

TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O TRABALHO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

Betina FRESNEDA¹

RESUMO: O estudo da transição da escola para o trabalho ganha relevância em um contexto nacional e internacional de crescente desemprego juvenil. Discute-se em que medida habilidades adquiridas, nos diferentes sistemas educacionais, são capazes inserir o jovem no mercado de trabalho sem reproduzir a estratificação social, promovendo igualdade de oportunidades. Esse trabalho pretende apresentar uma resenha bibliográfica da recente controvérsia a respeito do impacto do ensino vocacional nos resultados educacionais e profissionais alcançados pelos jovens. Por um lado, ele é defendido como uma alternativa eficiente para reduzir o desemprego juvenil. Por outro lado, ele é acusado de aprisionar os jovens provenientes das classes baixas em ocupações sem perspectivas de crescimento e que impedem o acesso futuro dos mesmos a níveis educacionais mais elevados, reduzindo as chances de mobilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Vocacional. Desemprego juvenil. Estratificação social.

ABSTRACT: *The study of the transition from school to work becomes relevant in both national and international context of increasing youthful unemployment. Abilities acquired in different educational systems which are capable to insert the young in the business market without reproducing the social stratification are discussed, promoting equal chances. This work intends to present a bibliographical summary of the recent controversy regarding the impact of vocational education in the educational and professional results reached by the young. On the other hand, it is defended as an efficient alternative to reduce the youthful unemployment*

KEYWORDS: *Vocational education. Youthful unemployment. Social stratification*

Introdução

¹ Doutoranda em Sociologia. IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Pós-Graduação em Sociologia. Rio de Janeiro - RJ - Brasil. 22260-100 - bfresneda@iuperj.br

A transição da escola para o trabalho é um momento crucial no ciclo de vida dos indivíduos, pois representa o início do processo de autonomização que culmina na assunção plena dos papéis sociais de adulto (HASENBALG, 2003). Para a sociedade, a transição pode significar mudança ou continuidade da divisão social do trabalho e da estratificação social (MÜLLER; GANGL, 2003). Nas duas últimas décadas, a transição sofreu alterações significativas, quando comparada ao período de crescimento econômico do pós-guerra. Em todos os países capitalistas avançados, ocorreram mudanças estruturais no mercado de trabalho, com visível transformação da sociedade industrial em uma sociedade pós-industrial baseada no conhecimento e com forte crescimento do setor de serviços. Tal contexto passa a exigir do trabalhador uma constante atualização, flexibilidade e adaptabilidade diante das novas demandas do mundo do trabalho. Espera-se que o profissional coloque toda a sua personalidade à disposição do trabalho e não apenas o conhecimento técnico-operacional (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999).

Essa nova situação aumentou a vulnerabilidade e a instabilidade enfrentadas no mercado de trabalho, especialmente pelos jovens menos qualificados, que enfrentam uma redução significativa da demanda por trabalhadores manuais pouco qualificados (HEINZ, 2000). Os jovens, de forma geral, estão em desvantagem na competição por emprego, pois praticamente não possuem experiência nem qualificações específicas para certos tipos de trabalho, o que dificulta a sua inserção e aumenta a incidência de desemprego. Assim, devido à deterioração das condições do mercado de trabalho, a inserção juvenil tornou-se um problema social de grande envergadura e o período de transição da escola para o trabalho está cada vez mais longo e heterogêneo. A saída da escola não representa mais o ingresso em um emprego de período integral, mas apenas uma de muitas combinações entre trabalho e estudo ao longo da vida (OECD, 2000).

Segundo Cardoso (2008), o Brasil também vivenciou uma reorganização da atividade produtiva a partir dos anos 80, passando pela "abertura econômica" e pela estagnação na década seguinte. O crescimento do setor de serviços em relação ao industrial não levou a uma alteração nos tipos de emprego disponíveis, nem a uma melhoria na renda do trabalho durante o período. Logo, enquanto mudanças na estrutura macroeconômica produziram um aumento da demanda por trabalhadores qualificados nos países capitalistas avançados, a expansão educacional brasileira não foi recompensada por uma melhoria das condições de emprego, evidenciando a herança pouco inclusiva do *padrão desenvolvimentista* de transição da escola para o trabalho, que frustrou as expectativas de mobilidade dos jovens relativamente à geração anterior (CARDOSO, 2008).

Esse processo foi acompanhado pela fragilização dos vínculos empregatícios e pelo aumento sistemático da taxa de desemprego, especialmente entre os trabalhadores mais jovens (GUIMARÃES, 2006; REIS; CAMARGO, 2005). Os jovens de 16 a 24 anos representam grande parte dos desempregados do país. O índice de desemprego entre os

jovens nessa faixa etária é quase o dobro da taxa de desemprego em geral. Os homens e as mulheres jovens desempregados somam cerca de 3,5 milhões, ou 45% do total de 7,7 milhões de desempregados em todo o país². A necessidade de reduzir o desemprego juvenil, ampliando a permanência dos jovens no sistema educacional ou facilitando o acesso dos mesmos ao emprego, se tornou um dos principais desafios para os formuladores de políticas públicas.

Há um dilema na literatura a respeito da capacidade de o ensino vocacional gerar transições de sucesso nos países que investem nesse tipo de sistema educacional. Por um lado, ele é promovido como uma alternativa eficiente para elevar a qualificação dos jovens mais vulneráveis e para reduzir o desemprego juvenil. Por outro lado, as chances de seguir estudando são significativamente reduzidas para os jovens que completam esse tipo de ensino médio e o status ocupacional alcançado por eles é baixo, especialmente no caso do programa de aprendizagem³. Portanto, o ensino vocacional pode representar, em alguns casos, uma barreira para a igualdade de oportunidades e para a mobilidade social⁴.

