novo sistema de produção redefine-se e diferencia-se o papel do trabalhador [...]. Uma diferença tem a ver com o que denomino trabalhador genérico frente ao trabalhador autoprogramável. A qualidade crucial para diferenciar estes dois tipos de trabalhador é a educação e a capacidade de aceder a níveis superiores de educação; isto é, a incorporação de conhecimento e informação. O conceito de educação deve distinguir-se do de qualificação. Esta pode tornar-se rapidamente obsoleta pela mudança tecnológica e organizativa. A educação [...] é o processo mediante o qual as pessoas, quer dizer, os trabalhadores, adquirem a capacidade de redefinir constantemente a qualificação necessária para uma tarefa determinada e de aceder às fontes e aos métodos para adquirir a referida qualificação. Quem possui

educação, no contexto organizativo adequado, pode reprogramar-se para as tarefas em mutação constante do processo produtivo” (Castells, 1998: 375).

Ao nível da União Europeia, constituída em grande medida para poder funcionar e desenvolver-se como um dos pólos mais competitivos no contexto da economia global, têm sido produzidos relatórios e estudos sectoriais que apontam com insistência para o papel estratégico da educação e da formação. Refira-se, por exemplo, os Livros Brancos da Comissão Europeia (“Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva” e “Crescimento, Competitividade, Emprego - Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI”) que constituem os dois documentos mais frequentemente evocados relativamente à problemática em análise. No primeiro documento, ressaltando embora que “a educação e a formação não podem por si só resolver a questão do emprego e, de um modo mais geral, a da competitividade das indústrias e dos serviços” (Comissão Europeia, 1995:5) atribuiu-se-lhes, no entanto, um papel central não apenas porque são consideradas as pedras angulares da *sociedade cognitiva* como também porque se espera que contribuam para a coesão social e para a prevenção da exclusão. Do mesmo modo, no segundo documento atrás referido se afirma: “Para o relançamento do crescimento, a renovação da competitividade e o restabelecimento de um nível de emprego socialmente aceitável na Comunidade, a educação e a formação — paralelamente à sua missão fundamental de promoção do desenvolvimento individual e dos valores da cidadania — são incontestavelmente chamadas a desempenhar um papel determinante” (Comissão Europeia, 1994: 139).

Observa-se ainda neste mesmo documento que muitas das exigências que pesam sobre os sistemas de educação e formação são percepcionadas como contraditórias porque se espera que estes “resolvam os problemas de competitividade das empresas, a crise do emprego, o drama da exclusão social e da marginalidade, em suma, que ajudem a sociedade a ultrapassar a suas actuais dificuldades e bem assim a controlar as profundas mutações que hoje em dia atravessa” (*ibid.*). No entanto, apesar de aí se explicitar alguma consciência destas solicitações contraditórias (apenas referidas de passagem), as reiterações da importância da educação e da formação para a resolução dos problemas da competitividade e, sobretudo, do emprego, sobrepõem-se a todos os outros factores em jogo e, deste modo, aquelas diferentes solicitações não chegam a ser discutidas nas suas implicações. Assim, na enumeração dos factores que supostamente podem contribuir para a melhor solução dos problemas criados pelas mutações económicas em curso, as políticas do Estado e das instâncias europeias e a acção dos agentes económicos parecem menos decisivas do que a acção dos sistemas educativos ou a própria iniciativa dos indivíduos. A estes, aliás, se dirige uma grande parte dos argumentos produzidos quando se refere, por exemplo, o “papel central da iniciativa individual na construção da sociedade cognitiva” ou quando se diz que “o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação” (Comissão Europeia, 1995: 7, 18). Este é, assim, seguramente, um dos pontos mais controversos dos actuais discursos oficiais sobre as políticas de educação e formação.

Certamente que ao analisar mais de perto os contextos e os textos em que a expressão *sociedade cognitiva* (ou sociedade da aprendizagem) é evocada se poderá constatar que os seus significados não são convergentes, expressando ora a necessidade de os indivíduos terem uma educação e uma formação permanentes ou ao longo da vida (*lifelong education*), ora a necessidade de as organizações produtivas e de serviços se tornarem elas próprias, cada vez mais, lugares qualificantes e promotores de aprendizagens (*learning organisations*), ora ainda a necessidade de a própria sociedade aprender a desenvolver a sua capacidade reflexiva (Young, Spours, Howieson, & Raffe, 1997: 528). Entretanto, em termos de discursos oficiais e de orientações vindas de instâncias comunitárias (UE), ao sobrevalorizar-se nomeadamente o pressuposto de que a

aprendizagem que conta é aquela que se guia pela maximização da sua utilidade económica imediata — utilidade esta justificada em termos de uma racionalidade idêntica à da *teoria do capital humano* —, a ideia da sociedade da aprendizagem acaba por ser fortemente instrumental e redutora, ainda que seja possível, a partir da sua problematização, verificar que poderá cumprir outras funções latentes mais amplas. No que diz respeito, mais concretamente, aos documentos europeus sobre educação e formação (onde a mesma ideia de *sociedade cognitiva* ou da aprendizagem está presente), algumas leituras mais críticas dos seus pressupostos têm salientado que neles subjazem nomeadamente “preocupações de regulação e de controlo social que têm por objecto a socialização dos futuros trabalhadores de modo a favorecer: i) a estimulação, motivação e disponibilidade para o emprego; ii) a constituição e reforço de uma ética e identidade capazes de resistir a uma 'vida activa' estruturada em torno da precariedade, ou da total ausência, de vínculos ao trabalho; iii) a legitimação e a despolitização do desemprego com base nas deficiências individuais; iv) a estratificação da força de trabalho através da aquisição de distintas 'qualificações” (Antunes, 1996: 112).

