



SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: ST1 Sociologia da Educação

Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de adultos

CANÁRIO, Rui

Doutorado em Ciências da Educação

Instituto de Educação. Universidade de Lisboa

rui.f.canario@netcabo.pt

ALVES, Natália

Doutorada em Sociologia da Educação, Instituto de Educação

Universidade de Lisboa

nalves@ie.ul.pt

CAVACO, Carmen

Doutorada em Ciências da Educação, Instituto de Educação

Universidade de Lisboa

carmen@ie.ul.pt

MARQUES, Marcelo

Mestre em Ciências da Educação, Instituto de Educação

Universidade de Lisboa

marquesmarcelo@gmail.com

Resumo

A comunicação visa apresentar uma análise crítica das orientações políticas subjacentes à Iniciativa Novas Oportunidades, no quadro da evolução das políticas públicas de educação de adultos em Portugal, na última década. Os dados empíricos que suportam a análise resultaram da revisão de literatura e da análise exploratória de um corpus documental, que inclui depoimentos orais de alguns decisores e executores da Iniciativa Novas Oportunidades. A Iniciativa Novas Oportunidades incorpora como lema – elevar a qualificação escolar dos Portugueses e contempla dois eixos de intervenção, o eixo dos adultos e o eixo dos jovens. Numa lógica semelhante à das campanhas de alfabetização, incorpora e expande orientações políticas e práticas pioneiras de educação de adultos, definidas pelo Grupo de Missão e pela Anefa. No caso dos jovens, na tentativa de resolver o problema do insucesso e abandono precoce, as orientações políticas são orientadas para a educação profissionalizante. Estas opções, influenciadas pela *Agenda* da União Europeia nas áreas da educação e formação, são marcadas por um conjunto de constrangimentos e de crenças.

Abstract

This paper aims to present a critical analysis of the policy guidelines underlying the New Opportunities Initiative, as part of the evolution of public policies on adult education in Portugal in the last decade. The empirical data that support the analysis results of a literature review and exploratory analysis of a corpus of documents and interviews of some policy makers and executors of the New Opportunities Initiative. The New Opportunities Initiative incorporates the motto-to raise the educational qualifications of the Portuguese and covers two reas of intervention, young people and adults. The New Opportunities Initiative incorporates and expands guidance policies and practices pioneered in adult education as defined by the Task Force and the ANEFA. In the case of young people in an attempt to solve the problem of failure and drop-outs, political orientations are geared toward vocational education. These choices, influenced by the agenda of the European Union in education and training, are marked by a set of constraints and beliefs.

Palavras-chave: formação de adultos; políticas públicas; Iniciativa Novas Oportunidades; educação profissionalizante

Keywords: adult education; public policies; New Opportunities Initiative; vocational training

Nesta comunicação apresentam-se resultados preliminares do Projecto Eduqual, financiado pela Fundação Ciência e Tecnologia (FCT)(PTDC/CPE-CED/105575/2008), com base numa revisão de literatura e análise exploratória de um corpus documental que inclui depoimentos orais de alguns decisores e executores do Programa Novas Oportunidades. A primeira década deste século é, sem qualquer dúvida, marcada em Portugal, no domínio da educação, pela conceção e implantação no terreno do Programa Novas Oportunidades, o qual materializou um conjunto diversificado de ofertas formativas dirigidas aos jovens e à população trabalhadora adulta. Trata-se de um programa que, na sequência do trabalho realizado na viragem do século pela Anefa (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos) e pelo Grupo de Missão que lhe deu origem representou o “relançamento” da educação de adultos que passou a ocupar um lugar central na agenda educativa portuguesa.

A importância e dimensão desse programa podem ser avaliadas: pelas suas metas extremamente ambiciosas; pelo seu carácter de campanha massiva com vista a elevar o nível de qualificação da população adulta; pelo modo como articula a ação pública com a intervenção de entidades de direito privado; pelo conjunto de recursos financeiros que mobilizou; pelas inovações organizacionais que difundiu.