A discussão sobre a transição da escola para o trabalho se insere em um debate mais amplo sobre a estrutura de oportunidades que afeta a mobilidade social, ou seja, questiona-se em que medida habilidades adquiridas, nos diferentes arranjos institucionais, são capazes de garantir igualdade de oportunidades e, por outro lado, qual o impacto das heranças familiares (capital cultural, social e econômico) na manutenção e intensificação da estratificação social. Tendo isso em vista, pretende-se contribuir para o debate sobre o tema, por meio da resenha de diversos estudos empíricos que apontam a educação vocacional como solução para a integração do jovem ao mercado de trabalho e as possíveis conseqüências da adoção desse tipo de sistema educacional.

Educação vocacional, desemprego juvenil e estratificação social

Experiências internacionais demonstram que variações macroeconômicas (condições do mercado de trabalho, nível geral de desemprego, etc.) e institucionais (sistema escolar, direitos trabalhistas, políticas públicas, papel de organizações coletivas, etc.) geram padrões de transição diferentes entre os países, afetando de forma diversa as chances de sucesso educacional e profissional dos jovens nos diferentes contextos nacionais. Segundo Müller e Gangl (2003), o recurso individual mais

² Ver: <www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao.asp>.

³ O relatório da OECD (2000) classifica o programa de aprendizagem como sendo um terceiro tipo de sistema educacional, onde o jovem pode escolher entre a educação generalista ou um período de experiência relativamente longo dentro das empresas. O programa também é chamado de sistema dual (*dual system vocational training*), onde pouco ou nenhum tempo é despendido na escola, diferentemente do ensino vocacional, onde o treinamento é organizado pela escola (*school-based vocational training*).

⁴ Algumas referências sobre esse tema: Bagnall, 2000; Betti; Lemmi; Verma, 2005; Couppié; Mansuy, 2003; Gangl, 2003a, 2003b, 2003c; Heinz, 2000; Muller; Gangl, 2003; Muller; Wolbers, 2003; Soro-Bonmatí, 2000; Velden; Wolbers, 2003; Wolbers, 2003.

relevante, capaz de influenciar o destino no mercado de trabalho, é a educação⁵. Assim, variações nos sistemas educacionais afetam a integração e competitividade do jovem no mercado de trabalho, resultam em diferentes tipos de qualificação individual e, agregadamente, levam a processos de transição diferentes entre os países.

De acordo com os mesmos autores, existe uma dicotomia entre o vínculo institucional dos sistemas educacionais com o mercado de trabalho. Ele pode ser do tipo OLM (*occupational labour market*) ou ILM (*internal labour market*). A principal diferença entre eles é que o primeiro sistema se caracteriza pela mescla de educação com treinamento no ensino médio, desenvolvendo habilidades específicas para determinadas ocupações, ou seja, o treinamento se dá institucionalmente por meio do ensino vocacional (técnico) baseado na escola ou no programa de aprendizagem (*apprenticeship program*). Já no sistema ILM, o treinamento ocorre após o fim do vínculo institucional, ou seja, dentro do mercado de trabalho ou em cursos profissionalizantes pós-escolarização formal. Ele é caracterizado pela ênfase dada ao ensino generalista no ensino médio, onde habilidades acadêmicas gerais são apreendidas. Os dois sistemas são oferecidos por praticamente todos os países, mas a distribuição dos jovens varia dependendo de qual deles é priorizado. Um exemplo de sistema OLM é o caso alemão, enquanto a França e os EUA são exemplos de sistema ILM.

Müller e Wolbers (2003) sugerem que a principal causa das diferenças entre os sistemas educacionais nacionais e a forma como eles se expandiram é a inércia institucional, que tende a acentuar ainda mais essas diferenças. No período anterior à expansão educacional, os sistemas escolares dos países europeus eram similares no que diz respeito à preparação dos estudantes para o ensino universitário. Apenas alguns países possuíam sistemas vocacionais amplamente difundidos e concentrados nos jovens de 15 a 20 anos, destacando-se a Dinamarca, os Países Baixos, a Alemanha e a Áustria. Após a expansão educacional, esses países mantiveram sua estrutura institucional anterior, inclusive conservaram a separação de crianças de acordo com diferentes especializações.

Nos demais países, onde educação vocacional praticamente não existia, a expansão educacional se concentrou no ensino generalista, onde habilidades acadêmicas gerais são ensinadas. A especialização ocorreria mais tarde no processo escolar, embora variasse entre os países. A Suécia desenvolveu programas vocacionais combinados com o ensino generalista, mantendo baixa a desigualdade entre os ensinos vocacional e generalista e possibilitando o acesso ao ensino superior dos estudantes que cursaram o ensino vocacional. Por sua vez, a Alemanha direciona a maioria dos

⁵ Estudos feitos em diversos países confirmam que os indivíduos com os maiores níveis de escolaridade conseguem salários maiores, demoram menos para conseguir seu primeiro emprego e este dura mais tempo (BRATBERG; NILSEN, 1998; MCVICAR; ANYADIKE-DANES, 2000; LASSIBILLE et al., 2001; OECD, 2005; AUDAS; BERDE; DOLTON, 2005). A educação é responsável, portanto, pelas oportunidades disponibilizadas no início da vida profissional e pelas perspectivas futuras de carreira.

jovens para o programa de aprendizagem e essa é a última qualificação obtida pela quase totalidade dos mesmos. Apenas 20% dos jovens cursam o ensino generalista e a maioria deles segue para a universidade. Müller e Wolbers (2003) afirmam que as diferenças entre os sistemas educacionais dos países europeus não só permaneceram como se aprofundaram.

