

DESCONECTADOS

**HABILIDADES, EDUCAÇÃO E
EMPREGO NA AMÉRICA LATINA**



**MARINA BASSI
MATIAS BUSSO
SERGIO URZÚA
JAIME VARGAS**

Desconectados

Habilidades, educação e emprego na América Latina

Marina Bassi
Matías Busso
Sergio Urzúa
Jaime Vargas

2012



As opiniões expressas neste livro são dos autores e não refletem necessariamente os pontos de vista do BID.

**Catálogo na fonte proporcionada pela
Biblioteca Felipe Herrera do
Banco Interamericano de Desenvolvimento**

Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina/Marina Bassi, Matías Busso, Sergio Urzúa, Jaime Vargas.

p. cm.

ISBN: 978-1-59782-158-2

1. Labor market—Latin America. 2. Labor demand—Latin America. 3. Labor supply—Effect of education on—Latin America. 4. Youth—Employment—Latin America. 5. Education—Latin America. I. **Bassi, Marina, 1975-.** II. **Busso, Matías.** III. **Urzúa, Sergio, 1977-.** IV. **Vargas, Jaime.** V. Inter-American Development Bank. Social Sector. Education Division.
HD5706.D47 2012

© Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2012. Todos os direitos reservados. Esta publicação não pode ser reproduzida, no todo ou em parte, nem usada, arquivada ou transmitida sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sejam eletrônicos ou mecânicos, entre eles fotocopiadoras ou gravadores, sistemas de armazenamento ou recuperação de informação, sem permissão prévia por escrito do BID. A autorização para uso do conteúdo deste livro deve ser solicitada a: research@iadb.org.

Distribuição na América Latina
Fondo de Cultura Económica
www.fondodeculturaeconomica.com

Para mais informações sobre as publicações do BID, contatar:
Pórtico Bookstore
1350 New York Ave., N.W.
Washington, D.C. 20005
Estados Unidos da América
Tel. (202) 312-4186
portico.sales@fceusa.com



Sumário

Sobre os autores	xi
Prólogo	xiii
Prefácio	xv
Agradecimentos	xix
1. Com o mundo pela frente	1
2. Panorama do emprego entre os jovens na América Latina:	
céu nublado	15
Da escola para o mercado de trabalho	15
“Você estuda ou trabalha?”	20
Evolução dos salários: ganhadores e perdedores	21
Desemprego, informalidade e inatividade: outros sintomas da mesma doença	28
Tendências no desemprego da juventude: rotatividade normal ou estigma duradouro?	30
Informalidade: porta de entrada ou válvula de escape?	36
“Nem-nens” com rosto de mulher	40
Oferta de educação: mudança de receita?	47
3. O sistema educacional: quantidade sem qualidade	49
Acumulação originária de capital humano	49
Amplia-se o acesso	50
Na metade do caminho	52
Conclusão do ensino médio: a enorme distância	54
Acesso à educação: ainda insuficiente e desigual	55
E o que dizer da qualidade? O que mostra o PISA	59
Pouco se aprende	63

Do saber ao saber o que fazer com o que se sabe.....	65
Um longo caminho pela frente.....	70
A acumulação não basta.....	72
Investimento não garante qualidade.....	73
O que não está sendo medido.....	75
4. Em busca das chaves: onde e quando se formam as habilidades cognitivas e socioemocionais?	79
Conceitualização e identificação de habilidades.....	81
O que diz a psicologia sobre as habilidades cognitivas.....	82
Habilidades não cognitivas ou socioemocionais: os traços de personalidade.....	82
Dinâmica entre habilidades cognitivas e não cognitivas.....	84
As habilidades como determinantes dos resultados acadêmicos e no mercado de trabalho	85
Precauções no momento de tirar conclusões da evidência internacional	87
Que habilidades são críticas para o desempenho no trabalho?.....	88
Transição escola-trabalho: descompasso de habilidades?	90
O desafio: caracterizar a transição escola-trabalho na América Latina.....	93
Passo seguinte: coletar informações longitudinais	95
5. Fábrica de destrezas? O que o sistema educacional agrega ao mercado de trabalho.....	97
O desafio para os sistemas educacionais da região.....	97
Capital humano e desempenho no trabalho: mecanismos de transmissão	99
Descrição da amostra e das variáveis estudadas	100
Educação e habilidades	104
As funções de produção de habilidades cognitivas e socioemocionais.....	112
Argentina versus Chile	115
O valor da educação e das habilidades no mercado de trabalho de jovens	116
O retorno econômico do investimento em capital humano	116
Educação, participação no trabalho, emprego e salários.....	119
Habilidades e desempenho no trabalho	123
Discussão e implicações dos resultados	127
Lições para a região	128