Se considerada no quadro de uma evolução unidireccional (que, todavia, não deve ser vista nem aceite como inexorável), esta nova estratificação ou dualização em contexto de trabalho (que se pretende por vezes naturalizar como decorrência inevitável dos níveis diferenciados de educação e qualificação supostamente dependentes da exclusiva vontade e capacidade dos trabalhadores), terá necessariamente amplas implicações não apenas em termos de redefinição de vínculos e identidades pessoais e familiares, mas também em termos de ordem e coesão sociais. Como lembra Manuel Castells, uma das características do capitalismo informacional é a “tendência para aumentar a desigualdade e a polarização sociais uma vez que se estabelece uma nova diferenciação entre o “trabalho autoprogramável e altamente produtivo” (que supõe níveis mais elevados de educação e qualificação) e o “trabalho genérico” que, embora continuando a existir e a ser necessário, se torna cada vez mais vulnerável, ou mesmo prescindível, porque, ao não exigir os mesmos níveis de educação e qualificação, permite mais facilmente dispensar (individualmente) os trabalhadores. Tudo isto se agrava, acrescenta este autor, não apenas porque a individualização do trabalho mina a organização colectiva e a solidariedade entre os trabalhadores, como também porque a desapareção gradual do Estado-providência torna mais difícil apoiar aqueles que acabam por perder o vínculo social não apenas como trabalhadores/produtores mas também como consumidores (cf. Castells, 1998: 378). Acresce a tudo isto que a “responsabilização autoritária dos trabalhadores”, como refere Emilio Taddei, tem também, em alguns países, uma tradução específica no campo das políticas sociais. Trata-se, muito sucintamente, de um novo cerceamento aos direitos da segunda geração que se traduz na obrigação de os desempregados participarem em programas de formação para o emprego, ou de aceitarem os empregos que lhe são propostos, sob pena de perderem os subsídios do Estado (Taddei, 1998: 349). Esta substituição do *welfare* pelo agora designado *workfare* revela igualmente uma outra dimensão extremamente controversa das actuais políticas de educação e formação. Na nossa perspectiva, este é um espaço de confluência de algumas consequências indesejadas das novas formas de organização do trabalho decorrentes da expansão e consolidação do capitalismo global/informacional e das consequências mais nefastas da ideologia neoliberal que se tornou hegemónica após a crise do Estado-providência. Se os discursos oficiais apresentam a urgência e a inevitabilidade da realização de uma aprendizagem permanente para atender às exigências decorrentes dessas novas formas de organização e divisão do trabalho, sob pena de cada um de nós se

tornar “incompetente para a competitividade”², também os pressupostos do neoliberalismo que, como refere Pierre Bourdieu, nos são impostos como óbvios através de um eficaz trabalho de inculcação simbólica, apontam para o facto de ser impossível resistir às forças económicas que elegem a produtividade e a competitividade como o fim último e único das acções humanas (cf. Bourdieu, 1998).

2. A enunciação de alternativas ao pensamento único

Ao mesmo tempo em que avança a globalização económica e se desvanecem as utopias relativas às grandes narrativas anunciadoras de uma sociedade mais justa e igualitária (algumas, em grande parte, vinculadas à autonomia relativa do Estado-nação e à forma política do Estado-providência), os próprios críticos do neoliberalismo (alguns, mesmo, com percursos anteriores referenciáveis à tradição marxista e neomarxista) começam a aceitar que é pouco provável (a curto e médio prazos) inverter significativamente o rumo das mudanças em curso ou fugir das novas condicionantes mega-estruturais. Neste sentido, uma nova agenda teórica e política decorreria agora da necessidade de ter de considerar realisticamente as exigências inerentes à competitividade económica que confrontam os diferentes países com um mercado cada vez mais global, mas reafirmando, de forma sincrónica e politicamente empenhada, as exigências relativas à garantia de direitos sociais e económicos fundamentais — aqueles que, por exemplo, as políticas mais radicais da chamada *nova direita* tentaram suprimir ou diminuir por serem, nesse quadro mais tecnocrático, percebidos como obstáculos para a sustentação das novas *vantagens competitivas* procuradas.

Nesta nova agenda, a educação e a formação são evocadas como soluções fundamentais para, por um lado, preparar uma mão-de-obra qualificada para atender às exigências da competitividade económica e às mutações no sistema ocupacional e, por outro, para preparar indivíduos que, a partir de uma escolaridade básica bem sucedida, sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social. Com *nuances* importantes, que nem sempre são imediatamente identificáveis, vão aparecendo trabalhos e documentos diversos que parecem convergir na defesa desta prioridade; mas ela está longe de significar sempre o mesmo quando se analisam mais de perto os discursos produzidos, as razões evocadas ou as políticas propostas para a consecução. Começaremos por referir sucintamente um dos documentos elaborados por uma importante agência das Nações Unidas que, nesta década e sobretudo no âmbito dos países da América Central e do Sul, induziu um importante debate precisamente sobre o lugar da educação nas mudanças sociais e económicas em curso, e que contém alguns postulados relativos à problemática em análise.

Desde o início dos anos noventa, a Comissão Económica para a América Latina (CEPAL) tem, em importantes relatórios sectoriais, vindo a chamar a atenção dos governos latino-americanos para a urgente necessidade de terem em consideração a educação e o conhecimento como articuladores fundamentais do que aí se designa como proposta para uma “transformação produtiva com equidade” (CEPAL/UNESCO, 1992). A expressão, de facto, exemplifica bem as articulações híbridas que vão sendo anunciadas como fazendo parte de um novo projecto: “a transformação produtiva e a sua compatibilização com a democratização política e a crescente equidade social”. Neste projecto, a educação e o conhecimento são também percebidos como factores essenciais por dois motivos: um deles diz respeito à pressão da competitividade

² A expressão é de Gaudêncio Frigotto (s/d) “Cidadania e formação técnico profissional”. Texto consultado na Internet (<http://bve.cibec.inep.gov.br/>).

global que, por uma razão idêntica às dos países capitalistas mais avançados, atinge também os países capitalistas menos desenvolvidos da América Latina; o outro, é um motivo específico a estes últimos porque se espera que a educação e o conhecimento constituam igualmente direitos de cidadania, e que sejam pilares fundamentais da nova fase de consolidação democrática que veio substituir (há pouco mais de uma década) os governos e regimes militares. Mais ainda, trata-se de procurar que, apesar das tensões que comportam as suas relações, a competitividade e a cidadania sejam condição uma da outra:

