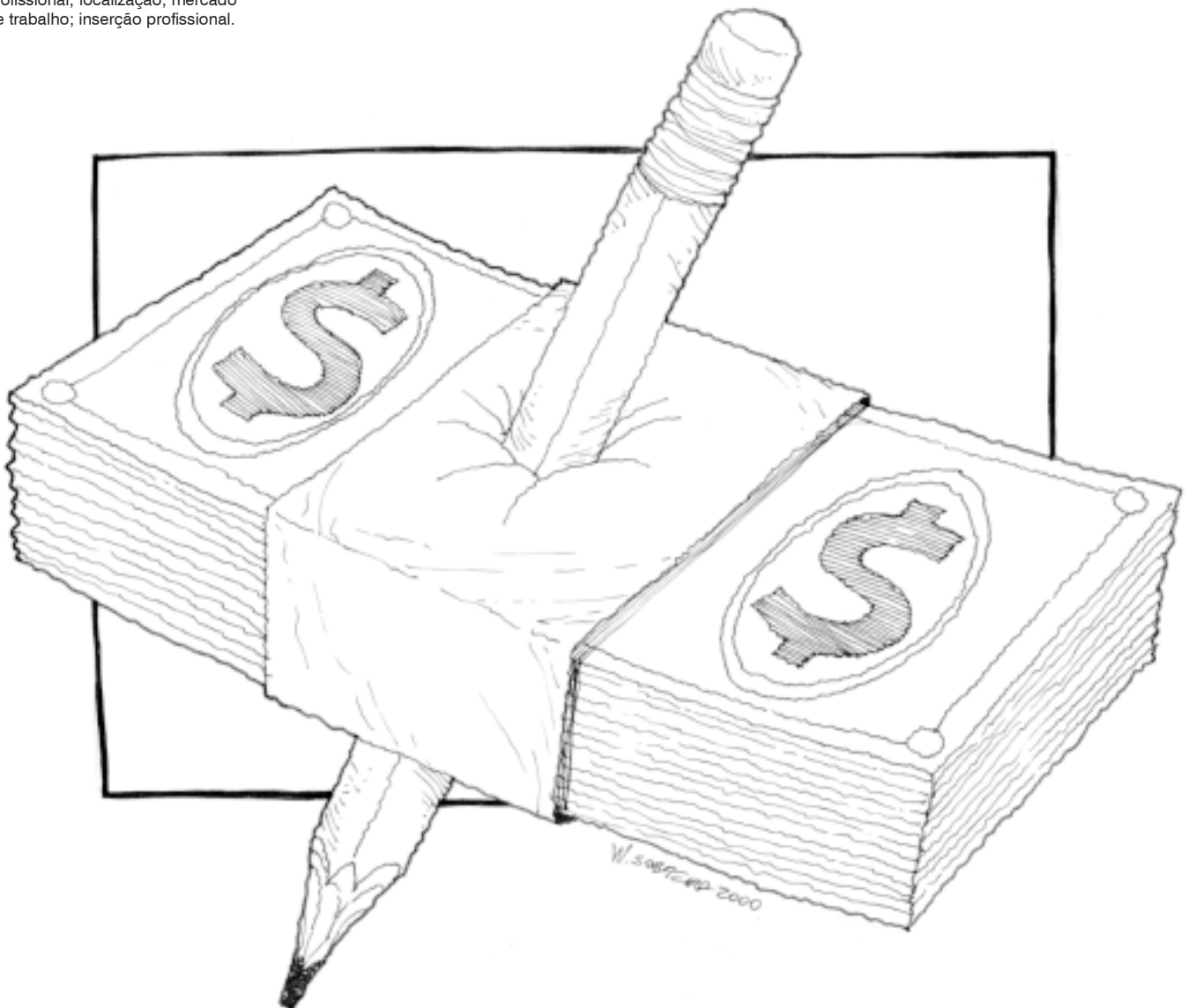


Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens

Cláudio Marques Martins
Nogueira
Luís Henrique Paiva

Palavras-chave: educação
profissional; focalização; mercado
de trabalho; inserção profissional.



Faz um breve exame de dois dos mais importantes modelos de profissionalização da América Latina: o do Senai, no Brasil, e o do *Chile Joven*, no Chile. Sugerimos como hipótese que, em ambos os programas, existe um *trade-off* entre a busca de focalização e a da eficácia na inserção no mercado de trabalho. Dados empíricos provenientes de um programa de profissionalização independente (realizado em Belo Horizonte e financiado pelo Unicef) dão suporte a esta hipótese. Examina, ainda, algumas possibilidades de superação do dilema e apresenta, de maneira breve, a forma como o Chile e o Brasil têm lidado com a questão: via criação de programas específicos voltados para clientela específicas (Chile), ou procurando universalizar a educação básica e corrigir o fluxo escolar (Brasil).