6. Demanda de habilidades: as empresas têm a palavra	131
O que as empresas procuram?	131
Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH): o que diz a amostra	134
Trabalhos para jovens	136
Demanda de habilidades: o que os jovens devem levar em sua mochila?.....	144
Demanda de habilidades de conhecimento	150
Demanda de habilidades socioemocionais	152
Demanda de habilidades específicas.....	153
Salários e valoração de habilidades.....	156
Brecha entre oferta e demanda de habilidades.....	158
Busca, seleção e contratação de pessoal	162
Capacitação de pessoal e período de experiência	165
O ensino médio e as empresas.....	168
Preparar-se para aproveitar.....	172
7. Repensar a escola para o mundo do trabalho atual.....	173
As habilidades que contam.....	173
A educação para o trabalho na região hoje.....	174
Trabalho em três frentes: medição e informação, incentivos, qualidade e pertinência	177
Informação que alimente e retroalimente	177
Começar pelo começo: professores e incentivos	180
Uma escola integrada em seu meio: qualidade e pertinência	184
Apêndices.....	185
A. Pesquisas de Trajetórias e Habilidades (ETH)	187
B. Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH)	193
C. As vozes por trás das pesquisas: em busca de respostas	207
D. Programas de educação para o trabalho na América Latina: uma amostra.....	235
Referências.....	247
Lista de boxes	
Boxe 2.1 América Latina versus Estados Unidos: desemprego elevado e mulheres lá atrás.....	42
Boxe 3.1 Os sistemas de avaliação de conhecimento e desempenho acadêmico na Argentina, Brasil e Chile	60
Boxe 3.2 Exemplo de pergunta associada ao nível 1a no teste de leitura do PISA 2009.....	66

Boxe 3.3 Exemplo de pergunta associada ao nível 1 no teste de matemática do PISA 2009	66
Boxe 4.1 A visão convencional da transição escola-trabalho: políticas públicas e instituições.....	92
Boxe 5.1 Gênero e aquisição de habilidades.....	117
Boxe 6.1 O que há por trás de uma linha de montagem.....	146
Boxe 6.2 Atitude mais do que conhecimentos.....	154
Boxe 6.3 Responsabilidade e compromisso são as habilidades mais importantes.....	170

Lista de figuras

Figura 1.1 Média de habilidades cognitivas e socioemocionais por nível de escolaridade atingido (não necessariamente concluído).....	8
Figura 1.2 Associação entre habilidades e resultados no trabalho.....	9
Figura 1.3 Valorização de habilidades segundo os empregadores.....	11
Figura 1.4 Dificuldade para encontrar habilidades	12
Figura 2.1 Atividade dos jovens na América Latina, 1980–2010	21
Figura 2.2 Nível de escolarização dos jovens na América Latina,1980–2010	21
Figura 2.3 Salário por hora para jovens por nível de escolarização e país.....	23
Figura 2.4 Adicionais salariais por grupos educacionais na América Latina e no Caribe.....	25
Figura 2.5 Variação da oferta relativa de trabalhadores jovens por grupo educacional, 1990–2009	27
Figura 2.6 Salário dos trabalhadores com ensino médio.....	28
Figura 2.7 Taxa de desemprego e porcentagem de jovens desempregados	31
Figura 2.8 Taxa de desemprego de jovens e adultos na América Latina, 1980–2010	32
Figura 2.9 Taxa de desemprego entre os jovens por nível de escolarização.....	34
Figura 2.10 Duração do desemprego por nível de educação entre os jovens latino-americanos em países selecionados.....	35
Figura 2.11 Evolução do desemprego de jovens por nível de escolarização,1980–2010.....	35
Figura 2.12 Emprego informal de jovens e adultos	37
Figura 2.13 Evolução do emprego informal por nível de escolarização,1980–2010.....	38
Figura 2.14 Jovens e adultos jovens que nem estudam nem trabalham (“nem-nens”) na América Latina	41
Figura 2.15 Homens e mulheres que nem estudam nem trabalham.....	41