Compreender a genealogia desta política implica recorrer não apenas aos antecedentes mais imediatos, mas também a uma visão de conjunto do campo de educação de adultos, em Portugal, no último quartel do século XX. A especificidade da realidade portuguesa precisa de ser acompanhada por uma análise das políticas de educação e formação a nível internacional, cujo quadro se instituiu como um ponto de referência e um fator de constrangimento externo (Marques, 2010).

1. Da “Educação Permanente” à “Aprendizagem ao longo da Vida”

Se a filosofia educativa do “Aprender a Ser” e do Movimento de Educação Permanente foi dominante até aos anos setenta, é possível verificar uma viragem no panorama internacional, com um decréscimo do protagonismo da Unesco que, em termos educativos, funcionou como um instrumento de “humanização” do desenvolvimento capitalista (Finger, 2005, p.19) que se traduzia “um pouco como se colocássemos um certo “verniz cultural” sobre uma conceção do progresso tecnológico e científico e de desenvolvimento económico que, da direita à esquerda, ninguém questionava. Na perspetiva deste autor, a educação de adultos não corresponde a uma simples disciplina científica, mas cresceu ancorada “em movimentos sociais” e em “vontade de mudar a sociedade”: a educação de adultos define-se como uma “multiplicidade de práticas onde a aprendizagem nunca está separada da mudança” (p.17).

A partir dos anos 80 opera-se uma viragem neste panorama internacional, a educação de adultos afirma-se, sobretudo, no campo da formação profissional contínua, articulando-se fundamentalmente com o mundo do trabalho e sofrendo, por parte das lógicas de mercado, uma clara “cooptação que lhe retira o potencial de subversão e que, simultaneamente, a obriga a uma discussão substantiva das suas próprias funções, potencialidades e limites” (Fragoso, 2007, p. 201).

Em termos de evolução passa-se de um conceito de “Educação Permanente” para um conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Esta transição, feita à custa da erosão dos ideais da Educação Permanente, representa uma rutura e não uma continuidade. Inscreve-se, e só é compreensível, no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afetaram a *economia*, o *trabalho* e a *formação*, no último quartel do século XX (Canário, 2003).

De um ponto de vista económico, o traço mais marcante da evolução registada diz respeito à aceleração do processo de integração económica supranacional, fenómeno de âmbito mundial, no qual se integra a construção da União Europeia. Este processo intensificou a autonomia do capital financeiro, deslocou o centro do poder para grandes grupos económicos que atuam à escala do planeta, e para órgãos de regulação supranacionais como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE. A diminuição da importância e protagonismo da Unesco corresponde a uma simétrica diminuição do poder regulatório da ONU, na sequência do fim da

“guerra fria” e dos movimentos anti imperialistas de “libertação nacional” que marcaram os Trinta Anos Gloriosos.

As mudanças verificadas ao nível da economia têm uma contrapartida também ao nível do mundo do trabalho. A crise do compromisso político que permitiu articular o capitalismo com o modelo de democracia ocidental, sob a forma dos Estados-Providência conduziu, na Europa, a passar de uma situação de pleno emprego para sociedades “doentes do trabalho”, em que a “crise do trabalho” se confunde com uma “crise de sociedade” e se exprime por uma situação em que o trabalho perde a sua centralidade enquanto fonte de valorização e de promoção social (De Brandt, Dejours e Dubar, 1995).

No que diz respeito à formação, a mudança fundamental reside na passagem do modelo de qualificação para o de competência. Estamos, segundo Carré e Caspar (1999, p. 7) face a uma autêntica “mutação cultural” que, em menos de trinta anos, permitiu transitar de uma “visão social e humanista da educação permanente” para uma visão “económica e realista da produção de competências. Enquanto a qualificação, remetendo para um nível preciso de formação, correspondia nos anos 60 e 70 a um requisito de *promoção social*, o modelo da competência remete, nos anos 90, para um requisito de *empregabilidade*, cuja responsabilidade é individual. A definição, a nível europeu da “estratégia de Lisboa”, no início do século XXI, visando tornar a Europa a área mais competitiva do planeta reforçou a subordinação funcional das políticas e práticas da Educação de Adultos às exigências do mercado de trabalho. Como escreveu Pierre Dominicé (2004) tentar dar às diretivas europeias de “Aprendizagem ao longo da Vida” uma outra interpretação só pode ser o efeito de uma “ilusão de ótica”. A formação oferecida aos adultos privilegia a população activa, a resposta às necessidades da produção empresarial e à gestão do (des)emprego: a formação profissional contínua não permite aos seus destinatários situar o lugar do trabalho na sua vida e definir, para a vida e para o trabalho, um sentido. Também não lhes assegura a construção de uma vida adulta equilibrada: “A formação contínua, bem pelo contrário (...), tem tendência a reforçar o lugar da vida profissional na existência e a manter o investimento em matéria de formação encerrado no perímetro restrito das preocupações relacionadas com o trabalho” assalariado (Dominicé, 2004, p.60).