Introdução

Iniciamos este trabalho com a exposição de dilemas enfrentados por "modelos" distintos de profissionalização de trabalhadores no Brasil e no Chile. Referimos ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), integrante do chamado "Sistema S", e ao *Chile Joven* (CHJ), o modelo chileno de profissionalização de adolescentes que teve grande influência

na América Latina. As dificuldades enfrentadas por estes "modelos" apontam, no nosso entender, para um dilema fundamental dos programas de profissionalização de jovens trabalhadores: aquele existente entre a *focalização* do programa e sua *capacidade de inserção do treinando* no mercado de trabalho.

Além de apresentar o dilema, o artigo analisa em que medida sua existência é ou não comprovada por dados de um programa de profissionalização independente, que será apresentado adiante.

As dificuldades encontradas pelo Senai e pelo Programa *Chile Joven*

Em 1994, um documento produzido pelo Senai sugeria um dilema, por parte da instituição, entre duas opções possíveis: o aumento das exigências de escolarização formal – para otimizar os resultados da educação profissional e possibilitar uma melhor inserção dos estudantes no mercado de trabalho – ou a abertura da possibilidade de estudo aos menos escolarizados – atendendo à clientela, sem dúvida, mais necessitada, mas criando a necessidade do oferecimento da complementação da escolaridade formal (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 1994).

O modelo CHJ também sofre uma dificuldade que se assemelha, num ponto específico, à do Senai. Trata-se de um modelo que, no Brasil, encontra alguma semelhança apenas com o modelo de profissionalização desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O Programa não sustenta um sistema escolar próprio – como ocorre no caso do "Sistema S" ou da Rede Federal de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (MEC): ao contrário, "compra" cursos de qualificação de empresas que operam no mercado, e as remunera à medida 1) dos índices de retenção dos alunos na fase de formação (chamada de "fase capacitadora") e 2) dos índices de colocação na fase dos estágios (chamada de "fase de parceria profissional") (Guerrero, 1998).

As empresas de capacitação profissional, desta forma, são pressionadas a manter "altos índices de retenção na fase capacitadora e de colocação na fase de parceria profissional", em função dos quais varia sua remuneração.



O modelo tem duas linhas de seleção de participantes: a primeira é a da autofocalização (isto é, a tentativa de torná-lo atrativo apenas para a clientela mais necessitada). Como o número dos interessados ainda ultrapassa o número de vagas do modelo, uma segunda *seleção* dos alunos é feita *pelas empresas de capacitação*.

Num cenário como esse, as exigências de retenção e colocação acabam favorecendo "aqueles que apresentam relativamente melhores níveis de competências básicas, com o que o modelo tende a excluir o núcleo mais duro do desemprego estrutural" (Guerrero, 1998, p. 239).

Tanto no caso do Senai quanto no do CHJ, existe uma preocupação de criar oportunidades para os grupos com menor nível de escolarização formal (que são os mais prejudicados diante de um mercado de trabalho competitivo). Em ambos os casos, esta busca da focalização convive com a necessidade de eficácia na formação (e de eficácia na inserção profissional), o que implica dificuldades: no caso do Senai, cria a necessidade de complementação da escolaridade formal, sem a qual o aproveitamento da profissionalização é prejudicado; no do CHJ, faz com que as próprias empresas deixem de lado o "núcleo duro" do grupo de trabalhadores desempregados – isto é, exatamente os mais necessitados.

Focalização e inserção no mercado de trabalho: dois compromissos

Trazemos à baila, desta forma, em ambos os modelos, dois dos temas mais relevantes quando a questão é educação profissional: o da focalização (que sugere o investimento dos esforços feitos pelas políticas sociais naqueles grupos socialmente mais necessitados) e o da eficácia na inserção do aluno no mercado de trabalho.

Analisemos de maneira sumária cada um desses temas. A preocupação com a focalização surge a partir do diagnóstico de certas insuficiências das políticas sociais universalistas: primeiramente, a universalização "tende a impedir o estabelecimento de prioridades no *interior* da política social"; segundo, está associada a "graus exagerados de estatismo, burocratismo", uma vez que normalmente as políticas tendem a ser executadas inteiramente por instituições públicas; finalmente, tende a introduzir "aberrantes distorções, privilegiando o acesso de grupos já privilegiados da população, em detrimento dos mais necessitados" (Draibe, 1990).

A despeito das muitas e claras associações da focalização com políticas conservadoras de redução de gastos nas áreas sociais, é fato que não apenas essas associações não são obrigatórias, como vem ganhando espaço e força a tese de que, diante da crise fiscal generalizada enfrentada pelos Estados contemporâneos, é fundamental redirecionar os gastos para concentrá-los nos setores de maior pobreza.