Segundo Müller, Gangl e Raffe (2003), os países com OLM apresentam padrões similares de integração dos jovens ao mercado de trabalho devido à maior rapidez e estabilidade na transição da escola para o trabalho e, portanto, às baixas taxas de desemprego juvenil em comparação com os países que adotam o sistema ILM. Além disso, evidências apontam para um menor impacto da experiência nas chances de desemprego dos jovens com ensino médio completo (generalista ou vocacional) e em início de carreira (dez anos ou menos de experiência no mercado) nos países com OLM em comparação com os demais países europeus (GANGL, 2003b). Coupié e Mansuy (2003) afirmam que esses resultados são consequência do treinamento oferecido pelo sistema educacional OLM, que forma jovens com qualificações técnicas específicas e padronizadas. Essa formação tem valor de mercado imediato para os empregadores, reduzindo a incerteza quanto às capacidades dos candidatos ao emprego no momento da seleção. Nesse caso, o desemprego fica menos concentrado nos novos entrantes e mais nos menos qualificados.

Para testar mais rigorosamente a consistência do padrão de transição dos países OLM, Velden e Wolbers (2003) controlam as características estruturais do mercado de trabalho por meio de modelos de regressão multi-nível, utilizando os dados do *European Union Labour Force Survey* de 1992 a 1997. Como esperado, os riscos de desemprego são mais influenciados pela taxa geral de desemprego do que pelos sistemas educacionais⁶. Apenas duas características institucionais são relevantes para explicar o desemprego juvenil, após o controle das taxas gerais de desemprego: a presença de programas de aprendiz e o grau de rigidez da proteção trabalhista. Portanto, o programa de aprendizagem seria o único tipo de sistema educacional capaz de reduzir as taxas de desemprego juvenil na Europa. Por outro lado, Gangl (2003c) evidencia que os jovens que participaram do programa de aprendizagem possuem status ocupacional inferior aos daqueles que cursaram os demais tipos de ensino médio. A probabilidade de seguir estudando além do ensino médio para aqueles que cursaram os dois tipos de treinamento para o trabalho (ensino vocacional e programa de aprendizagem) é bastante reduzida.

Nas palavras do autor:

⁶ Nas palavras dos autores: "*In other words, around two-thirds of the systematic differences between countries and almost 90 per cent of the variation within countries between periods can be statistically explained by differences in the general LM situation. This means that the unemployment risk of school leavers is primarily determined by general employment conditions, which also affect the rest of the labour force.*" (VELDEN; WOLBERS, 2003, p.203).

In addition to the evidence about institutional effects on job structures, we have also obtained some evidence for institutional effects on job allocation patterns. The first result that deserves attention is that some of the advantages of apprenticeship contracts in terms of unemployment risk seem to come at the price of allocation to lower-level jobs. Compared to leavers from general or school-based vocational tracks at the upper secondary level, apprentices tend to attain lower status employment and run a higher risk of entering low-skilled jobs. (GANGL, 2003a, p.285).

Heinz (2000) chama a atenção para as desigualdades existentes dentro do programa de aprendizagem alemão. Segundo o autor, existe uma relação entre o nível educacional e a estratificação ocupacional nas oportunidades de treinamento oferecidas pelo programa. Em 1999, um terço dos aprendizes possuía apenas ensino compulsório e treinavam em ocupações manuais, dois quintos tinham o segundo grau incompleto e treinavam no setor público ou empresarial e menos de um quinto possuíam o segundo grau completo, conseguindo treinamento nas melhores ocupações. Outro aspecto relevante é a desigualdade salarial por gênero entre os aprendizes. As mulheres se concentravam em ocupações como cabeleireira e vendedora, recebendo cerca de 65% menos do que os homens. O relatório da OECD (2000) também afirma que o programa de aprendizagem tende a direcionar as mulheres para ocupações de menor prestígio, evidenciado pelo índice de equidade de gênero que avalia os destinos de homens e mulheres no mercado de trabalho.

Essa situação pode estar criando um empecilho para a igualdade de oportunidades e para a mobilidade social na Alemanha, na medida em que cria uma dualidade no sistema educacional, consolidando desigualdades. De fato, a Alemanha é o país europeu que apresentou menor nível de fluidez social nos estudos comparativos de mobilidade. Goldthorpe e Erikson (1993, p.148 e p.149) afirmam que esse é o país *"that shows the greatest deviation from core social fluidity"*, em especial nas barreiras de mobilidade ascendente dos trabalhadores de origem manual às classes ocupacionais mais qualificadas. Eles acreditam que essa divisão pode ser resultado do sistema educacional alemão, *"[...] the division that arises within the German working class, as between its skilled and non-skilled components, largely as the result of the distinctive 'dual system' of vocational education and training"*. Müller e Pollak (2005) confirmam em um estudo mais recente que a Alemanha continua a ser o país europeu caracterizado pela maior imobilidade social. Os autores também ressaltam o impacto negativo do sistema educacional na fluidez social alemã.

No caso dos países ILM, a maioria dos jovens cursa o segundo grau generalista e despense mais tempo na busca por um emprego adequado, ou seja, o período de transição nesses casos é mais lento, de acordo com Müller, Gangl e Raffe (2003). Porém, o ingresso no mercado de trabalho,

principalmente para os que seguem estudos universitários, ocorre em ocupações de maior status do que os jovens que cursaram o segundo grau voltado para o treinamento. Além disso, era de se esperar uma desvalorização das credenciais educacionais nesses países devido à ampliação do ensino superior. Porém, o aumento da proporção de ocupações profissionais absorveu a mão-de-obra qualificada. Vale dizer que o aumento da qualificação da população ativa pode influenciar o progresso da estrutura ocupacional em geral⁷. Esse ponto será discutido mais detalhadamente em seguida.