“Nestas circunstâncias, é fundamental desenhar e pôr em prática uma estratégia para impulsionar a transformação da educação e da capacitação, e aumentar o potencial científico-técnico da região, tendo em vista a formação de uma cidadania moderna vinculada tanto à democracia e à equidade como à competitividade internacional dos países, e que torne possível o crescimento sustentado apoiado na incorporação e difusão do progresso técnico. Imaginar que a cidadania possa ter plena vigência sem um esforço efectivo em matéria de competitividade resulta, na década de noventa, tão infundado como supor que a competitividade — necessariamente de carácter sistémico — pode sustentar-se com descompassos importantes no âmbito da cidadania” (CEPAL/UNESCO, 1992: 18).

Pressupõem-se ainda em outras passagens do documento duas acepções distintas de competitividade: a “competitividade espúria”, que deve ser rejeitada porque se baseia na depredação dos recursos naturais e na depreciação dos níveis salariais, e a “competitividade autêntica” que, ao contrário daquela, “se baseia na incorporação do progresso técnico e na elevação da produtividade e das remunerações”, e que, “pelo seu carácter sistémico requer um grau razoável de coesão social e de equidade”. Trata-se assim de uma proposta relativamente optimista que não deixa, apesar disso, de reconhecer a “existência de tensões entre cidadania e competitividade” (*ibid*: 24, 34, 18), e de ponderar uma série de possíveis entraves à desejada concretização destas dimensões tendo em conta, nomeadamente, as especificidades dos países latino-americanos face a países capitalistas mais avançados, quer em termos de desenvolvimento democrático e educacional, quer em termos de desenvolvimento do sistema produtivo.

Remetendo mais ou menos directamente para este documento da CEPAL, muitos outros trabalhos acabaram por discutir os pressupostos nele enunciados, nomeadamente retirando ilações diversas para as políticas a implementar em relação à educação básica.

Para além da sua referenciação às especificidades latino-americanas, constata-se também em muitos outros trabalhos que a evocação simultânea da competitividade e da cidadania parece sobretudo decorrer da assunção optimista e pouco problematizada do que se supõe serem os efeitos positivos de uma generalização (dada como certa) do sistema de produção pós-fordista. No quadro de um novo sistema de produção baseado na *especialização flexível*, muito diferente do rígido sistema fordista de produção em massa, as empresas necessitariam de indivíduos com um novo perfil profissional. Ao contrário do trabalhador *taylorista*, sem ou com escassa escolarização e desapossado da sua subjectividade, criatividade e autonomia, agora só haveria lugar para o trabalhador escolarizado, educado e qualificado, preparado para trabalhar em equipa, com capacidade de iniciativa e espírito crítico. Para alguns o desenvolvimento destes “atributos desejáveis” significa não apenas “um avanço considerável em relação ao trabalhador ‘alienado’, incapacitado (impedido, na realidade) de ‘pensar a produção’, característico do modelo fordista”, mas significa também, mais uma vez, a possibilidade de fazer convergir as exigências do trabalho e as exigências da cidadania (cf. Villlela, Allen & Café, 1994). Neste sentido, “no contexto da reestruturação produtiva [...] impõe-se o fim da distinção entre estas duas esferas, principalmente porque a valorização das habilidades intelectuais implica o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do homem, o

que o habilita tanto para a cidadania como para o trabalho”³. Referindo-se a estas mudanças, escreve também J. Carlos Tedesco:

“Deste ponto de vista analítico, as empresas modernas surgem como um paradigma de funcionamento baseado no pleno desenvolvimento das melhores capacidades do ser humano. Estaríamos perante uma circunstância histórica inédita em que as capacidades para o desempenho do processo produtivo seriam as mesmas que se exigem para o papel de cidadão e para o desenvolvimento pessoal. No sistema capitalista tradicional de produção em massa, pelo contrário, gerava-se um funcionamento paralelo, por vezes contraditório, entre, por um lado, as exigências da formação do cidadão e do desenvolvimento pessoal — em que as qualidades requeridas eram a solidariedade, a participação, a criatividade, o pensamento crítico — e, por outro lado, as exigências da formação para o mercado de trabalho — disciplina, obediência, passividade, individualismo. Porém, nos novos modelos de produção, existe a possibilidade e a necessidade de pôr em jogo as mesmas capacidades exigidas para ambos os níveis pessoal e social” (1999: 58).

Seria possível continuar a enumerar e a citar um já amplo conjunto de trabalhos e autores que, a partir de procedências disciplinares e políticas diferentes, têm vindo a abordar a questão da necessária convergência entre objectivos económicos (como o da competitividade) e objectivos sociais e políticos (como o da cidadania), discutindo igualmente a centralidade da educação na articulação de ambos. Alguns destes autores, procurando pensar alternativas que vão além do *pensamento único* imposto pelo neoliberalismo económico, aceitam discutir a validade de uma “terceira via”. A este propósito, o conhecido sociólogo Ralf Dahrendorf, considerado um dos inspiradores das propostas do Partido Trabalhista inglês de Tony Blair (New Labour), tem vindo a defender que “a competitividade não pode sacrificar a solidariedade”, e chegou mesmo a escrever um pequeno livro onde fala da “Quadratura do Círculo”, isto é, da possibilidade de “tentar alcançar, na sua totalidade, três objectivos: o êxito económico, a solidariedade social e a liberdade política” (Dahrendorf, 1996: 65-6). Um outro sociólogo contemporâneo, Alain Touraine, depois de um trabalho anterior (*Carta aos Socialistas*) em que já criticava a tradicional “recusa das realidades económicas” por parte da esquerda e a sua “indiferença à competitividade económica”, volta agora a lembrar a responsabilidade dos intelectuais que não devem ficar apenas pela denúncia, devendo antes pensar e apoiar alternativas para sair do liberalismo. Neste sentido, reconhecendo embora que a política de Tony Blair “tem o grande mérito de combinar objectivos económicos e sociais”, Touraine considera que ela “adopta, na realidade, como eixo o liberalismo, que corrige através de políticas sociais” e que, por isso, não pode ele próprio deixar de propor uma via intermédia entre a antiga social-democracia e a terceira via, em que, para além da “prioridade ao trabalho” e da valorização da “comunicação intercultural”, um dos pontos essenciais é também mostrar que é preciso “devolver prioridade à inovação, à educação e à solidariedade” (Touraine, 1999: 136 e ss.).