Por seu turno, o tema da eficácia na inserção do aluno no mercado de trabalho é tanto mais relevante quanto mais se leva em conta que a educação profissional está assentada no valor da empregabilidade (Berger Filho, 1997). Com efeito, a função da educação profissional é – por mais redundante que seja a afirmação – "profissionalizar" e qualificar o trabalhador jovem e adulto, dando a ele condições de ingressar no mercado de trabalho da melhor maneira possível.

À medida que se pretenda utilizá-la como um *instrumento de combate à exclusão social*, a educação profissional não pode ser entendida simplesmente como transmissão de um conhecimento técnico específico a alunos que ainda não o detêm. Em primeiro lugar, esses alunos têm que ser realmente os mais necessitados, os que apresentam as maiores dificuldades de progresso no sistema escolar e de inserção autônoma no mercado de trabalho, para que os recursos tenham sua melhor alocação. Isso significa dizer que os programas precisam ser bem focalizados, precisam selecionar seu público nas camadas socioeconômicas mais desfavorecidas.

Em segundo lugar, a profissionalização tem que ter um impacto efetivamente positivo sobre a trajetória desses adolescentes



Sobre as finalidades da educação profissional

Ainda há pouco mencionamos o fato de que o *valor* no qual se assenta a questão da educação profissional é o da empregabilidade. Utilizamos o termo no seu sentido mais simples – e, em alguma medida, óbvio – que é o da capacidade de o trabalhador se empregar, diante das condições específicas de um mercado de trabalho determinado.

O conceito, mesmo numa definição simples, pode, implicitamente, estar carregado com supostos que valem a pena ser apresentados. Um deles é o de que as contínuas e aprofundadas mudanças no cenário socioeconômico trariam, como conseqüência, a eliminação de postos de trabalho de mais baixo nível – cujas tarefas, repetitivas e pouco reflexivas, poderiam facilmente ser substituídas pela utilização maciça de tecnologia – e a criação de postos de trabalho que exigiriam alta qualificação profissional. Nesse contexto, a qualificação apontaria para uma "promessa integradora" dos setores excluídos pelo novo modelo econômico.

A questão é claramente controversa. Se levarmos em conta contribuições como as de Offe (1989) e Rifkin (1996), dentre outros, poderemos apontar para a previsão de que os postos de trabalho eliminados pela utilização de tecnologia não surgirão novamente, e de que teremos que começar a pensar em como viver numa sociedade em que o trabalho deixa de ser o principal eixo estruturador.

Seja como for, um ponto pacífico é o de que a educação profissional não cria, por si só, empregos – a não ser de maneira indireta, pela contribuição à estabilidade nas relações trabalhistas e a conseqüente contribuição ao desenvolvimento econômico.¹

Desta maneira, a finalidade da educação profissional, que lhe serve de justificativa, não é sua incerta "promessa integradora", ou mesmo a capacidade de indução de criação de novos postos de trabalho. Fundamental, entretanto, é destacar que a educação profissional pode ser um facilitador no processo de transferência de tecnologia e, eventualmente, se oferecida de maneira focalizada, *um instrumento de redução das desigualdades de oportunidades* no mercado de trabalho.

no mercado de trabalho, ou seja, o programa tem que ser capaz de propiciar a inserção dos seus beneficiários em posições mais vantajosas do que as que eles potencialmente alcançariam por conta própria (Questões..., 1995). Para que isso realmente ocorra, é necessário que os cursos correspondam às exigências efetivas do mercado de trabalho. Não se pode oferecer uma formação profissional superficial e supor que, com as características atuais do mercado de trabalho, os alunos conseguirão uma boa inserção profissional. Ao contrário, os cursos precisam ser relativamente aprofundados para que, de fato, criem uma competência profissional que possa ser reconhecida pelo mercado.

Desta maneira, acreditamos que se apresenta, nos dias de hoje, a dupla exigência de compromissos com a focalização das políticas de educação profissional e com a inserção profissional dos egressos.

Antes de analisarmos em que medida tais compromissos podem ser simultaneamente buscados, é interessante verificar que finalidade pode ser atribuída, com conseqüência, à educação profissional.

¹ O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1998) sustenta que a educação profissional é útil num cenário socioeconômico em que existem postos de trabalho que não são ocupados por falta de pessoal qualificado. Em cenários de estagnação econômica em que não há criação de novos postos de trabalho, o oferecimento da educação básica é mais útil, não apenas porque é mais barata, como também pelo fato de que a educação básica cria competências que são válidas para o trabalhador em contextos diversos e por longo período de tempo.

Focalização e inserção profissional: conciliáveis?