2. Portugal: a ANEFA como ponto de viragem

A tendencial evolução de uma lógica de “educação popular” para uma lógica de “gestão de recursos humanos” marca não apenas a realidade portuguesa (Lima, 2005) mas uma tendência global ao nível do planeta. Esta aposta política na formação de adultos, acoplando-a a finalidades que têm em vista o aumento da produtividade e da competitividade, acentua-se particularmente na Europa a partir de meados dos anos 90, com a publicação, pela Comissão Europeia, do Livro Branco “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva” e, já no início do novo milénio, com a explicitação da designada “estratégia de Lisboa” que apresentou o investimento na formação profissional como a chave para tornar a União Europeia a área mais próspera e competitiva no quadro mundial.

Em Portugal, marcado por uma escolarização de massas tardia e por um claro défice de qualificações por comparação com os restantes parceiros da União Europeia, tornaram-se expressivamente visíveis os baixíssimos níveis de literacia da população adulta, com base num estudo publicado em 1996, da iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian (Benavente, 1996).

É neste contexto que, coincidindo com a emergência de um novo ciclo político, se procede a uma tentativa, marcada pelo voluntarismo, de relançar uma política sistemática de educação de adultos que pudesse, em simultâneo, articular-se com as exigências e conceções da “Aprendizagem ao longo da Vida” e com o estabelecimento de laços de continuidade com a política de “Educação Permanente”, ensaiada, em 1975-1976, pela Direção Geral da Educação Permanente (DGEP). Esta nova orientação materializa-se na criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que, por um lado, rompia com a tradição mais escolarizada e comprovadamente ineficaz das modalidades de “educação recorrente” (Pinto, Matos e Rothes, 1998) enquanto, por outro lado, eram institucionalizados procedimentos inovadores do

campo da formação de adultos, como é notoriamente o caso da integração na oferta formativa dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais.

Com a ANEFA, que parecia corporizar uma “velha” aspiração dos militantes de educação de adultos (criação de um Instituto Nacional para este campo educativo), pretendeu-se articular a ação dos Ministérios da Educação e do Trabalho na construção de uma oferta formativa que desse resposta às especificidades da realidade portuguesa e à aposta na elevação das qualificações escolares e profissionais da população ativa. Duas inovações marcantes assinalam a existência (breve) da ANEFA: em primeiro lugar, a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), com uma configuração curricular original e permitindo o acesso a uma dupla certificação (escolar e profissional); em segundo lugar, a criação de uma primeira e muito limitada rede “pioneira” e “experimental” de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC). O plano programático deste processo de relançamento das políticas de educação de adultos previa uma intervenção territorializada a nível nacional (através dos Organizadores Locais de Formação de Adultos – os OLEFAS), a correspondente organização de uma rede de Clubes Saber+, a promoção de ofertas formativas mais curtas e específicas (Ações Saber+), a prospeção e divulgação de “boas práticas” no domínio da educação de adultos, através da edição de uma revista e da realização de concursos nacionais.