O Brasil contemporâneo, segundo Hasenbalg (2003), está mais próximo do modelo ILM. Antes da reforma do ensino de 1971, o ensino técnico formava cerca de um terço dos estudantes do ensino médio. Atualmente, apenas 8% dos alunos do ensino médio cursam o ensino vocacional, isto é, fazem parte da educação profissional integrada ao ensino médio de acordo com a terminologia adotada pelo MEC. A educação profissional no Brasil também é composta pela educação profissional concomitante e a subsequente, totalizando 747.892⁸ matrículas, de acordo com o censo escolar de 2005, das quais 80% são de jovens de 15 a 29 anos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a maioria dos cursos profissionalizantes são programas focalizados e de curta duração, como é o caso do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Contudo, o tema da educação profissional vem ganhando destaque na agenda política do atual governo, que pretende dobrar o número de vagas oferecidas pelo ensino técnico⁹.

Há poucas informações disponíveis sobre ensino técnico no Brasil, mas alguns estudos vêm sendo divulgados recentemente. O relatório sobre a Pesquisa Nacional de Egressos de 2003 a 2007 dos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal¹⁰, realizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, afirma que o ensino técnico brasileiro não é elitista, como se supunha, pois 54% dos pais e 46% das mães dos egressos têm escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental. Além disso, o relatório chama a atenção para o efeito positivo dos cursos técnicos na empregabilidade dos egressos, na medida em que 72% dos ex-alunos estão inseridos no mercado de trabalho (34% somente trabalham e 38% estudam e trabalham) enquanto apenas 28% não

⁷ Segundo Müller, Gangl e Raffe (2003, p.285): *"But the interesting finding has been that job structures apparently tend to adapt to higher levels of education (though with potential time lags), so that through the occupational upgrading associated with educational expansion labour markets still tend to provide 'adequate' job prospects for young people."*

⁸Dados do INEP disponibilizados na página do MEC, <<http://www.inep.gov.br/basica/censo>>.

⁹ De acordo com reportagem do jornal O Globo (Agência Estado, 2009): "O plano de expansão do ensino técnico é uma das bandeiras do governo Lula. Para 2010, ano eleitoral, a meta é ampliar das atuais 215 mil vagas para 500 mil no país. O número de escolas deverá passar de 215 para 354 no ano que vem. Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), todas as escolas já estão em construção."

¹⁰ Vide: Calgaro (2009).

trabalham (21% somente estudam e 7% não estudam nem trabalham). Segundo o relatório, os salários dos ex-alunos “não se apresentaram elevados”, já que 40% dos mesmos ganhavam até 2 salários mínimos.

Para uma avaliação mais sistemática dos resultados alcançados pelos egressos do ensino técnico no Brasil, seria necessária a realização de estudos comparativos com os demais egressos do ensino médio, em que pudessem ser controlados os atributos individuais (como educação, idade, sexo, raça, etc) e estruturais (taxa geral de desemprego). Outra questão que deveria ser levada em conta diz respeito às chances profissionais e educacionais futuras e à mobilidade social proporcionadas pelo ensino técnico relativamente ao ensino generalista. Deve-se analisar se a rápida transição proporcionada pela educação profissional compensa os riscos de aprisionamento dos jovens provenientes das classes baixas¹¹ em ocupações sem perspectivas de crescimento e que impedem o acesso futuro a níveis educacionais mais elevados. Somado a isso, deve-se perguntar em que medida as percepções e expectativas de carreira dos jovens são limitadas e moldadas por uma decisão tomada em uma fase crítica de formação de concepções de mundo: a adolescência¹².

Expansão educacional e inflação de credenciais

Para garantir o acesso futuro dos jovens a níveis educacionais mais elevados e, conseqüentemente, a uma melhor inserção no mercado de trabalho, o investimento na expansão educacional é necessário, porém insuficiente. As condições macroeconômicas do mercado de trabalho e a estrutura ocupacional serão determinantes para o destino ocupacional dos jovens e, nesse sentido, poderão contribuir ou não para a mudança da estratificação social.

Nos países capitalistas avançados, a participação em alguma forma de ensino médio era praticamente universal no final dos anos 90, segundo o relatório da OECD (2000). A expansão educacional nesses países teve início nas décadas que precederam a Segunda Guerra Mundial, em função do aumento da demanda por trabalhadores mais qualificados. Müller e Wolbers (2003) evidenciam que ocorreu um aumento do nível educacional

¹¹ Segundo Müller, Gangl e Raffe (2003, p.292): *"From various studies in educational choice and educational participation we know that students in vocationally oriented programmes often tend to be a selection of students weaker in cognitive ability and academic achievement. They also tend to be recruited from lower social backgrounds than students in general programmes."*

¹² Segundo Müller, Gangl e Raffe (2003, p.296): *"On the other hand, young people's ideas about their subsequent careers are unlikely to be unassailably established by the age of sixteen or eighteen and the education and training they undergo will substantially shape and develop those ideas. In consequence, the more practical orientation of vocational training can be assumed to contribute to narrowed perceptions of, and expectations about, individual career options, which may bring about a diversion of academic effort and potential."*

geral dos países da União Européia por meio da comparação entre as sucessivas coortes de idade. Quanto mais jovem a coorte, mais ela se beneficiou da expansão educacional. A Alemanha e a Áustria foram os únicos países onde a coorte mais velha apresentou uma proporção maior de graduados do que na coorte mais nova. Nas palavras dos autores: "*Expansion of tertiary qualifications in recent years has been particularly low in Germany and Austria, the two countries that are strongest in vocational secondary education.*" (MÜLLER; WOLBERS, 2003, p.59).