3. Explorando o caminho: a discussão de alguns pressupostos

3.1. É sustentável o modelo liberal-produtivista?

Um maior aprofundamento de todas as questões aqui levantadas teria também de passar por outras reflexões, sobretudo aquelas que, vindo de autores igualmente empenhados em procurar alternativas ao *pensamento único*, não

³ Citação transcrita por André Villela *et al.* (1994: 11) do trabalho de Azuete Fogaça e Luiz Carlos Silva (1993) “Educação básica e reestruturação produtiva”, in *Perspectivas da Economia Brasileira - 1994*. Rio: IPEA, vol.2.

aceitam todavia que haja neste debate postulados intocáveis, como o da competitividade. A este propósito, Riccardo Petrella propõe mesmo que seria conveniente “proceder a uma forte *campanha de desvalorização do imperativo da competitividade* e dos numerosos indicadores que na hora actual constituem o abc do ‘pensamento económico’ ” (Petrella, 1994: 87). Ao contrário daqueles que poderão pensar que a convergência da competitividade e da cidadania (até ao momento, todavia, apenas retoricamente anunciada) já representa um novo consenso capaz de ultrapassar velhas dicotomias e objectivos inconciliáveis, as perspectivas mais realistas lembram, como o faz o Grupo de Lisboa, que “uma das grandes fraquezas da competitividade advém do facto de ser claramente incapaz de reconciliar justiça social, eficiência económica, preservação ambiental, democracia política e diversidade cultural, no mundo em que vivemos”. Por isso, este mesmo Grupo conclui: “Fica claro que temos que procurar uma alternativa mais eficiente, mais efectiva e mais segura” (Grupo de Lisboa, 1994: 156) .

No mesmo sentido, Bourdieu insiste em denunciar a operação de mistificação que consiste em separar o económico do social pelo cálculo da eficácia e rentabilidade financeiras ignorando sistematicamente os custos sociais. Às decisões tomadas nesta base opõe em alternativa uma *economia da felicidade* que leve em conta os ganhos e custos individuais e colectivos associados às opções políticas em confronto (cf. Bourdieu, 1998: 39, 50). Mais ainda, se a competitividade, segundo o modelo *liberal-productivista* assente na guerra de todos contra todos, é hostil à consideração das necessidades e sofrimento humanos, exhibe a mesma virulência agressiva face ao planeta que temporariamente partilhamos. De acordo com Alain Lipietz o modelo de ‘flexibilização’ que, ao longo dos anos 80, foi sendo adoptado por diversos países do mundo, dispensando os compromissos sociais, ignora qualquer exigência de *responsabilidade ecológica* não constituindo, por isso, uma via de *desenvolvimento sustentável* . Em alternativa, argumenta este autor, há lugar para defender uma via de competitividade assente na progressiva “unificação das regras sociais e das regras de protecção do ambiente” a par da unificação dos mercados. Nesse sentido, a introdução de reformas profundas *anti-taylorianas* na organização do trabalho, acompanhadas de aumento do tempo livre como contrapartida da parte dos trabalhadores para o seu maior envolvimento “em prol da qualidade e da produtividade”, bem como a negociação de compromissos em torno da estabilidade de empregos, rendimentos e carreiras, permitiriam fazer esperar “a pacificação da concorrência de todos contra todos engendrada pelo liberal-productivismo” que a prazo se revela insustentável. Esta, para além de não ser a única via para a competitividade (como, segundo o mesmo autor, é evidenciado pelos modelos seguidos por diferentes países), exclui quer o desenvolvimento da maior parte da população do planeta quer a inversão das tendências potenciadoras de uma crise ecológica global (cf. Lipietz, 1995: 47-55).

3.2. Questionando a visão pós-fordista: à espera de uma nova (e feliz) ...correspondência?

Uma outra perspectiva que interessa problematizar é se a referida assunção (optimista) da generalização de um modelo de produção pós-fordista (identificado frequentemente como de *especialização flexível*) traduz a celebração de uma auspiciosa (e finalmente realizável) oportunidade de fazer da produção e do trabalho lugares de exercício e desenvolvimento de capacidades e valores convergentes com aqueles que animam generosas concepções e avançadas práticas de cidadania em outros espaços da vida social. Uma resposta positiva tornaria possível, de acordo com estas visões do futuro, concretizar pela primeira vez na história uma concepção e um projecto de educação em que coincidiriam a formação para a vida de trabalho (nas suas dimensões pessoal, profissional e organizacional) e para a participação democrática na vida colectiva. Na nossa perspectiva, tal assunção torna-se, no entanto, muito problemática quando

atentamos num conjunto muito vasto de estudos e argumentos que defendem e evidenciam o carácter diversificado e muito desigual das tendências em curso nos domínios referidos. Não só parecem desenhar-se diferentes modos de inserção das economias nacionais na economia global, como tais opções se articulam com o desenvolvimento de modelos de produção distintos, uns apresentando traços próximos de modalidades *neo-fordistas*, outros suscitando a emergência do que podem vir a constituir-se como novas configurações produtivas (cf. Boyer, 1997). Esses trabalhos convergem não apenas para sublinhar a impossibilidade de antecipar se um dado modelo de produção virá a tornar-se dominante, como também chamam a atenção para o carácter infundado (ou mesmo visionário), e por vezes política e ideologicamente suspeito, daquelas leituras da realidade baseadas na possibilidade de generalização de modalidades pré-definidas e pré-determinadas de organização da produção e do trabalho .