A vida da ANEFA foi efémera (durou cerca de dois anos e nunca ultrapassou a fase de instalação). A escala reduzida da sua ação, complementada por uma monitorização e acompanhamento das inovações, no terreno, implicando um processo de formação de formadores “na ação” permite que se possa fazer um balanço globalmente positivo da atividade realizada. A ANEFA teve também o mérito de recolocar na agenda educativa o debate sobre políticas de educação e formação de adultos. A rápida extinção da ANEFA, em 2002, e a sua substituição num primeiro momento por uma Direção Geral de Formação Vocacional e logo após por uma Agência Nacional de Qualificações (ANQ), confirmou e acentuou a deriva vocacionalista das políticas e práticas de formação de adultos, orientadas para elevar o grau de qualificação da população ativa.

As orientações em matéria de educação e formação de adultos instituíram-se como instrumentos paliativos para minorar os efeitos sociais de um mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural de massas e pela crescente precarização dos vínculos laborais. Os trabalhadores vêem-se confrontados com a necessidade de promover a sua própria “empregabilidade”, deslocando-se para o nível individual a responsabilidade pelas situações de desemprego. Além da redução das políticas de formação de adultos a uma política gestionária de recursos humanos, esta prática combina-se de forma ambígua com a “recuperação” de conceitos e práticas associadas a modalidades educativas entendidas como de carácter “emancipatório”, particularmente no que diz respeito, à revalorização epistemológica da experiência dos formandos, presente nos processos de reconhecimento dos saberes adquiridos por via experiencial (Cavaco, 2009).

3. O Programa Novas Oportunidades

As iniciativas inovadoras introduzidas pela ANEFA na realidade portuguesa da primeira década deste milénio viram-se sujeitas a uma brutal mudança de escala, com a criação do Programa Novas Oportunidades e a implantação de uma rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) que vieram sobrepor-se a uma rede inicial e pioneira de CRVCC (Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Adquiridos). De um total de 13 RVCC em 2001, passamos para a escala próxima das cinco centenas de CNO em 2010. Como refere Maria de Lurdes Rodrigues (2010, p. 301), em 2005 havia um total de 3,5 milhões de adultos que estavam inseridos no mercado de trabalho, mas com habilitações escolares inferiores ao Ensino Secundário. O Programa Novas Oportunidades institui-se como “uma resposta ao défice de certificação escolar dos adultos”.

É neste contexto que se torna possível entre 2005 e 2009 fazer passar pela rede de Centros Novas Oportunidades “um milhão de adultos, dos quais 350.000 obtiveram a certificação escolar de nível básico ou secundário” (Rodrigues, 2010, p. 301). A oferta formativa direcionada para públicos de jovens e adultos pouco escolarizados, potenciada por esta rede de cerca de cinco centenas de CNO tinha como meta,

extremamente ambiciosa, elevar as qualificações escolares, até 2010, de um milhão de ativos, dois terços dos quais através de processos de mera certificação de saberes adquiridos experiencialmente. A pertinência deste objetivo tem vindo a ser defendida com base na ideia de que a população portuguesa estaria numa situação de “subcertificação”. Esta tese não é, contudo, compatível com o estudo sobre a literacia em Portugal a que já anteriormente fizemos referência. O Programa Novas Oportunidades, pelo seu carácter massivo e politicamente voluntarista, evoca as grandes campanhas de alfabetização que se saldaram elas próprias por rotundos falhanços no passado próximo. O reconhecimento de adquiridos obtidos por via experiencial representa, neste programa, um objetivo em si, ou seja, um ponto de chegada, em vez de representar um ponto de partida de um novo e mais rico percurso formativo individual. As inovações pedagógicas são, neste contexto, objeto de uma “recuperação” que as desvirtua. Ficamos face a um programa de certificação em massa, que se esgota na obtenção de metas políticas em termos de indivíduos certificados, com a finalidade política de melhorar comparativamente, em termos estatísticos, a relação com os nossos parceiros europeus e da OCDE (Cavaco, 2009).

É muito interessante verificar como este programa se apoiou numa grande massa de formadores jovens, sujeitos a condições de grande precariedade e incerteza, com salários muito baixos e, na esmagadora maioria dos casos, sem qualquer tipo de formação, prévia ou em serviço, contrastando com o rigoroso processo de monitorização, anteriormente desenvolvido pela ANEFA, relativamente aos cursos EFA e à rede inicial de CRVCC.