A crescente oferta de trabalhadores qualificados poderia ter gerado um processo de inflação de credenciais na Europa, caso a estrutura produtiva se mantivesse inalterada. Contudo, Müller, Gangl e Raffe (2003) evidenciaram empiricamente que a expansão educacional nesses países durante os anos 90 foi acompanhada pela criação de empregos qualificados, anulando o possível efeito da inflação de credenciais. A partir de dados do *European Labour Force Survey* de 1992 a 1997 para 12 países da União Européia, os autores estimaram modelos multi-níveis por meio de equações generalizadas (*generalized estimating equations* - GEE), levando em conta o efeito de quatro condições macroestruturais: a pressão demográfica (razão entre jovens e adultos na população ativa), os ciclos de mudança das atividades econômicas (taxa geral de desemprego), a expansão educacional (proporção de universitários na população ativa) e a alteração na quantidade de ocupações mais qualificadas (proporção de ocupações profissionais na população ativa).

Como resultado, os autores concluíram que o status ocupacional dos jovens é negativamente afetado pela expansão educacional e positivamente afetado pelo aumento da proporção de ocupações mais qualificadas, como era esperado. Assim, a variação de 1% na expansão educacional reduz em 0,41 o score do status ocupacional e a variação de 1% na proporção de ocupações profissionais aumenta em 0,43 o score do status ocupacional. Portanto, se os dois efeitos continuarem ocorrendo concomitantemente, eles se anularão, não alterando o status ocupacional dos jovens em geral.

Müller, Gangl e Raffe (2003) chamam a atenção para o fato de que a expansão educacional poderia significar uma desvalorização das credenciais educacionais, caso não tivesse sido acompanhada pela criação de empregos qualificados. Como na década de 90 esses dois efeitos ocorreram em paralelo, considera-se a hipótese de que a expansão educacional e o aumento da proporção de ocupações qualificadas estão interligados na medida em que o aumento da qualificação suscita um efeito catalisador na economia capaz de elevar a produtividade e a qualidade dos empregos. Assim, a desvalorização das credenciais educacionais, caso ocorresse, seria apenas temporária.

O caso irlandês exemplifica o impacto da expansão educacional na dinamização da economia. Segundo Canny (2001), desde meados dos anos 80, a Irlanda tem sido uma das economias de crescimento mais rápido da OECD, resultado da elevada qualificação da mão-de-obra e do sucesso da política industrial para atrair investimentos estrangeiros nos setores de alta tecnologia. Conseqüentemente, os elevados índices de

desemprego de longo prazo foram revertidos. O autor chama a atenção para o fato de o governo irlandês ter investido fortemente em educação, seguindo uma linha acadêmica mais geral em vez de focalizar no ensino vocacional, como estratégia para combater o desemprego juvenil e elevar a qualificação dos jovens. Dessa forma, a elevada qualificação dos jovens irlandeses representa vantagens de inserção nos setores mais modernos.

Por sua vez, a mudança na estrutura ocupacional está desfavorecendo os jovens europeus menos qualificados. Eles sofrem com a atrofia da indústria, enfrentam mais dificuldade de inserção no mercado de trabalho e são mais vulneráveis às flutuações macroeconômicas, pois são mais afetados pelo desemprego nos períodos de recessão. Um estudo realizado pela OECD (2005) confirma a maior vulnerabilidade dos jovens que não concluíram o ensino médio com respeito ao acesso às oportunidades de qualificação adicional e de emprego estável. Eles vivenciam maiores chances de desemprego (de curto e longo prazo) e de reincidência do mesmo. Também sofrem com empregos instáveis, inseguros e de baixa remuneração. Além disso, o estudo mostra que baixos níveis educacionais são transmitidos de uma geração para a outra, evidenciando perversos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Por fim, o acréscimo da experiência no mercado de trabalho não compensa a baixa qualificação inicial, gerando efeitos negativos de longo prazo. Por esses motivos, os jovens que abandonaram a escola sem completar o ensino médio, nos países da OCDE, se tornaram o problema mais grave a ser enfrentado pela política educacional atualmente.

No caso brasileiro, o aumento da qualificação juvenil não foi suficiente para reduzir a dívida educacional nem foi acompanhado de uma melhor transição para o mercado de trabalho. A deterioração das condições do emprego juvenil e a má qualidade do ensino público são sérios entraves à mobilidade ascendente e, portanto, à redução das desigualdades de oportunidade. Cardoso (2008) classificou como *desenvolvimentista* o padrão de transição da escola para o trabalho brasileiro, fazendo referência ao modelo de desenvolvimento econômico adotado entre os anos 40 e 80. Esse padrão se opõe ao *padrão fordista* experimentado pelos países capitalistas avançados a partir do pós-guerra, no qual a manutenção do pleno-emprego via políticas macroeconômicas keynesianas permitiu que os Estados de Bem-Estar Social garantissem uma trajetória mais previsível para a vida adulta. Assim, o término da educação obrigatória era seguido pelo trabalho formal na indústria para a maioria dos jovens (WOLBERS, 2003).

O emprego industrial, mesmo no período de maior crescimento do setor durante o milagre econômico, nunca chegou a representar o principal destino dos trabalhadores brasileiros. Segundo Cardoso (2008), a produção de riquezas se deu de forma altamente concentrada e foi incapaz de incorporar o enorme contingente de trabalhadores rurais, pouco qualificados, que migraram para as cidades, ingressando em ocupações precárias e mal remuneradas. A média de anos de estudo do período desenvolvimentista (de 1940 a 1980) foi igual ou inferior a quatro anos, evidenciando que a escolarização não foi um pré-requisito para a

entrada no mercado nem foi motor da mobilidade, como ocorreu no *padrão fordista*.