Figura 2.16 Participação de jovens na força de trabalho na América Latina, 1980–2010.....	46
Figura 3.1 Evolução das taxas de frequência escolar na América Latina e no Caribe por grupos de idade, 1990–2000	51
Figura 3.2 Taxas de conclusão do ensino médio (12 anos de estudo)	55
Figura 3.3 Anos de escolaridade média por quintil de renda	56
Figura 3.4 Desigualdade nos anos de escolarização atingidos.....	58
Figura 3.5 Distribuição das pontuações do PISA segundo os níveis de desempenho	64
Figura 3.6 Distribuição das pontuações obtidas pelos estudantes da América Latina e da OCDE nos testes do PISA 2009	67
Figura 3.7 América Latina e os extremos em matemática: Xangai-China e Quirguistão, PISA 2009.....	68
Figura 3.8 Lacuna nas pontuações no teste de leitura, PISA 2009, segundo quintis do indicador de nível socioeconômico	69
Figura 3.9 Projeção da evolução das pontuações (2000–2009) a partir das taxas de crescimento observadas na América Latina	71
Figura 3.10 Matrícula no sétimo ano ou superior entre jovens de 15 anos e pontuação no PISA 2009.....	73
Figura 3.11 PIB per capita e resultados no PISA, 2009	74
Figura 3.12 Gasto per capita em educação pública no ensino médio	75
Figura 5.1 Média de habilidades cognitivas e socioemocionais por nível de escolaridade	106
Figura 5.2 Níveis de habilidades cognitivas por anos de escolaridade	108
Figura 5.3 Níveis de habilidades socioemocionais por anos de escolaridade	109
Figura 5.4 Distribuição de habilidades cognitivas por nível de escolaridade alcançado	110
Figura 5.5 Distribuição de habilidades socioemocionais por nível de escolaridade alcançado	111
Figura 5.6 Associação da educação com os níveis de habilidades dos indivíduos (controlando por outros fatores).....	114
Figura 5.7 Associação entre os níveis de educação e a participação no trabalho por país.....	119
Figura 5.8 Associação entre os níveis de educação e as probabilidades de emprego por país	120
Figura 5.9 Associação entre os níveis de educação e os salários por país.....	121
Figura 5.10 Associação entre habilidades e probabilidades de participação.....	124
Figura 5.11 Associação entre habilidades e probabilidades de emprego	125

Figura 5.12 Associação entre habilidades e salários	126
Figura 5.13 Associação entre autoeficácia e salários por nível de educação	126
Figura 5.14 Porcentagem do retorno para a educação associado às diferenças em níveis de habilidades.....	128
Figura 6.1 Frequência com que são registradas as principais ocupações dos jovens	138
Figura 6.2 Salários inicial, mensal e máximo	139
Figura 6.3 Salário mensal por tipo de ocupação.....	141
Figura 6.4 Salários por tipo de ocupação	142
Figura 6.5 Duração do emprego	143
Figura 6.6 Mudanças nas exigências de habilidades nos últimos cinco anos	145
Figura 6.7 Demanda de habilidades gerais.....	149
Figura 6.8 Demanda de habilidades de conhecimento por tipo de ocupação	152
Figura 6.9 Demanda de habilidades socioemocionais por tipo de ocupação	153
Figura 6.10 Demanda de habilidades específicas por tipo de ocupação	156
Figura 6.11 Dificuldade para encontrar habilidades.....	160
Figura 6.12 Dificuldade para encontrar habilidades por tipo.....	163
Figura 6.13 Estratégia de contratação diante da ausência de candidatos com as habilidades requeridas	166
Figura 6.14 Habilidades priorizadas na capacitação	167
Figura 6.15 Porcentagem de empresas que contrata com período de experiência	168
Figura 6.16 O papel que o ensino médio desempenha segundo as empresas.....	169
Figura B.1 Processo de obtenção de ocupações utilizadas na pesquisa.....	196
Figura B.2 Distribuição de salários: EDH e pesquisas de domicílios.....	197