Retomemos à questão dos compromissos com a focalização das políticas de educação profissional e com o futuro profissional dos egressos. As experiências do Senai e do CHJ sugerem que tais compromissos são dificilmente conciliáveis: a partir delas, podemos estruturar a hipótese de que existe um *trade-off* entre a focalização e a eficácia da inserção profissional quando a questão é a educação profissional – ou, em outras palavras, a hipótese de que quanto maior a "marginalização" socioeconômica e, especialmente, *escolar* do público para o qual o programa estiver voltado, mais difícil será a inserção adequada desses alunos no mercado de trabalho; ou, quanto maior a preocupação com a eficácia da inserção (que se dará, sobretudo, pela seleção de um público mais "elitizado" – sobretudo do ponto de vista *escolar* – para o programa), menor será sua focalização.

Esta é a hipótese que pretendemos examinar neste trabalho, a partir de dados obtidos na avaliação de dois programas de profissionalização, que serão brevemente apresentados abaixo.

Origem e utilização dos dados

Utilizamos, para este exame, dados referentes a dois programas de profissionalização de adolescentes carentes, financiados pelo Unicef e implementados por uma Organização Não-Governamental (ONG) de Belo Horizonte.²

Trata-se, na verdade, de duas versões de um mesmo programa de profissionalização.³ O objetivo central da organização não-governamental que coordenou o programa era, precisamente, o de influenciar positivamente na trajetória social e profissional dos adolescentes através do oferecimento de cursos profissionalizantes de alta qualidade.

Ao todo, foram oferecidos sete cursos nas áreas de mecânica, elétrica, química, biblioteconomia e atendimento de consultório dentário. Esses cursos foram ministrados, diretamente ou por convênio, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-MG), uma instituição cuja excelência na formação profissional é reconhecida pelo mercado de trabalho.

Os cursos tiveram duração média de cinco meses e carga horária que variava entre 210 e 390 horas, incluindo 90 horas de formação complementar, divididas entre matemática, português e cidadania.

Na primeira versão do programa, foram atendidos 153 alunos entre 14 e 17 anos, com uma escolaridade que variava entre a 4ª série do ensino fundamental e o 2º ano do ensino médio. Na segunda versão, foram atendidos 133 alunos na mesma faixa etária e com a escolaridade variando entre a 6ª série do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Os alunos foram selecionados entre famílias com renda *per capita* de até 90 reais mensais.

Todos os alunos receberam uma bolsa mensal no valor de 100 reais, condicionada à permanência e à assiduidade na escola regular e a uma frequência de, no mínimo, 70% nos cursos profissionalizantes.

Definição operacional, tratamento e alcance dos dados

Utilizaremos, dos dados disponíveis sobre os dois programas, aqueles referentes ao perfil econômico e escolar do público atendido e ao desempenho (aproveitamento) dos alunos. Reduzimos, dessa forma, o conceito mais amplo de "marginalização" a algumas variáveis relativas à renda e à escolaridade dos alunos, vale dizer: renda *per capita* da família, escolaridade e defasagem escolar (distorção série/idade).⁴

Os dados de aproveitamento foram agregados em duas categorias: numa primeira, estão aqueles alunos cujo aproveitamento foi considerado "ótimo", "muito bom" ou "bom"; na segunda, os demais alunos, cujo aproveitamento foi considerado apenas "regular" ou "fraco", além dos "desistentes". Os dados de escolaridade também foram agregados: os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio aparecem sob um único valor (ensino médio). A defasagem escolar foi classificada em "baixa" (0 e 1 ano de defasagem), "média" (2 e 3 anos) e "alta" (4 e 5 anos de defasagem). Por fim, deixamos a renda em três categorias: na primeira, estão os alunos cuja renda *per capita* dos membros da família vai de 0 a 28 reais; na segunda, aqueles cuja renda vai de 29 a 47 reais; na terceira, os que têm renda entre 48 e 90 reais.⁵

² A ONG encarregada de implementar os programas foi a Associação Municipal de Assistência Social (Amas).

³ Os dados relativos à primeira versão do programa foram produzidos no interior de um trabalho de avaliação coordenado pela professora Maria Lígia de Oliveira Barbosa, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cláudio Marques Martins Nogueira fez parte desse primeiro trabalho como pesquisador assistente. Nogueira coordenou ainda o trabalho de avaliação da segunda versão do programa.

⁴ A defasagem escolar é calculada pela fórmula $D = Id - 6 - E$, na qual Id é a idade, 6 é uma constante e E é a escolaridade do adolescente. Um adolescente de, por exemplo, 15 anos, que cursa a 7ª série, tem defasagem escolar de dois anos ($15 - 6 - 7 = 2$). Ele deveria estar cursando, desta forma, o 1º ano do ensino médio. Esses indicadores não esgotam a idéia de "marginalização", evidentemente. Como partes de uma definição operacional, tais indicadores operam um "empobrecimento" do conceito – permitindo, como contrapartida, sua mensuração. Na verdade, esse "empobrecimento" é inerente a qualquer transição entre uma definição conceitual e uma definição operacional.

⁵ A escolha desses intervalos obedeceu, como se poderá perceber, ao princípio da divisão da amostra em partes de tamanho semelhante.