3.3. Equívocos e omissões de um consenso simples

3.3.1. Educação e competitividade: uma equação complexa

Num texto intitulado “Can Education do it alone?” Henry Levin e Carolyn Kelley defendem que a educação pode contribuir decisivamente para muito daquilo que lhe é exigido, mas apenas se as condições necessárias para tal forem proporcionadas; isto é, “apenas se a educação se traduzir em oportunidades” poderá efectivar o seu potencial. Dito de outro modo, “a educação apenas pode contribuir para aumentar a produtividade se houver oportunidades de emprego para trabalhadores mais produtivos”. A perspectiva de que a educação pode, por si mesma, resolver problemas de produtividade e competitividade da economia, ignorando outras condições necessárias (novos investimentos, novos métodos de organização do trabalho, novas abordagens de gestão) tem como consequência, segundo os mesmos autores, que as empresas “são reforçadas nas suas crenças de que o principal obstáculo ao seu sucesso é a pobre educação da força de trabalho”, distorcendo assim as políticas nacionais e industriais para direcções incapazes de favorecer a produtividade nacional (cf. Levin & Kelley, 1997: 240, 245). Nesse sentido, coloca-se a questão de saber em que condições a competitividade das economias pode ser potenciada pela difusão de elevados níveis de educação e formação. Uma boa parte da investigação disponível defende a importância decisiva das políticas económicas e industriais serem orientadas para favorecer quer um volume e composição adequados de investimento, quer alterações profundas na organização da produção e do trabalho. Ou seja, segundo estes autores, a ausência ou subdesenvolvimento de tais processos torna ilusórias, ou mesmo perversas, as expectativas criadas acerca dos benefícios decorrentes de uma força de trabalho mais educada (cf. também Kovács, 1998a, 1998c, 1998d).

Tendo vindo a consolidar-se a perspectiva de que as formas de organização do trabalho condicionam decisivamente as oportunidades de mobilização e desenvolvimento dos saberes e competências individuais e colectivos dos trabalhadores, alguns autores defendem que no interior das organizações têm lugar processos bloqueadores ou propiciadores da aprendizagem que são em grande medida dependentes do tipo de gestão e das características das situações de trabalho. A este propósito, por exemplo, são frequentes, em relação à indústria portuguesa, as referências a “processos de anti-aprendizagem”, a “perdas de investimento em formação profissional associadas a determinadas formas de organização do trabalho mais tradicionais” (Moniz, Teixeira, Urze & Bento, 1998: 64, 65; cf. também Kovács, 1998e) ou mesmo a “regressões culturais” ou à dissipação do “potencial humano adquirido no sistema de ensino” (Pinto, 1994: 17; cf. também Afonso, 1999: 24-6).

Parece, assim, que a aparente linearidade da ligação entre educação, desenvolvimento económico e competitividade, apresenta meandros e contornos

bem mais complexos — pelo que, a desvalorização sistemática das mediações e condições que qualificam aquela relação produz não só um profundo enviesamento da interpretação da realidade, como pode igualmente resultar num equívoco perigoso do ponto de vista das suas consequências sociais.

3.3.2. Educação, empregabilidade e exclusão social

A prioridade à educação e formação tem vindo igualmente a ser convocada como via para contrariar a vulnerabilidade dos indivíduos a processos de exclusão social, sobretudo através da designada promoção da sua *empregabilidade*.

Apesar de importante, não abordaremos aqui a discussão do(s) sentido(s) assumido(s) pela temática da exclusão (e inclusão) social, quer no domínio da investigação, quer no debate e na intervenção políticos, nem do conjunto de significados associados ao termo *empregabilidade*. Tentaremos apenas interrogar os limites inerentes ao pressuposto de que há uma relação essencial de dependência, no sentido referido e com carácter unívoco, entre os processos sociais condensados sob aquelas designações.

(Des)emprego e distribuição de rendimento

O que, em primeiro lugar, a perspectiva que acabamos de enunciar e os programas de acção nela inspirados não permitem confrontar é, entre outros, o problema da distribuição dos rendimentos em sociedades em que o desemprego e/ou a degradação do emprego constituem opções políticas viabilizadas, apoiadas e prosseguidas, quer pelos Estados, quer pelas empresas, para fomentar o crescimento e a competitividade das economias.

Neste contexto, o funcionamento do mercado de emprego não só exclui uma parte significativa da população como não proporciona as condições mínimas de sobrevivência a muitos daqueles que aí estão integrados, nomeadamente em Portugal e na União Europeia, mas também, por exemplo, nos Estados Unidos da América.

A consciência desta prioridade de confrontar o problema da distribuição de rendimento nas nossas sociedades — em que a insegurança económica, efectiva ou potencial, se tornou um constrangimento decisivo para uma parte significativa da população — tem conduzido à insistência crescente, por parte de analistas e protagonistas envolvidos no debate sobre as políticas sociais no contexto europeu, a favor da institucionalização de um rendimento básico universal que assegure condições de vida dignas, a autonomia e solidariedade inerentes à realização de uma cidadania substantiva (cf., por exemplo, Brown & Lauder, 1997; Standing, 1997, 2000; Adão e Silva, 1999).

Políticas de (des)emprego

Por outro lado, os debates sobre o desemprego, com forte expressão, por exemplo, na União Europeia, a partir dos anos 80, têm desembocado sistematicamente em propostas orientadas para a intervenção do lado da oferta de mão de obra. Neste sentido, numa primeira fase, as medidas defendidas visaram a alteração das condições de utilização da força de trabalho, enfraquecendo a posição negocial dos trabalhadores nomeadamente pela desregulação/flexibilização do mercado de emprego (cf. Rhodes, 1991; Standing, 1997). Mais recentemente, têm vindo a ser preconizadas iniciativas que envolvem a gestão do contingente de desempregados, através das chamadas políticas activas de emprego, orientadas para determinadas categorias sociais e centradas na formação e criação de incentivos ao emprego e auto-emprego.