Lista de quadros

Quadro 2.1 Salário por hora de jovens e adultos	22
Quadro 2.2 Relação salário de jovens versus salário de adultos.....	22
Quadro 2.3 Variação do adicional salarial por escolarização (jovens e adultos).....	27
Quadro 2.4 Variação da taxa de desemprego entre os jovens em países selecionados, 1990–2010.....	33

Quadro 2.5 Emprego informal por nível de escolarização para jovens e adultos, 1980–2010.....	39
Quadro 2.6 Participação de jovens na força de trabalho na América Latina, por país.....	47
Quadro 3.1 Gasto público em educação	51
Quadro 3.2 Taxas condicionais de conclusão do ensino médio	53
Quadro 3.3 Evolução das pontuações em leitura, matemática e ciências em países participantes da América Latina, 2000–2009.....	71
Quadro 4.1 Os domínios dos cinco grandes traços da personalidade e suas definições	83
Quadro 5.1 Correlações entre habilidades, por país.....	103
Quadro 5.2 Níveis de escolaridade na Argentina e no Chile.....	104
Quadro 5.3 A média de habilidades é maior na Argentina ou no Chile?	115
Quadro 5.4 A dispersão de habilidades é maior na Argentina ou no Chile?	116
Quadro 6.1 Setor onde trabalham os jovens.....	134
Quadro 6.2 Total de empresas por setor.....	135
Quadro 6.3 Distribuição do emprego de jovens de 17 a 25 anos por tipo de ocupação	137
Quadro 6.4 Demanda de habilidades por tipo de empresa	151
Quadro 6.5 Salários e valorização de habilidades (em logs)	158
Quadro 6.6 Dificuldade para encontrar habilidades.....	162
Quadro 6.7 Distribuição da valoração e do descompasso de habilidades segundo o número de métodos de busca e contratação.....	164
Quadro A.1 Chile: estatísticas descritivas.....	188
Quadro A.2 Argentina: estatísticas descritivas.....	190
Quadro B.1 Informação sobre a Argentina.....	198
Quadro B.2 Informação sobre o Brasil.....	200
Quadro B.3 Informação sobre o Chile.....	202
Quadro B.4 Valoração das habilidades de conhecimento	205
Quadro B.5 Valoração das habilidades socioemocionais	206



Sobre os autores

Marina Bassi é especialista da Divisão de Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Obteve seu doutorado em economia pela Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA).

Matías Busso é economista pesquisador do Departamento de Pesquisa do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Obteve seu doutorado em economia pela Universidade de Michigan.

Sergio Urzúa é professor do Departamento de Economia da Universidade de Maryland. Está filiado à Universidade do Chile, NBER e IZA. Obteve seu doutorado em economia pela Universidade de Chicago.

Jaime Vargas é assessor sênior de Operações da Vice-Presidente Executiva do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Obteve mestrado em economia pela Universidade de Georgetown e mestrado em administração pública pela Universidade de Harvard.