*

Não pretendemos, aqui, fazer qualquer generalização a partir dos dados relativos a estes programas. São, obviamente, experiências limitadas, e como tal devem ser consideradas. O objetivo aqui é o de saber se – e no caso positivo, em que medida – tais dados dão (ou não) suporte à hipótese anteriormente apresentada. Portanto, a estrutura deste artigo se assemelha mais ao teste de uma hipótese que à generalização indutiva.

Dedução e exame das hipóteses

O exame da hipótese de que existe uma *trade-off* entre focalização de programas de profissionalização e eficácia na inserção profissional se dará, aqui, por meio da dedução de uma predição, que é feito pela junção da hipótese com algumas condições iniciais. A predição a ser posta a teste é a de que *programas mais focalizados terão pior resultado que programas menos focalizados* – ou, vice-versa, de que programas menos focalizados terão melhor resultado que programas mais focalizados.

Os dados dos programas de profissionalização de adolescentes em Belo Horizonte permitem, em parte, este teste. *Em parte*, porque a avaliação dos programas não fez um acompanhamento dos egressos – e, logo, não apresenta dados *diretos* da inserção profissional. Entretanto, o "aproveitamento" dos alunos no curso (medido através da avaliação feita pelos professores), *do qual a inserção é*, supostamente, *função*, foi medido, e pode ser utilizada como um dado *indireto* do resultado do programa.

Feita a ressalva, o que é fundamental é que, das duas versões do programa, a realizada no ano de 1996 foi mais focalizada que a realizada no ano de 1997. Em outras palavras, o fato de ter havido uma diferença nas versões, no que diz respeito à clientela, possibilita que se teste a hipótese de que programas mais focalizados terão pior desempenho.

A hipótese parece ser corroborada pelos dados. Os resultados de desempenho alcançados pelos adolescentes na primeira versão do programa aqui analisado (1996) foram piores que os alcançados na segunda versão. Na primeira versão, a desistência

atingiu 32% dos adolescentes e apenas 34% foram avaliados positivamente pelos professores (conceitos "bom", "muito bom" e "ótimo").

A hipótese básica levantada pelos gestores do programa foi a de que o nível de escolaridade dos alunos não era suficiente para um bom aproveitamento nos cursos. Na tentativa de reverter esses resultados, decidiu-se elevar, na segunda versão do programa, o nível mínimo de escolaridade exigido para a participação, da 4ª para a 6ª série do ensino fundamental. Essa elevação modificou radicalmente o perfil escolar do público atendido. Na primeira versão, 53% dos alunos estavam na 4ª ou 5ª série. Na segunda, todos possuíam pelo menos a 6ª série.

Essa modificação foi acompanhada de uma melhoria extremamente significativa nos dados de desempenho (permanência e aproveitamento) alcançados pelo programa. O índice de desistência caiu de 32% para 11%. A porcentagem de alunos avaliados com os conceitos bom, muito bom e ótimo subiu de 34% para 68%.

A elevação no nível mínimo de escolaridade exigido parece ter afetado positivamente os resultados do programa através de, basicamente, quatro mecanismos complementares. Em primeiro lugar, pelo simples fato de que os alunos mais escolarizados já dominam ou, pelo menos, dominam mais do que os menos escolarizados uma série de conteúdos que facilitam o aprendizado técnico. *Um bom aproveitamento das disciplinas técnicas só é possível com o domínio prévio de certos conteúdos básicos cuja transmissão cabe às escolas regulares.* A capacidade dos cursos profissionalizantes de suprir as insuficiências na formação escolar dos alunos é sempre limitada, inclusive, pela falta de tempo disponível – como a experiência do Senai, anteriormente assinalada, parece indicar.

Um processo de escolarização mais prolongado tende, também, a dar aos alunos um maior preparo para lidar e ser bem-sucedido ante as expectativas das instituições de ensino em geral, inclusive, as profissionalizantes. A escola socializa os alunos num conjunto de atitudes e comportamentos que, normalmente, também são valorizados dentro dos cursos de profissionalização. Isso explicaria o fato de os professores que participaram das duas versões do programa sublinharem o fato

de os alunos da segunda versão serem mais responsáveis, disciplinados e interessados, o que, segundo eles, facilitava a aprendizagem.

Em terceiro lugar, a elevação no nível mínimo de escolaridade exigido, mantendo-se o limite etário superior de 17 anos, produz uma seleção, não-intencional, de alunos com uma trajetória escolar mais bem-sucedida, que foram menos reprovados e que, portanto, atingiram, dentro do limite etário estabelecido, um grau de escolaridade superior. A comparação entre os índices de defasagem escolar das duas versões do programa evidenciam esse fato. A porcentagem de alunos com quatro ou mais anos de defasagem escolar cai de 48,8% na primeira versão para 27,9% na segunda. Obviamente, alunos que foram mais bem-sucedidos na vida escolar têm maior probabilidade de repetirem esse desempenho dentro dos cursos profissionalizantes.