Reconhecendo os efeitos positivos das políticas activas de emprego — no que toca, por exemplo, à disseminação de qualificações ou à suspensão temporária do desemprego para os grupos envolvidos — alguns analistas chamam a atenção para outras características marcantes da actual situação. Do ponto de

vista destes autores, tais debates e opções têm sido muito eficazes na promoção da aceitação generalizada de altas taxas de desemprego e de insegurança económica, possuem um elevado potencial para produzir a estigmatização e a coerção de segmentos marginais ou excluídos do mercado de emprego, bem como para pressionar no sentido da baixa de salários e condições de trabalho dos empregados. Por outro lado, a ocorrência de efeitos de substituição, identificados relativamente a algumas dessas medidas em diversos países, sugere que as taxas de colocação verificadas podem repercutir-se tanto na redução do desemprego como na alteração das categorias que compõem o contingente de desempregados (cf. Standing, 1997: 203-15). Assim, as políticas de promoção do emprego, seguidas nomeadamente na União Europeia – quer aquelas explicitamente orientadas para a *flexibilização* da utilização da força de trabalho, quer as intervenções que visam o envolvimento de desempregados em modalidades de formação ou de actividades remuneradas – parecem merecer um exame crítico sério que equacione o seu potencial para distribuir o rendimento ou antes o desemprego, e para promover a justiça ou antes a desigualdade e exclusão sociais.

Empregabilidade, qualificação e emprego

A ênfase na promoção da *empregabilidade* dos indivíduos, nomeadamente através da expansão de oportunidades de acesso à educação e formação, assenta no pressuposto de que ao desemprego se encontra associado um défice de qualificação que, sendo confrontado e resolvido, se reflecte na anulação ou diminuição desse mesmo desemprego⁴. Ora, grande parte da investigação nesta área aponta no sentido de que a relação entre formação, qualificação e emprego envolve não só os atributos do trabalhador e as características do posto de trabalho (condicionadas pela organização do trabalho) como as relações de poder que se jogam no mercado de emprego entre assalariados e empregadores, entre grupos de trabalhadores, dependendo ainda da concorrência entre candidatos ao emprego. Dispomos de um já imenso volume de investigações que reiteradamente evidenciam o significado desta e de outras mediações e interacções.

Defender uma política de acesso ao emprego assente prioritariamente na promoção da *empregabilidade* dos indivíduos, através do seu envolvimento em mais educação e formação, significa descurar o facto de que, por exemplo, o nível educacional dos trabalhadores que acedem a um dado emprego varia, dentro de alguns limites, com o grau de escolarização da população, em particular daqueles que se constituem como candidatos (efectivos ou potenciais) à categoria ocupacional em apreço (cf., por exemplo, Letelier G., 1999) . Assim sendo, a prioridade à promoção da *empregabilidade* através da elevação dos níveis de ensino e formação, sem um esforço equivalente orientado para a expansão de empregos qualificados, parece ter probabilidades significativas de produzir, entre outras, duas consequências igualmente contraproducentes: o adiamento *sine die* do acesso ao emprego daqueles que se encontram na cauda da *fila de espera*, qualquer que seja o seu nível de formação, mas também a sobrequalificação dos empregados, aliada ao desemprego de diplomados, por exemplo, do ensino secundário e superior. Tais consequências já verificáveis evidenciam os limites inerentes à omissão ou insuficiência de políticas que promovam a *empregabilidade* também através da criação de empregos e que concomitantemente favoreçam a organização da produção e do trabalho assente

⁴ Não estão em causa os esforços, programas e políticas orientados para beneficiar a formação dos indivíduos e grupos sociais desfavorecidos quanto aos níveis de escolarização e qualificação de que dispõem, já que obviamente se trata de minorar uma fonte de desigualdade a que estão sujeitos. O que se questiona é a concepção de que o desemprego e a *empregabilidade* podem ser seriamente confrontados através de respostas educativas.

na valorização dos recursos humanos (cf. Kovács, 1998e: 76-81; Pinto, 1999: 29, 37).

Torna-se, por isso, necessário discutir em que condições a expansão de oportunidades de educação e formação pode contribuir para contrariar o desenvolvimento de novas desigualdades sociais e de processos de exclusão social. O acesso ao emprego para todos parece não ser viável sem a promoção de políticas de criação e partilha de empregos. Mas a possibilidade de estas conduzirem a maior justiça social depende de novos compromissos sociais. Analistas como Lipietz (1995), Santos (1998) e Castel (1998) convergem na defesa da perspectiva de que a precarização dos direitos sociais (associada à desregulação do mercado de emprego e à opção por políticas agressivas de recursos humanos (cf. Kovács, 1998e: 72-5) por parte das empresas) contribui para inviabilizar a construção de uma base alternativa para a solidariedade, justiça e coesão sociais.

3.3.3. Abordando outras dimensões sociais e culturais das políticas de educação e formação

Constitui um dado adquirido que os indivíduos e os diferentes grupos sociais beneficiam de modo muito assimétrico da expansão de oportunidades de educação e formação dada a desigualdade de condições em que estão colocados para aproveitar dos bens e recursos culturais e simbólicos. Algumas condicionantes são por demais conhecidas e podem ser sumariamente consideradas.

Por um lado, a mobilização para a educação e a formação apenas emerge e se consolida se os indivíduos tiverem garantidas quer a segurança económica quer a satisfação das necessidades e condições básicas de vida (cf. Brown & Lauder, 1997; Kovács, 1998e). A precaridade, a incerteza e a pobreza dificultam um envolvimento significativo das crianças, jovens e adultos em percursos formativos prolongados e consistentes, pelo que apenas por inaceitável ingenuidade ou má fé se podem alimentar expectativas de aqueles retirarem benefícios significativos e generalizados da expansão de oportunidades de educação e formação sem lhes serem garantidas a segurança material e as condições de vida dignas.