Posteriormente, a crise do modelo desenvolvimentista, iniciada nos anos 80, foi marcada pela rápida retração do setor industrial e pelo incremento do setor de serviços, acelerada pela política de abertura comercial em um contexto de câmbio valorizado. Essa mudança na estrutura produtiva não levou a um aumento dos postos de trabalho qualificados no setor de serviços, como ocorreu nos países que herdaram o *padrão fordista*, pois os tipos de empregos disponíveis permaneceram estáveis, assim como a renda do trabalho manteve-se estagnada entre 1970 e 2000 (CARDOSO, 2008). Conseqüentemente, o aumento da competição por postos de trabalho associado à expansão educacional, que se tornou mais evidente nos anos 90, resultou em inflação de credenciais educacionais e aumento da taxa de desemprego, especialmente entre os jovens. Logo, a educação se tornou cada vez mais uma condição necessária, porém insuficiente para a inserção no mercado de trabalho, em comparação com as gerações anteriores. Nas palavras de Cardoso (2008, p.587):

Esse fato inaugura um novo cenário na transição, que já não pode ser chamada "da escola para o trabalho". Agora, os jovens transitam da escola *para a força de trabalho*, não necessariamente empregada, ou para a inatividade pura e simples.

É possível que a incipiente elevação do nível educacional da população brasileira não tenha sido suficiente para gerar o efeito catalisador na produtividade nacional, que estimularia a demanda por trabalhadores qualificados, como sugerem Müller, Gangl e Raffe (2003). Essa discussão é importante na medida em que norteia as decisões sobre qual modelo educacional deve ser adotado e suas conseqüências tanto para a inserção juvenil quanto para a estratificação social. O aumento geral do capital humano via expansão educacional em todos os níveis no Brasil, além de ser imprescindível para o exercício pleno da cidadania, representa a escolha de um caminho sem o qual não se pode fomentar um ciclo virtuoso de superação da baixa qualificação dos trabalhadores e de criação de postos de trabalho nos setores mais modernos. O valor das credenciais educacionais estará sempre vulnerável ao funcionamento do mercado, mas o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para superar o seu gargalo educacional, pois a média da educação da PEA é cerca de 8 anos de estudo, sendo que 40% da PEA não concluiu o ensino fundamental¹³.

Diversos estudos evidenciaram a gravidade da dívida educacional brasileira e da desigualdade educacional que permanece elevada, apesar da recente expansão. De acordo com Ribeiro (2007), o Brasil é atrasado

¹³ Dados retirados da PNAD 2007.

em relação aos seus vizinhos latino-americanos no que diz respeito ao desenvolvimento educacional. Esse quadro foi sendo alterado aos poucos a partir de 1950, com expansão educacional por meio da criação de inúmeras escolas públicas e ampliação do período de escolaridade obrigatória (de quatro para oito anos na reforma do sistema escolar, em 1971, e, posteriormente, para nove anos, em 2006). Contudo, a ênfase dada à expansão do terceiro grau durante as décadas de 60 e 70, em detrimento do ensino fundamental, agravou a dívida educacional, excluindo uma grande parcela da população, especialmente aquela de origem rural. Essa situação teve efeitos perversos nas chances de mobilidade ascendente desse grupo significativo de brasileiros, que poderia ter vivenciado uma inclusão social mais acentuada. O autor ressalta também que as deficiências do sistema educacional brasileiro, como a má qualidade do ensino público, limitam as chances futuras de mobilidade ascendente juvenil.

Hasenbalg (2003) ressalta que ocorreu um aumento significativo da porcentagem de jovens que apenas estudam e que estudam e trabalham. As mudanças estruturais desde o pós-guerra (transição demográfica e acelerada urbanização), aliadas à ampliação do sistema de ensino, “[...] implicaram o aumento tanto da idade de ingresso ao mundo do trabalho como da educação dos que nele ingressam. São as coortes de novos ingressantes no mercado de trabalho, mais beneficiadas pela expansão educacional das últimas décadas, que aos poucos melhoram o perfil educacional da força de trabalho do país.” (HASENBALG, 2003, p.158), embora a qualificação média brasileira ainda seja inferior à de países com desenvolvimento econômico semelhante.

Esse aumento contínuo da escolarização não foi suficiente para aperfeiçoar o processo brasileiro de transição da escola para o trabalho, segundo Soares, Carvalho, e Kipnis (2003). Os autores apresentam dados importantes sobre a relação entre escolaridade e o desempenho dos jovens brasileiros (de 18 a 25 anos) no mercado de trabalho nos anos de 1981 e 1999. Verificou-se que a situação dos jovens no mercado de trabalho deteriorou-se, principalmente para os jovens menos educados, com queda na taxa de participação, na taxa de formalidade e no salário. Ficou claro, também, que o ensino médio é uma garantia contra privações salariais extremas. A perspectiva de melhora dessa situação pode ser inviabilizada, pois 70% dos jovens estão fora da escola e metade não tem formação no ensino médio. Essa situação coloca em evidência a importância de políticas públicas que resgatem minimamente os direitos universais à escolarização, atuando de forma preventiva contra a evasão escolar e, ao mesmo tempo, regularizando o fluxo educacional.