Prólogo

Em uma economia globalizada e baseada no conhecimento, a educação é um tema cada vez mais crítico para o futuro da América Latina e do Caribe, pois é o instrumento chave para se competir. Os esforços maciços feitos até o momento em matéria de acesso têm sido muito importantes, mas no caminho da expansão a qualidade ficou para trás. Não é à toa que, em várias cidades da região, foram recentemente registradas manifestações de estudantes que expressam sua insatisfação a esse respeito. Ante as mudanças aceleradas que afetam a economia mundial, tanto por razões da sua própria dinâmica quanto da crise recente, os jovens não acreditam que estejam sendo adequadamente preparados, com os conhecimentos e habilidades necessários para ingressar no campo produtivo.

Por um lado as conquistas são evidentes: acesso generalizado ao ensino fundamental e ampliação significativa da cobertura do ensino médio, crescimento substancial da proporção de jovens que chegam ao ensino superior e até mesmo uma expansão digna de nota da cobertura da pré-escola. Tudo isso contribui para melhorar nossos resultados educacionais, sociais e econômicos de longo prazo, bem como para reduzir a lacuna que nos separa do mundo desenvolvido.

Por outro lado, temos o enorme desafio da qualidade à nossa frente. Infelizmente, os testes internacionais que, como o PISA e o TIMSS, permitem que sejamos comparados com as economias avançadas nos deixam em má situação. Sob qualquer ângulo, os resultados mostram que o estudante médio latino-americano não domina os conhecimentos básicos correspondentes à sua idade nem pode aplicá-los corretamente em situações da vida real.

Frente a essa evidência, *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina* traz uma perspectiva nova e muito pertinente à discussão sobre a qualidade do ensino na região. Os resultados da pesquisa empírica realizada para o presente volume indicam claramente que, além do problema mais geral da qualidade, existe também um descompasso entre as habilidades que o sistema educacional está formando atualmente e as que o mercado de

um grupo específico e majoritário na região exige: os jovens que transitam da escola para o trabalho após a conclusão do ensino médio.

Mediante pesquisas originais sobre trajetórias e habilidades realizadas com jovens do Chile e da Argentina, e sobre a demanda de habilidades conduzidas entre as empresas da Argentina, Brasil e Chile, verificou-se que existe uma lacuna entre o que as escolas formam e o que o mercado exige atualmente daqueles jovens que se vinculam ao mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio. O estudo mostra que, além das habilidades cognitivas que a escola vem formando tradicionalmente, os empregadores buscam nesses jovens uma série de habilidades socioemocionais relacionadas ao comportamento, entre elas, o pensamento crítico, a responsabilidade, o trabalho em equipe e a capacidade de resolver problemas, que contribuem para aumentar as probabilidades de eles entrarem com sucesso no mercado de trabalho.

Como aproveitar essas descobertas para preencher desde já a lacuna detectada? Os autores de *Desconectados* indicam como se demonstrou que, ao contrário do desenvolvimento cognitivo, cujo lapso de intervenção se reduz à primeira infância, a formação das habilidades socioemocionais ou “brandas” ocorre durante um período mais prolongado que, provavelmente, abrange todo o trajeto educacional até o ensino médio. A importância disso está no fato de que mesmo os jovens que apresentam desvantagens cognitivas — decorrentes basicamente de um meio adverso — teriam a oportunidade de desenvolver nas salas de aula outras habilidades igualmente relevantes que o mercado remunera bem para esse segmento. Isso constitui um desafio que as escolas devem se preparar para enfrentar.

Os resultados apresentados aqui também têm importantes implicações no trabalho do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e não somente no que se refere a continuar apoiando estudos que permitam aprofundar esses e outros aspectos pertinentes à qualidade do ensino, principalmente quando se trata de conseguir que os estudantes permaneçam na escola e concluam sua formação. Cabe igualmente ao BID contribuir para que os responsáveis pela formulação de políticas empreendam esforços voltados para projetar estratégias educacionais novas que incorporem essas descobertas, com a finalidade de garantir que nossos jovens possam vincular-se com sucesso à esfera produtiva, possuindo as habilidades que ela demanda.