Finalmente, a elevação do nível mínimo de escolaridade exigido implicou, no caso deste programa, um aumento não-intencional da renda familiar *per capita* dos participantes. Na primeira versão do programa, apenas 24,8% dos selecionados vinham de famílias com renda *per capita* superior a 47 reais mensais. Na segunda versão, esse percentual eleva-se para 39,5% do total. Essa melhor situação econômica das famílias, naturalmente, também, contribui positivamente para o desempenho dos alunos.

Os dados do 2º programa

Estes "quatro mecanismos" baseiam-se, fundamentalmente, em uma segunda hipótese, até aqui não explicitada: a de que

os alunos numa situação econômica e escolar inferior tenderão a aproveitar menos a formação profissional e, desta forma, conseguir uma pior inserção no mercado de trabalho; alunos em melhor condição econômica e escolar tenderão a aproveitar melhor o curso, e conseguir uma melhor inserção no mercado.

Os dados até aqui apresentados, entretanto, não possibilitam o teste desta hipótese, uma vez que estão sujeitos à falácia ecológica. Dizem respeito à *versão do programa*, e não aos alunos. Dessa forma, o fato de a primeira versão ter tido um resultado ruim não é indicador de que os alunos de nível econômico e escolar mais baixo tenham tido pior aproveitamento. Podem ter sido eles, exatamente, os que melhor foram avaliados. Da mesma maneira, o fato de a segunda versão do programa ter apresentado melhor resultado não implica que os alunos em melhor posição econômica e escolar tenham tido um aproveitamento melhor.

Essa segunda hipótese, entretanto, pode ser testada através do cruzamento das variáveis econômicas e escolares e o aproveitamento. Utilizamos, para isso, os dados da segunda versão do programa.

As tabelas apresentadas, a seguir, mostram que a hipótese é corroborada. O cruzamento de dados revela uma associação positiva entre renda *per capita* familiar e escolaridade, por um lado, e aproveitamento dos alunos, por outro: quanto maior a renda e a escolaridade, melhor o aproveitamento dos alunos. Por outro lado, a associação entre a defasagem escolar e o aproveitamento dos alunos é negativa: quanto maior a defasagem escolar, menor o desempenho.

Tabela 1 – Escolaridade por aproveitamento

Aproveitamento	Escolaridade			
	6ª série	7ª e 8ª séries	ensino médio	Total – linha
Baixo aproveitamento	22 46,8%	16 24,2%	2 12,5%	40 31,0%
Bom aproveitamento	25 53,2%	50 75,8%	14 87,5%	89 69,0%
Total – coluna	47 36,4%	66 51,2%	16 12,4%	129 100%

Fonte: Relatório de Avaliação do Programa de Profissionalização de Jovens (AMAS).





A Tabela 1 indica uma relação direta entre escolaridade e aproveitamento. O percentual dos alunos com "bom aproveitamento" aumenta de 53,2% para 87,5% com o aumento de escolaridade da 6ª série para o ensino médio – enquanto o percentual dos alunos com "baixo aproveitamento" cai de 46,8% para 12,5%.

Não apenas o nível de escolaridade, mas a natureza mais ou menos bem-sucedida da

trajetória escolar parece estar relacionada com o desempenho na profissionalização.

A Tabela 2 indica a existência de uma relação clara entre defasagem escolar e aproveitamento. Com a diminuição da defasagem escolar, diminui o percentual de alunos com "baixo aproveitamento" (de 47,2% para 10,5%) e aumenta o dos alunos com bom aproveitamento (de 52,8% para 89,5%).

Tabela 2 – Defasagem escolar por aproveitamento

Aproveitamento	Defasagem escolar			Total – linha
	De 0 a 1 ano	De 2 a 3 anos	De 4 a 5 anos	
Baixo aproveitamento	2 10,5%	21 28,4%	17 47,2%	40 30,5%
Bom aproveitamento	17 89,5%	53 71,6%	19 52,8%	89 69,5%
Total – coluna	19 14,7%	74 57,4%	36 27,9%	129 100%

Fonte: Relatório de Avaliação do Programa de Profissionalização de Jovens (AMAS).

Finalmente, a Tabela 3 indica a existência de uma relação direta e bastante significativa entre renda *per capita* da família do aluno e seu aproveitamento. A faixa de maior renda *per capita* possui, também, o maior percentual de alunos com bom aproveitamento, 82,4%, enquanto a de menor renda possui o maior percentual

dos alunos com baixo aproveitamento, 43,6%.