Camarano et al. (2001) convergem com a análise anterior, utilizando a PNAD para o mesmo período. O aumento do peso das atividades não-remuneradas, por conta própria e sem carteira reduziu a proporção de jovens (15 a 24 anos) no emprego formal. Além disso, as taxas de desemprego ficaram mais altas (1,5 vezes para os homens e 3,2 vezes para as mulheres) e os rendimentos mais baixos (redução de 47% para os homens e de 62% para as mulheres) para esse grupo, no mesmo

período em que os ganhos nos níveis de escolaridade foram substanciais. O aumento da participação feminina se deu principalmente no emprego doméstico. Nas palavras dos autores:

O mercado de trabalho encontrado pelos jovens de hoje é muito diferente do mercado encontrado pelos seus pais. Os contratos de trabalho são piores, expandiram-se os contratos temporários e a informalidade aumentou. De forma geral, os jovens de hoje recebem salários mais baixos e estão mais desprotegidos, não contando com o acesso aos benefícios de uma rede de proteção social - como, por exemplo, os benefícios previdenciários, de saúde e seguro-desemprego. Por outro lado, observam-se crescentes obstáculos para a obtenção do primeiro emprego. (CAMARANO et al., 2001, p.34).

A desigualdade educacional se revela ainda mais grave se considerarmos os resultados obtidos por Vélez, Soares e Medeiros (2001). Os autores investigam quanto tempo levaria para que melhorias no sistema educacional se traduzissem em melhorias significativas na distribuição educacional da população economicamente ativa (PEA). Duas variáveis determinam essa duração, a primeira é a proporção de cada coorte de idade (16 a 70 anos) na PEA, ou seja, a distribuição demográfica, e a segunda é a distribuição da educação formal dentro de cada coorte. Portanto, dependendo da velocidade em que aumenta a taxa de escolaridade das coortes mais jovens existirá um impacto posterior na educação total e na distribuição da educação na PEA. A rapidez desse impacto será calculada levando-se em conta a tendência demográfica e a taxa de aumento na escolaridade. Quanto maior o crescimento populacional, mais acelerada poderá ser a redução da desigualdade educacional. Mesmo nas hipóteses mais otimistas de aumento da taxa de escolaridade, a melhora da desigualdade educacional total na PEA levará décadas para ocorrer devido à forte inércia demográfica brasileira. Como consequência, a melhora da distribuição de renda via melhora na distribuição da educação ocorreria de forma bastante lenta.

Portanto, enquanto nos países capitalistas avançados apenas uma minoria dos jovens não frequenta o ensino médio, sendo o principal alvo de políticas públicas, no Brasil, uma proporção significativa dos jovens abandona a escola sem alcançar essa qualificação. Aos 16 anos, apenas 20,8% dos jovens completaram o ensino fundamental e, aos 19 anos, os jovens que alcançaram essa qualificação, supostamente obrigatória, totalizam somente 52,4%¹⁴. Além disso, apenas 31,4% dos jovens de 19 anos logram completar o ensino médio. Isso significa que a evasão escolar é um sério entrave às chances futuras de inserção ocupacional e de mobilidade ascendente. A oferta de um ensino médio atrativo e de qualidade que estimule o jovem mais vulnerável a seguir seus estudos,

¹⁴ Dados retirados da PNAD 2007.

inclusive por meio de ajuda financeira, é primordial. Entretanto, deve-se estar atento para as experiências internacionais e para as possíveis conseqüências da ênfase dada ao treinamento para o mercado de trabalho.

Enfim, evitar a evasão escolar e preparar os jovens para o mercado de trabalho sem limitar as chances de mobilidade ascendente, especialmente em relação aos jovens cuja origem socioeconômica os torna mais vulneráveis, é o principal desafio de qualquer sociedade democrática que pretenda garantir igualdade de oportunidade para seus cidadãos.

Conclusão

O presente artigo apresentou uma resenha sobre o atual debate que envolve a transição da escola para o trabalho, em especial, procurou evidenciar de que forma os diferentes tipos de sistema educacional (generalista e vocacional) afetam a inserção juvenil no mercado de trabalho e a estratificação social.

Evidenciou-se o *trade-off* existente na inserção profissional proporcionada aos jovens dos países europeus com sistema educacional OLM. Por um lado, o ensino vocacional baseado na escola e o programa de aprendizagem reduzem o desemprego juvenil e o tempo de inserção no mercado de trabalho, mas, por outro lado, diminuem as chances dos jovens de seguirem estudando e aprisionam esses jovens em ocupações de baixo status (no caso específico do programa de aprendizagem). Portanto, a redução dos custos de treinamento e o menor risco de desemprego juvenil por falta de experiência não significam necessariamente uma melhor inserção juvenil no mercado de trabalho dos países com OLM, pois o efeito negativo no status ocupacional não pode ser ignorado. Outro estudo interessante mostra que a experiência europeia de expansão educacional nos anos 90 não foi acompanhada de inflação de credenciais, pois a oferta de vagas de alta qualificação nos setores modernos da economia foi capaz de incorporar essa mão-de-obra.

Assim, não existe uma solução simples e geral que garanta uma transição escola-trabalho de sucesso. Tendo em vista que o mercado de trabalho é extremamente incerto e mutável, confirmado pelo peso cada vez maior do setor de serviços na era da informação (CASTELLS, 1996), é imprescindível qualificar os jovens de forma a garantir a igualdade de oportunidades e uma capacidade de adaptação às mudanças. Na maioria dos países europeus, ocorreu aumento do investimento em educação generalista e queda de participação da educação vocacional. Essa situação resultou da concentração de empregos no setor de serviços, que valoriza habilidades genéricas facilmente adaptáveis às constantes mudanças. Logo, o ensino generalista possibilita maior flexibilidade, pois não requer uma especialização em uma ocupação específica e não restringe o acesso ao ensino superior. Porém, não proporciona uma passagem rápida para o mercado de trabalho. Dadas as especificidades nacionais e as experiências

internacionais, deve-se avaliar qual caminho beneficiaria o futuro dos jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. **Lula defende ensino técnico profissionalizante.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1034700-5604,00-lula+defende+ensino+tecnico+profissionalizante.html>>. Acesso em: 09 mar.2009.