Com um enfoque inovador e dados originais, *Desconectados* deseja contribuir para o debate cada vez mais urgente sobre o tipo de educação e habilidades que devemos transmitir aos nossos jovens para que eles contribuam plenamente para um futuro melhor.

Luis Alberto Moreno

Presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento



Prefácio

Todos os países estão aprendendo a mesma lição: a educação e as habilidades de sua força de trabalho são os motores chave do sucesso competitivo de seus empregadores e da prosperidade de seus cidadãos. Mas o que isso significa na vida real? Quais são as habilidades que os empregadores requerem? Que aptidões oferece a força de trabalho? Há um bom ajuste entre a oferta e a procura? Trata-se de perguntas difíceis que amiúde não são formuladas nem respondidas com um mínimo grau de profundidade.

Por que as habilidades são um propulsor tão importante do sucesso tanto dos empregadores como dos empregados? Nem sempre foi assim. Durante décadas, nas indústrias de produção, as empresas podiam competir utilizando técnicas padronizadas, o que era suficiente para garantir o sucesso sem ter que se apoiar nas ideias e contribuições de seus empregados. Na indústria de serviços, a qualidade e o atendimento ao cliente geralmente vinham em segundo plano. Mas as coisas mudaram. Hoje em dia os sistemas modernos de produção se apoiam de modo essencial nas contribuições dos empregados que fazem parte de equipes e grupos dedicados à procura de soluções; tanto no setor manufatureiro como no de serviços, a qualidade é fundamental. E a qualidade não pode ser produzida sem uma força de trabalho competente e comprometida.

Quão efetiva tem sido a resposta dos países da América Latina frente a esses desafios? *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina* aborda essas perguntas e o faz de uma maneira inovadora e convincente por meio de uma análise e investigação originais. Este livro está focado nas pessoas jovens que acabaram de entrar no mercado de trabalho e nos empregados recém-contratados. Em outras palavras, *Desconectados* trata do futuro, dos jovens cujos esforços e trajetórias no mercado de trabalho impulsionarão o sucesso ou o fracasso de suas economias e sociedades. Este livro indaga e responde às perguntas-chave que devem guiar qualquer discussão sobre esses temas: Qual é a relação entre a educação e o sucesso no mercado de trabalho?

Quais são as habilidades que os empregadores requerem? Que aptidões os jovens trazem para o mercado de trabalho?

Para responder a essas perguntas, os autores reuniram três fontes originais de informação. Por um lado, conduziram uma pesquisa entre uma amostra de 1 200 empresas de cinco setores (automotivo, hotéis, comércio, finanças e alimentos) na Argentina, Brasil e Chile. Realizaram igualmente estudos de caso em profundidade sobre empregadores e empregados. Conduziram também uma outra pesquisa entre quase 4 500 chilenos e cerca de 2 000 argentinos entre 25 e 30 anos de idade, para obter informações sobre sua educação, habilidades e resultados no mercado de trabalho. Combinando essa investigação original e ambiciosa com os dados padrão publicados sobre educação e os resultados no mercado de trabalho, os autores conseguem abordar pormenorizadamente as perguntas que impulsionam a narrativa do livro.

O que ficamos sabendo? Em média a conquista educacional dos jovens aumentou, já que uma fração cada vez menor desse segmento interrompe sua educação no nível fundamental (de 54 % na década de 1980 a 26 % na primeira década dos anos 2000). Infelizmente persiste uma clara correlação entre renda familiar e conquista educacional. Um dos padrões problemáticos recorrentes documentados neste livro é que o desempenho dos jovens da América Latina é muito inferior ao de seus pares da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) nas avaliações internacionais de aproveitamento educacional (como o teste do PISA), o que cria, por sua vez, problemas significativos de desempenho no mercado de trabalho. Nos países estudados, em média, 15 % dos jovens entre 15 e 24 anos de idade são conhecidos como “os nem-nens”, pois nem estudam nem trabalham. Além disso, a taxa de emprego no setor informal é elevada, o que indica que há muita gente jovem que não conseguiu obter emprego de alta qualidade no setor formal.