4. A Iniciativa Novas Oportunidades e o triunfo do vocacionalismo

No eixo orientado para os jovens, o investimento da Iniciativa Novas Oportunidades fez-se, essencialmente, por via da educação profissionalizante. O discurso político que enquadra esta orientação, a ambição das metas e a inédita adesão das escolas do ensino regular na promoção das ofertas de educação profissionalizante para jovens são domínios orientadores desta investigação. Todavia, nesta comunicação detemo-nos somente na análise crítica dos argumentos que suportam o discurso político na legitimação do investimento na educação profissionalizante de jovens.

O vocacionalismo é o termo que designa a subordinação da educação às necessidades da economia (Bills, 2004; Hickox e Lyon, 1998) e que está na origem do que Tanguy (1989) designou por um processo de profissionalização do sistema educativo. O vocacionalismo surge no início da década de oitenta quando a maior parte dos países industrializados se vê confrontada com a desaceleração do crescimento económico e tem de lidar com elevadas taxas de desemprego juvenil. Tal como agora, também nesse período a Educação foi chamada a desempenhar um papel fundamental para aumentar a competitividade das economias europeias e para combater o desemprego. Aliás, a crença, como lhe chama Duru-Bellat (2006), no papel da Educação para o crescimento económico vem de longa data e tem a sua formulação científica mais consistente na Teoria do Capital Humano. Mas, enquanto a Teoria do Capital Humano não faz qualquer distinção entre educação profissionalizante e educação geral, a conceção revisitada que se vai impor a partir dos anos oitenta postula que é na primeira que reside a resolução dos problemas económicos europeus. Assim, a fórmula que legitimou o investimento na Educação no período pós II Guerra Mundial, e que consistia em postular que trabalhadores mais escolarizados, são trabalhadores mais produtivos e que auferem salários mais elevados, vai agora ser substituída por uma outra que conta com o aval dos principais organismos internacionais (FMI, OCDE e UE) e que Weir (1991, p. 127) esquematiza da seguinte forma: «Mais educação profissionalizante = mais recursos humanos qualificados = mais competitividade = mais riqueza = redução do desemprego e dos seus efeitos». A aposta na educação profissionalizante vai impor-se um pouco por todos os países industrializados se não como a única pelo menos como a melhor solução para aumentar a competitividade das economias nacionais e combater o fenómeno do desemprego.

Contudo, esta tendência vocacionalista, que a União Europeia não tem deixado de incentivar (Leney e Green, 2005), está, em nosso entender, envolta num denso nevoeiro. Com efeito, a aposta na profissionalização do ensino secundário como um elemento indutor do crescimento económico, por parte das instâncias comunitárias, não deixa de ser surpreendente, quando é a própria Comissão (EC, 2002) a admitir que este

não foi o caminho seguido pelos seus mais diretos concorrentes (EUA e Japão), o que não os impediu de serem economias mais competitivas. No plano estritamente económico, se já é difícil demonstrar a existência de uma relação direta entre educação em sentido lato e crescimento económico (Duru-Bellat, 2006; Mingat e Tan, 1996), é ainda mais difícil medir as externalidades da educação profissionalizante. Corson (1991) é, aliás, dos poucos economistas da educação que procurou medir os seus efeitos macroeconómicos e as suas conclusões não deixam margem para dúvida. Defende o autor (Corson, 1991, pp. 123-125) que os elevados custos indexados aos cursos profissionalizantes, quando comparados com os da formação geral, não têm um retorno equivalente aos seus benefícios para a sociedade, concluindo que, em termos económicos, eles são comparáveis aos da educação geral.

Relativamente ao retorno individual do investimento nesta modalidade educativa, os dados disponíveis dificilmente confirmam os benefícios que a retórica discursiva das organizações internacionais e em particular a União Europeia lhe atribuem. Os dados anualmente publicados pela OCDE¹ mostram que entre a educação profissionalizante e a educação geral não existem diferenças significativas nem ao nível da taxa de atividade, nem da taxa de desemprego, nem em termos de remuneração. Aliás, quando existem, elas tendem a ser favoráveis a quem concluiu cursos de educação geral. Para além destes dados, os resultados dos estudos sobre a inserção profissional não confirmam as teses das vantagens comparativas da educação profissionalizante (Alves, 2007a).