AUDAS, R.; BERDE, E.; DOLTON, P. Youth unemployment and labour market transitions in Hungary. **Education Economics**, London, v.13, n.1, p.1-25, 2005.

BAGNALL, N. F. The balance between vocational secondary and general secondary schooling in France and Australia. **Comparative Education**, London, v.36, n.4, p.459-475, 2000.

BETTI, G.; LEMMI, A.; VERMA, V. A comparative analysis of school-to-work transitions in the European Union. **Innovation**, Geneve, v.18, n.4, p.419-442, 2005.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **Le nouvel sprit du capitalisme.** Paris: Gallimard, 1999.

BRATBERG, E.; NILSEN, O. A. **Transitions from school to work:** search time and job. Germany: The Institute for the Study of Labor, 1998. (Discussion Paper, n.27).

BREEN, R.; JONSSON, J. O. Explaining change in social fluidity: educational equalization and educational expansion in Twentieth-Century Sweden. **American Journal of Sociology**, Chicago, v.112, n.6, p.1775-1810, 2007.

CALGARO, F. **72% dos ex-alunos de cursos técnicos trabalham, mas recebem baixo salário.** 07 maio 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1112389-5604,00-DOS%20+EXALUNOS%20+DE+%20CURSOS+%20TECNICOS%20+TRABALHAM+%20MAS+RECEBEM+BAIXO+SALARIO.html>>. Acesso em: 27 jan 2010.

CAMARANO, A. et al. Os jovens brasileiros no mercado de trabalho. **Mercado de trabalho**: conjuntura e análise, Rio de Janeiro, v.6, n.17, p.31-39, nov. 2001.

CANNY, A. The transition from school to work: an Irish and English comparison. **Journal of Youth Studies**, London, v.4, n.2, p.133-154, 2001.

CARDOSO, A. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. **Dados**, v.51, n.3, p.569-616, 2008.

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

COUPPIÉ, T; MANSUY, M. Young people and new entrants in European labour markets: the timing of gradual integration. In: MÜLLER, W.; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**: the integration of youth into EU labour markets. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003. p.63-107.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 1087-1113, out. 2005.

GANGL, M. The structure of labour market entry in Europe: a typological analysis. In: MÜLLER, W.; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003a. p.107-129.

_____. Returns to education in context: individual education and transition outcomes in European labour markets. In: MÜLLER, W.; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003b. p.156-186.

_____. Explaining change in early career outcomes: labour market conditions, educational expansion, and youth cohort sizes. In: MÜLLER, W.; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003c. p.251-277.

GOLDTHORPE, J. H.; ERIKSON, R. **The Constant Flux**: A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford: Oxford University Press, 1993.

GUIMARÃES, N. **Trajetórias inseguras, autonomização incerta**: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. 24 nov. 2006. Disponível em: <http://www.centrodametropole.org.br/pdf/2007/nadya_03.pdf>. Acesso em: 24 nov.2006

HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: IUPERJ: TopBooks, 2003. p.147-172.

HEINZ, W. R. Youth transitions and employment in Germany. **International Social Science Journal**, Paris, v.52, issue 164, p.161-170, june. 2000.

LASSIBILLE, G. et al. Youth transition from school to work in Spain. **Economics of Education Review**, Cambridge, v.20, issue 2, p.139-149, 2001.

McVICAR, D.; ANYADIKE-DANES, M. **Predicting successful and unsuccessful transitions from school to work using sequence methods**. Northern Ireland: Northern Ireland Economic Research Centre, 2000. (Working Paper Series, n.55).

MÜLLER, W.; GANGL, M. The transition from school to work: a European perspective. In: MÜLLER, W.; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003. p.1-21.

MÜLLER, W.; GANGL, M.; RAFFE, D. Conclusions: explaining cross-national differences in school-to-work transitions. In: MÜLLER, W.; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003. p.277-335.

MÜLLER, W.; WOLBERS, M. H. J. Educational attainment in the European Union: recent trends in qualification patterns. In: MÜLLER, W.; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003. p.23-63.

MULLER, W.; POLLAK, R. Social Mobility in Western Germany: The Long Arms of History Discovered? In: Breen, R. (Ed.). **Social Mobility in Europe**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p.77-113.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. **From education to work**: a difficult transition for young adults with low levels of education. Paris: OECD; CPRN, 2005

_____. **From initial education to working life**: making transitions work. Paris: OECD, 2000.

REIS, M. C.; CAMARGO, J. M. **Desemprego dos jovens no Brasil**: os efeitos da estabilização da inflação em um mercado de trabalho com escassez de informação. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. (Texto de Discussão, n.1116).

RIBEIRO, C. A. C. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2007.

SOARES, S.; CARVALHO, L.; KIPNIS, B. **Os jovens adultos de 18 a 25 anos**: retrato de uma dívida da política educacional. Rio de Janeiro: IPEA, 2003. (Texto de Discussão, n.954).

SORO-BONMATI, A. Labour market transitions of youth in Germany and Italy. **International Journal of Manpower**, Bingley, v.21, n.3-4, p.206-226, 2000.

VANTTAJA, M.; JÄRVINEN, T. The young outsiders: the later life courses of drop-out youths. **International Journal of Lifelong Education**, London, v.25, n.2, p.173-184, 2006.

VELDEN, R. K. W. van der; WOLBERS, M. H. J. The integration of young people into the labour market: the role of training systems and labour market regulation. In: MÜLLER, W; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003. p.186-212.

VÉLEZ, C.; SOARES, S.; MEDEIROS, M. **Reducing schooling inequality in brazil**: demographic opportunities and inter-cohort differentials. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto de Discussão, n.850).

WOLBERS, M. H. J. Learning and working: double statuses in youth transitions. In: Müller, W.; Gangl, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003. p.131-156.