Por outro lado, se “a educação não pode compensar a sociedade” (Bernstein, 1982), a forma e conteúdo que a educação assume são decisivos para que a generalização do acesso a modalidades e níveis de formação se traduza por uma distribuição equivalente dos recursos culturais e diplomas a estes associados. Nesse sentido, uma política social de expansão das oportunidades educativas e formativas terá de ser construída também como uma política cultural de sentido democrático. Nesta perspectiva, torna-se crucial a definição de quais os saberes e práticas valorizados ou excluídos, e de como estes se relacionam com as identidades desenvolvidas ou reprimidas através da educação (cf., entre outros, Bernstein, 1998; Stoer & Cortesão 1999). A produção institucionalizada de uma ampla gama de desigualdades e exclusões culturais e sociais através do ensino e formação não autoriza abordagens voluntaristas e superficiais, ainda que bem intencionadas, que ignorem as dimensões político-culturais da educação sublinhadas por décadas de experiências e de investigações.

Assume ainda particular importância a natureza *posicional* dos bens e recursos educativos formalmente certificados, enquanto característica decisiva associada aos processos de escolarização que não pode deixar de ser enfrentada por qualquer política orientada para valorizar os efeitos e dimensões distributivos da expansão de oportunidades de educação e formação (cf. Dale, 1994: 120-2). Com efeito, desde os trabalhos de Randall Collins (1977, 1979) ou Bourdieu (1979) – para citar apenas alguns dos mais importantes – que conhecemos o carácter mediado e relativo do valor assumido pelos graus e

credenciais escolares. Este valor não só é definido no interior de *lutas concorrenciais*, nomeadamente entre grupos sociais com interesses divergentes quanto à abertura ou restrição da sua distribuição, como é objecto de estratégias de *distinção* que vão no sentido de produzir novos e subtis mecanismos de estratificação dos bens associados à educação e formação (Bourdieu, 1979). O conhecimento de que os sistemas educativo e formativo se constituem também como agências de distribuição de recursos culturais e simbólicos, cujo valor social depende de relações de poder entre grupos sociais e da sua capacidade relativa para influenciar os resultados destes confrontos, obriga a colocar o problema *posicional* no centro do debate sobre educação e cidadania (cf. Brown & Lauder, 1997).

A difusão alargada de um dado nível de escolarização e formação apresentará limites óbvios, quanto à concomitante distribuição dos benefícios sociais e materiais a ele associados, se for acompanhada de formas, mais ou menos subtis ou explícitas, de *distinção* e estratificação entre os seus beneficiários. Tais mecanismos de diferenciação, no interior de um mesmo nível de formação generalizadamente difundido, podem decorrer da criação de percursos, diplomas ou instituições cuja orientação para (ou utilização por) determinados grupos sociais estabelece discriminações, vantagens e assimetrias entre públicos formalmente beneficiários das mesmas ou de equivalentes oportunidades de educação e formação.

A responsabilização dos indivíduos pela sua formação, independentemente das condições em que se encontrem, a institucionalização de mecanismos de escolha e de liberalização na educação – que criam novos espaços para o exercício de estratégias de *distinção* por parte dos grupos mais poderosos – são alguns dos processos sociais frequentemente associados à produção de novas e profundas desigualdades e exclusões sociais (cf. Kovács, 1998e: 78-83; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Desse modo, a credibilidade e o sucesso de um programa político que articule a ampliação de oportunidades de educação e formação e a afirmação da cidadania dependerão do modo como, em simultâneo, for efectivamente confrontado o problema político inerente ao valor *posicional* dos bens educativos.

4. Conclusão: podem a educação e a formação assumir um novo papel na articulação entre cidadania e competitividade?

A investigação e análise disponíveis parecem sustentar a perspectiva de que é possível uma via de desenvolvimento humana, social e ecologicamente sustentável, distinta do modelo de competitividade liberal-productivista e assente em novos e mais vastos compromissos sociais que associem a negociação de regras sociais e de protecção do ambiente à unificação dos mercados.

Por outro lado, a organização da economia, da produção e do trabalho apresenta uma complexidade e diversidade de configurações, dinâmicas e tendências que sugerem estarmos em presença de um processo em que emergem, se confrontam e podem vir a consolidar-se diferentes modelos implicando formas alternativas de mediação dos conflitos e interesses sociais.

Neste contexto, a prioridade à ampliação das oportunidades e à elevação dos níveis de educação e formação como via para promover a consolidação e desenvolvimento dos direitos de cidadania e para fomentar a competitividade das economias parece poder constituir-se como agenda política e teórica credível se forem igualmente viabilizadas políticas económicas, industriais e de emprego assentes na valorização do trabalho qualificado e na criação e partilha de empregos com base numa nova articulação de direitos e compromissos sociais.

Do mesmo modo o conhecimento já consolidado nas Ciências Sociais sobre a educação sugere que a realização daquele potencial depende ainda da efectiva confrontação, através da políticas sociais e educativas, de tensões e

problemas inerentes à distribuição do rendimento (garantindo as indispensáveis segurança material e condições de vida dignas), à natureza *posicional* dos bens e recursos educativos formalmente certificados e à afirmação do pluralismo e dos direitos culturais.