O aumento do nível de renda do público atendido pelo programa, ocasionado, indiretamente, pela elevação do nível mínimo de escolaridade exigido, contribuiu, assim, certamente, para os resultados mais favoráveis obtidos pela segunda versão do programa.⁶

⁶ Os índices de correlação encontrados são significativos: o gamma é de .49 para a Tabela 1, -.48 para a Tabela 2 e .40 para a Tabela 3. São índices que revelam uma relação moderada, mas significativa (especialmente no contexto das ciências sociais), entre as variáveis.

O gamma é uma medida de associação entre variáveis, apropriada para variáveis ordinais (isto é, aquelas cujos valores têm duas propriedades: diferenciação e ordenamento, como medidas agregadas de escolaridade). Pode variar de -1 a 1: 0 indica inexistência de associação; 1 (positivo ou negativo), associação perfeita. Nas ciências sociais são incomuns índices próximos de 1.

Tabela 3 – Renda *per capita* por aproveitamento

Aproveitamento	Renda familiar <i>per capita</i> (reais)			Total – linha
	De 0 a 28	De 29 a 47	De 48 a 90	
Baixo aproveitamento	17 43,6%	14 35,9%	9 17,6%	40 31,0%
Bom aproveitamento	22 56,4%	25 64,1%	42 82,4%	89 69,0%
Total – coluna	39 30,2%	39 30,2%	51 39,5%	129 100%

Fonte: Relatório de Avaliação do Programa de Profissionalização de Jovens (AMAS).

Dilemas e mudanças da educação profissional: à guisa de conclusão

Os dados disponíveis parecem, dessa forma, corroborar a hipótese de que os mais "marginalizados" tendem a ter pior aproveitamento. Esta corroboração impõe o seguinte dilema para os cursos como o aqui estudado: se se quer um melhor aproveitamento por parte dos alunos, por um lado, deve-se exigir maior escolaridade e renda e menor defasagem – exigência que afasta o curso do princípio de focalização; se se quer atender aos mais "marginalizados", por outro, ter-se-á um aproveitamento menor – e, paradoxalmente, uma ação menos eficaz de inclusão.

Do ponto de vista do objetivo de oferecer uma boa formação profissional, não parece haver dúvidas, portanto, da pertinência de se elevar o nível mínimo de escolaridade exigido para a participação. O atendimento de um público mais escolarizado não apenas permite a oferta de cursos mais aprofundados, que sejam, de fato, reconhecidos pelo mercado de trabalho, como faz aumentar a probabilidade de um bom desempenho por parte dos alunos.

Do ponto de vista do objetivo de utilização da profissionalização como um instrumento de combate à marginalização social, no entanto, a elevação do nível mínimo de escolaridade exigido para a participação nos programas é bastante problemática. Essa elevação pode implicar uma desfocalização do programa. Indiretamente, tendem a ser excluídos aqueles adolescentes com uma trajetória escolar mais conturbada, marcada pelo fracasso e pela repetência, e que, portanto, ainda não atingiram, na idade estabelecida pelo programa, o nível de escolaridade exigido. Seriam, justamente, esses alunos que, em princípio, mais precisariam ser atendidos por um programa de combate à exclusão social – o "núcleo duro" de que nos fala Guerrero ao relatar a experiência do CHJ.

*

A pretexto de conclusão, seria interessante examinar algumas das possíveis soluções para o dilema aqui apontado – inclusive as que são sugeridas pelas políticas brasileiras e chilenas.

Uma alternativa para a superação desse dilema poderia ser a oferta de cursos mais longos, que fossem capazes de suprir, dentro dos próprios programas, as deficiências escolares do público atendido. Poder-se-ia, como cogitou o próprio Senai, suprir, na própria educação profissional, as deficiências do ensino básico. Os conteúdos do ensino normal, necessários para um bom acompanhamento da formação profissional, poderiam ser revistos ou mesmo integralmente ensinados. Poder-se-ia, também, aprimorar o acompanhamento psicossocial dos alunos e ampliar as atividades chamadas de formação humana ou para a cidadania. As possíveis dificuldades de aprendizado seriam assim, diretamente, enfrentadas.

Essa iniciativa teria como objetivo básico permitir que alunos com uma trajetória social e escolar bastante desfavorável conseguissem sucesso dentro da profissionalização. Chegaríamos, então, à conciliação entre os objetivos da focalização no público mais excluído e da oferta de uma formação de qualidade.

Essa alternativa, no entanto, enfrenta dois problemas. Em primeiro lugar, seu custo. Um atendimento intensivo dos alunos, abrangendo, simultaneamente, as dimensões psicossocial, escolar e profissional, elevaria e muito o custo por aluno do programa. Essa elevação diminui, por sua vez, as possibilidades de expansão do atendimento para um número maior de adolescentes.