Sem suporte empírico que sustente as mais-valias da educação profissionalizante, são várias as questões que se levantam: Por que continua a União Europeia a advogar o reforço da fileira profissionalizante? Por que o faz quando vários estudos demonstram que estas fileiras não contribuem para uma efetiva democratização do sistema educativo, mas sim para uma democratização seletiva por via da manutenção das hierarquias de status internas; que elas introduzem, nos sistemas educativos, formas de exclusão doce; que não asseguram uma efetiva igualdade de oportunidades no que respeita ao prosseguimento de estudos, transformando-se, nalguns casos em caminhos sem retorno?

A resposta a estas perguntas não é tarefa fácil. A defesa de uma perspetiva vocacionalista para a educação no espaço comunitário decorre da aceitação de um conjunto de dogmas. Um desses dogmas é expresso nos seguintes termos por Leney e Green (2005, p. 262): «Espera-se que a educação profissionalizante e a formação contínua contribuam de uma forma positiva quer para o crescimento económico, o mercado de trabalho e os resultados individuais quer para alcançar uma economia baseada no conhecimento na Europa», assim como, nas palavras de Gurgand (cit in Duru-Bellat, 2006, p. 61) «não se pode renunciar a acreditar que a educação é indispensável para o crescimento e o desenvolvimento». O porquê da manutenção desta crença no poder mágico da educação e da formação talvez resida nas limitações orçamentais e ideológicas com que Estados membros se confrontam quando se trata de dinamizar a economia, por via da criação direta de emprego. Impossibilitados de o fazer, resta-lhes, intervir num domínio onde mantêm ainda alguma margem de manobra e acreditar que o seu investimento será recompensado.

Um segundo dogma consiste em defender que a educação profissionalizante responde às exigências dos empresários. Ora o que se verifica é que, como Gleeson e Keep (2004) demonstram, falar dos empresários como uma entidade singular não passa de uma falácia. Os empresários não só esperam “coisas” diferentes da educação como protagonizam uma profunda contradição entre os discursos e as práticas: se, por um lado, pressionam para que a educação responda de uma forma mais eficaz às suas necessidades, por outro, mostram-se cada vez mais relutantes em se assumir como parceiros efetivos dos processos de formação da futura mão-de-obra juvenil. Com efeito, a dificuldade crescente em encontrar empresas onde ministrar a componente prática a que a educação profissionalizante está “obrigada”, é algo que se encontra sobejamente documentado na literatura (Alves *et al.*, 2001; Gleeson e Keep, 2004; Stevenson, 2005; Jethcote e Abbott, 2005). Porquê, então, o recurso a este argumento? Por que são tão poderosas as vozes dos empresários? Talvez porque, em última instância, é deles que depende o sucesso da Estratégia de Lisboa. Serão eles que criarão mais e melhores empregos, que contribuirão para o aumento da coesão social, que transformarão a economia europeia na economia mais competitiva do mundo. Eles são, no atual contexto, os principais atores da mudança e as suas vozes não podem, por isso, deixar de ser ouvidas.

No entanto, não é apenas no campo económico que os dogmas imperam. Também no campo educativo ganha cada vez mais peso a ideia de que é necessário encontrar respostas diferentes para públicos diferentes; que é necessário excluir para incluir e a educação profissionalizante surge, no contexto educativo, como a modalidade de eleição para resolver os problemas de abandono e de insucesso escolares. Ela é, como defendem Leney e Green (2005), a forma mais eficaz de assegurar o cumprimento de uma escolaridade que se pretende que abarque os 12 anos. Mas ela é também, para muitos dos jovens que a frequentam, uma escolha forçada, uma via de exclusão dos percursos nobres, uma espécie de gueto destinado aos que são protagonistas de trajetórias de insucesso e que, por acaso, são na sua maioria provenientes das classes populares (Alves, 2007b). A educação profissionalizante cumpre, no quadro do sistema educativo, várias funções: sob a égide de um ensino mais prático, ela apresenta-se como uma oferta suficientemente atraente para um número elevado de jovens, permitindo-lhes fazer face à desvalorização dos diplomas; ao manter durante mais tempo um maior número de jovens na escola, a educação profissionalizante contribui para diminuir as taxas de desemprego juvenil; ao ter currículos que só formalmente permitem o prosseguimento de estudos, ela contribui para manter controlada a base social de recrutamento do ensino superior.