Referências bibliográficas

- ADÃO e SILVA, Pedro (1999). “A crítica ao serviço dos surfistas”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54: 91-99.
- AFONSO, Almerindo Janela (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania. Dilemas e Perspectivas*. Porto: Afrontamento.
- ANTUNES, Fátima (1996). “Uma leitura do 'Livro Branco' (sobre 'crescimento, competitividade e emprego') do ponto de vista da educação”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6: 93-113.
- BERNSTEIN, Basil (1982). “A educação não pode compensar a sociedade”, in S. Grácio; S. R. Stoer & S. de Miranda (orgs) *Sociologia da Educação II — A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 19-31 [1971].
- BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogia, Control Simbólico e Identidad. Teoría, Investigación y Crítica*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta.
- BOYER, Robert (1997). “How does a new production system emerge?”, in R. Boyer & J.-P. Durand, *After Fordism*. Londres: Macmillan Press, 1-63.
- BROWN, Phillip e LAUDER, Hugh (1997). “Education, Globalization and Economic Development”, in A. H. Halsey; H. Lauder; P. Brown & A. S. Wells (orgs), *Education – Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press, 172-192.
- CASTEL, Robert (1998). “De l’intégration à la precarité: le «grand intégrateur» en péril? Un entretien avec Robert Castel (par Christine Fournier)”. *Formation, Emploi*, nº 62: 87-93.
- CASTELLS, Manuel (1997). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. vol. 1 - La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, Manuel (1998). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. vol. 3- Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- COLLINS, Randall (1977). “Functional and conflict theories of educational stratification”, in J. Karabel & A. H. Halsey (orgs), *Power and Ideology in Education*. Nova Iorque: Oxford University Press, 118-137 [1971].
- COLLINS, Randall (1979). *The Credential Society*. Nova Iorque: Academic Press.
- COMISSÃO EUROPEIA (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego. Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI. (Livro Branco)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. 'Livro Branco' sobre educação e formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- DAHRENDORF, Ralf (1996). *A Quadratura do Círculo. Bem-estar Económico, Coesão Social, Liberdade Política*. Lisboa: Edições 70.
- DAHRENDORF, Ralf (1997) (entrevista) “As pessoas querem riqueza mas também solidariedade”. *Jornal Público*, 13 de Nov., pp. 22-23.
- DALE, Roger (1994). “A promoção do mercado educacional e a polarização da educação”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº2: 109-139.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (s/d). “Cidadania e formação técnico profissional”. Texto consultado na Internet (<http://bve.cibec.inep.gov.br/>).
- GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. & BOWE, Richard (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- GRUPO DE LISBOA (1994). *Limites à Competição* Lisboa: Publicações Europa-América, 2ª ed.
- KOVÁCS, Ilona (1998a). “Da controvérsia sobre os novos modelos de produção”, in I. Kovács & J. J. Castillo, *Novos Modelos de Produção. Trabalho e Pessoas*. Oeiras: Celta, 5-24.
- KOVÁCS, Ilona (1998b). “Requisitos de ensino e de formação profissional”, in I. Kovács & J. J. Castillo *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas*. Oeiras: Celta, 75-92.
- KOVÁCS, Ilona (1998c). “Sistemas antropocêntricos de produção”, in I. Kovács & J. J. Castillo, *Novos Modelos de Produção. Trabalho e Pessoas*. Oeiras: Celta, 93-114.
- KOVÁCS, Ilona (1998d). “Participação e Competitividade”, in I. Kovács & J. J. Castillo *Novos Modelos de Produção. Trabalho e Pessoas*. Oeiras: Celta, 115-130.
- KOVÁCS, Ilona (1998e). “Trabalho, qualificações e aprendizagem ao longo da vida. Ilusões e problemas da sociedade da informação”, in AAVV, *Formação, Trabalho e Tecnologia. Para Uma Nova Cultura Organizacional*. Oeiras: Celta, 69-84.
- LETELIER, G., Maria Eugénia (1999) “Escolaridade e inserção no mercado de trabalho”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107: 133-148.
- LEVIN, Henry e KELLEY, Carolyn (1997). “Can Education do it alone?”, in A. H. Halsey; H. Lauder; P. Brown & A. S. Wells (orgs), *Education – Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press, 240-251.
- LIPIETZ, Alain (1995). *Será Impossível um Desenvolvimento Ecologicamente Viável?* Matosinhos: Contemporânea Editora/Câmara Municipal de Matosinhos.
- MONIZ, António Brandão; TEIXEIRA, Cláudio; URZE, Paula & BENTO, Sofia (1998) “Sobre o conteúdo formativo do trabalho”, in AAVV, *Formação, Trabalho e Tecnologia. Para Uma Nova Cultura Organizacional*. Oeiras: Celta, 61-67.
- PETRELLA, Riccardo (1994) “Reflexões sobre a competitividade”. *Colóquio / Educação e Sociedade*, nº 7: 77-90.
- PINTO, José Madureira (1994). *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- PINTO, José Madureira (1999). “Flexibilidade, segurança e identidades sócio-profissionais”. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 19-20: 5-37.
- RHODES, Martin (1991). “The social dimension of the single european market: national versus transnational regulation”. *European Journal of Political Research*, nº 19: 245-280.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/ Gradiva.
- STANDING, Guy (1997). "The new insecurities", in P. Gowan & P. Anderson (orgs), *The Question of Europe*. Londres: Verso, 203-219.
- STANDING, Guy (2000). "Do trabalho penoso ao decente". *Economia Pura. Tendências e Mercados*, nº 21: 37-39.
- STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- STOER, Stephen & CORTESÃO, Luiza (1999). «Levantando a Pedra». *Da Pedagogia InterMulticultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- STREECK, Wolfgang (1996). "Public power beyond the nation State. The case of the European Community", in R. Boyer & D. Drache (orgs), *States Against Markets. The Limits of Globalization*. Londres: Routledge, 299-315.
- TADDEI, Emilio H. (1998). "'Empregabilidade' e formação profissional: a 'nova' face da política social na Europa", in L. Heron da Silva (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 340-368.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999) *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia: FML.
- TOURAINÉ, Alain (1996) *Carta aos Socialistas*. Lisboa: Terramar.
- TOURAINÉ, Alain (1999) *Como Sair do Liberalismo?* Lisboa: Terramar.
- VILLELA, André; ALLEN, David John & CAFÉ, Sonia (1994) *Educação para a Competitividade (Ou a reconciliação da educação para o trabalho com a educação para a cidadania)*. Rio de Janeiro: BNDES.
- YOUNG, Michael; SPOURS, Ken; HOWIESON, Cathy & RAFFE, David (1997). "Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society". *Journal of Education Policy*, vol. 12, nº 6: 527-537.