Em segundo lugar, é necessário reconhecer que mesmo que os adolescentes menos escolarizados consigam um bom desempenho dentro dos programas de profissionalização, através de um atendimento intensivo, isso não significará que eles terão as mesmas condições de competição no mercado de trabalho que os adolescentes mais escolarizados. O *título escolar*, em si mesmo, independente das competências a que possa estar ou não associado, é uma credencial cujo valor é reconhecido pelo mercado de trabalho – e a falta dessa credencial pode limitar as possibilidades do aluno. A solução possível, mas improvável, é a de que os programas de profissionalização dêem um diploma de ensino regular (de conclusão do ensino fundamental ou médio).⁷

⁷ Improvável, à medida que as unidades responsáveis pela profissionalização (como as do Senai, por exemplo) não são, em geral, escolas formais do ensino regular e, por mais que possam se esforçar em construir competências mais básicas e elementares junto aos seus alunos, não poderiam fornecer diplomas de conclusão dos níveis desse ensino.

O nível de escolarização do público a ser atendido permanece, portanto, sempre, como um limitador do alcance social dos programas de profissionalização de adolescentes. Como foi visto, em primeiro lugar, a baixa escolaridade diminui as possibilidades de permanência e o bom aproveitamento dos adolescentes nos cursos. Mesmo que esses problemas sejam superados por um atendimento global e intensivo ao aluno, novas dificuldades surgirão no momento da inserção profissional. Os alunos menos escolarizados, por mais bem-sucedida que tenha sido sua formação profissional, enfrentarão maiores obstáculos no mercado de trabalho.

A opção chilena foi criar programas específicos para clientela específica. Ao todo, o CHJ conta hoje com quatro modelos: o *modelo básico* tem 200h de capacitação e 2 ou 3 meses de prática profissional, e está voltado para a formação do trabalhador assalariado; o *modelo dirigido ao trabalhador independente*, com capacitação de até 350h, apoio à construção de um projeto e apoio ao desenvolvimento do projeto (inclusive empréstimos); o *modelo para populações de alto risco*, com

capacitação, que envolve formação geral e remediadora da marginalidade, chegando a 420 horas; por fim, foi criado um modelo recente, de *aprendizagem em alternância*, influenciado pelo sistema dual alemão. Será preciso um estudo mais aprofundado para saber em que medida essa diversificação resolve, de fato, o problema apresentado.

Por fim, os esforços brasileiros parecem mais voltados à universalização do ensino fundamental e médio e à correção das trajetórias escolares, profundamente afetadas pelas altas taxas de repetência e evasão. A ênfase está sendo dada, portanto, na educação regular – inclusive no que a legislação tem de específico sobre o ensino técnico: desde a publicação da Lei nº 9.394/96, a educação técnica é vista como "complementar" em relação à educação regular, e não como substituta.

No longo prazo, isto poderá eliminar aqueles bolsões de baixíssima escolaridade e difícil profissionalização. No médio prazo, entretanto, alguma alternativa terá que ser criada para o "núcleo duro" dos desempregados estruturais, que não se beneficiarão das atuais iniciativas.

Referências bibliográficas

- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Vocational training strategies*. BID, 1998.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. *O ensino médio para o século XXI*. [S.l.], 1997. Mimeogr.
- DRAIBE, Sônia M. As políticas de combate à pobreza na América Latina. *São Paulo em Perspectiva*, v. 4, n. 2, p. 18-24, abr./jun. 1990.
- GUERRERO, Jaime Ramírez. Los Programas de capacitación laboral del modelo 'Chile Joven' en América Latina : una agenda para el seguimiento". In: JACINTO, Claudia, GALLARD, María A. (Coord.). *Por una segunda oportunidad* : la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables. Montevideo : Cinterfor, 1998.
- QUESTÕES críticas da educação brasileira. Brasília : MICT/MEC/MCT/MTb, 1995. (Edição limitada).
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado* : transformações contemporâneas do trabalho e da política. Trad. de Wanda Caldeira Brant. São Paulo : Brasiliense, 1989. Trabalho : categoria sociológica chave?.
- RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos* : o declínio inevitável dos níveis de empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo : Makron Books, 1996.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. *Tecnologia e desenvolvimento* : o que muda na formação profissional. Rio de Janeiro : Senai, 1994.

Recebido em 18 de agosto de 1999.

Cláudio Marques Martins Nogueira, mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação dessa universidade.

Luís Henrique Paiva, mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é doutorando em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialista em políticas públicas e gestão governamental do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Abstract

This paper makes a brief exam of two of the most important Latin American models of vocational training: Senai, in Brazil, and Chile Joven, in Chile. By investigating this models, we suggest there is a trade-off between the program focus and the efficacy in labor market insertion. The use of empirical data from an independent training program gives support to this hypothesis. The article also examines some possibilities that can be used to overcome this trade-off, and it also presents the way Chile and Brazil are dealing with the matter: via the creation of specific programs directed to specific clients (Chile); or through the generalization of basic education and correction of the scholastic flow.

Key-words: vocational training; focus; professional insertion.