Em síntese, o triunfo do vocacionalismo, que se faz sentir na maior parte dos países da União Europeia, e que, em Portugal, está presente nos objetivos educativos traçados até 2020, corresponde à consolidação de uma conceção que mais do que nunca coloca a educação ao serviço da economia e que deslegitima toda e qualquer discussão sobre o seu papel na produção de novas formas de desigualdade escolar e social. A oferta educativa institui-se então como um instrumento de produção de conformidade social (Rummert e Alves, 2010) na perspetiva política de que “o que é bom para a coesão social é também bom para os negócios” (European Committee for Social Cohesion, 2004, p. 11). Num quadro de desemprego estrutural de massas, de precarização dos vínculos laborais, do refluxo das bases keynesianas do chamado Estado de Bem Estar, o aumento da concessão de diplomas constitui uma estratégia de manutenção da hegemonia e do controle social.

Referências bibliográficas

- Alves, N. (2007a). *Inserção profissional e formas identitárias. Percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2007b). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68. [<http://sisifo.fpce.ul.pt>]
- Benavente, A. e outros. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: CNE e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bills, D. (2004). *The Sociology of Education and Work*. Oxford: Blackwell.
- Canário, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política (pp.191-207). In: R. Canário (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Carré, Ph. e Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- European Committee for Social Cohesion (2004). A new strategy for social cohesion. Revised strategy for social cohesion. Approved by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 31 March 2004. Bruxelas: Council of Europe.
- Corson, D. (1991). *Education for Work*. Clevedon: Open University.
- De Brandt, J. Dejours, C. e Dubar, C. (1995). *La France malade du travail*. Paris: Bayard Éditions.
- Dominice, P. (2004). Le désarroi adulte face au savoir. *Savoirs*, 1, 4, 51-64.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : SEUIL.

- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: R. Canário e B. Cabrito, (Orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*(pp.15-30). Lisboa: Educa.
- Fragoso, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: Qualificação ou certificação? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 201-213). Lisboa: CNE.
- Gleeson, D. e Keep, E. (2004). Voice without accountability: the changing relation between employers, the State and Education in England. *Oxford Review of Education*, 30, 1, 37-63.
- Hickox, M e Lyon (1998). Vocationalism and schooling: the british and the Swedish experiences compared. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 1, 25-37
- Jethcote, M. e Abbott, I. (2005). Tinkering and tailoring: the reform of 14-19 education in England. *Journal of Vocational Education and Training*, 57, 2, 181-202.
- Leney, T. e Green, A. (2005). Achieving the Lisbon Goal: the contribution of Vocational Education and Training. *European Journal of Education*, 40, 3, 261-278.
- Lima, L. (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário e B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*(pp.31-60). Lisboa: Educa
- Marques, M. (2010). *Entre Bruxelas e Lisboa : a europeização das políticas educativas no Programa Novas Oportunidades*. Lisboa : Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Mingat, A. e Tan, J-P (1996). Les taux de rendement complets de l'éducation. *Note de l'IREDU*, 96/6.
- Pinto, J. Matos, L. e Rothes, L. (1998). *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M.L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Rummert, S. e Alves, N. (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, v 15, 511- 528
- Stevenson, J. (2005). The centrality of vocational learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 57, 3, 335-354.
- Tanguy, L. (1989). L'enseignement professionnelle : du présent au passé. *Formation-Emploi*, 27-28, 5-14.
- Unesco (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hamburgo: Unesco.
- Weir, D. (1991). Social and Technological Change: diversity and commonality in post-school education. In D. Corson (Ed.), *Education for Work. Background to policy and curriculum* (pp. 126-139). Clevedon: Open University.

ⁱ Referimo-nos ao relatório anual, publicado por esta organização, intitulado Education at Glance.