O que os empregadores dizem a esse respeito? O que eles procuram quando contratam e qual é o seu diagnóstico sobre a preparação que os jovens trazem para o mundo do trabalho? Um dos principais pontos fortes da pesquisa descrita neste livro é que as pesquisas realizadas com os empregadores permitem que a equipe de pesquisadores responda a essas perguntas e desenhe um panorama detalhado da demanda do mercado de trabalho.

São várias as manchetes que captam as descobertas desta obra. Mais da metade dos empregadores consultados informa que seus requerimentos em matéria de habilidades aumentaram nos últimos anos. Atualmente os empregadores conferem um valor maior à contratação de pessoal novo com traços adequados de personalidade e comportamento e sem aptidões técnicas específicas ao posto de trabalho. Somente 12 % dos empregadores informaram que não tinham problemas para encontrar o pessoal apropriado para contratar, ao passo que 80 % declararam que a oferta de habilidades socioemocionais e de comportamento interpessoal é escassa, o que representa uma barreira para a

contratação. A partir dessas descobertas, fica claro que o sistema educacional precisa melhorar seu desempenho. Como toda boa investigação, este livro oferece pistas e identifica pontos de interesse para estudos futuros que abordem de modo preciso questões como as mudanças que deveriam ser feitas nos sistemas educacionais para que possam melhorar seu rendimento.

Por meio das pesquisas com jovens na Argentina e no Chile, foi estabelecido que um maior nível de escolaridade está associado a melhorias nas habilidades de comportamento no Chile, mas não na Argentina. Além disso, quando se pergunta aos empregadores como eles avaliam o desempenho das escolas no tocante ao preparo dos jovens para o mundo do trabalho, mais de 50 % dos brasileiros e argentinos se mostram críticos, ao passo que 80 % dos chilenos qualificam positivamente o desempenho do sistema educacional do seu país. Essas descobertas paralelas confirmam claramente o valor de uma investigação meticulosa das políticas e práticas educacionais que produzem resultados tão divergentes. Uma possibilidade — sugerida por esta pesquisa — é que a maior ênfase dada pelo Chile à educação técnica conduz ao ensino do tipo de habilidades orientadas a resolver problemas, o que os empregadores buscam atualmente.

Desconectados abre um novo caminho de análise sobre a relação entre escolaridade e empregadores na América Latina. O livro é sofisticado em sua concepção, incorporando múltiplas pesquisas e vários métodos, além de distinguir cuidadosamente entre diferentes tipos de habilidades e identificar a relação de cada uma com os resultados no trabalho e as necessidades dos empregadores. Examina tanto o aspecto da demanda como o da oferta do mercado de trabalho, e oferece, também, orientações para trabalhos futuros. Recomendamos esta publicação a todos os leitores, acadêmicos e formuladores de política interessados na educação e nos mercados de trabalho da América Latina.

Richard Murnane, Faculdade de Educação, Universidade de Harvard
Paul Osterman, Escola de Administração Sloan,
Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)



Agradecimentos

Esta publicação, coordenada e supervisionada por Marina Bassi, é resultado do esforço conjunto de muitas pessoas que, com seu interesse, contribuições e compromisso, tornaram possível sua realização.

Queremos agradecer especialmente a Richard Murnane, da Universidade de Harvard, e a Paul Osterman, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), por suas orientações desde as primeiras etapas da elaboração das pesquisas e estudos de caso, assim como pela revisão cuidadosa do manuscrito e pelas observações certeiras.

Manifestamos igualmente nossa gratidão a Norbert Schady, Marcelo Cabrol, Graciana Rucci e Laura Ripani, assim como aos dois revisores anônimos do livro, que com seus comentários detalhados e argutos contribuíram para sua solidez.

Por seu trabalho e dedicação incansáveis, queremos reconhecer de maneira especial a Francisca Müller During, Martín Moreno, María Fernanda Prada, Javiera Vásquez Núñez, Adrián Garlati e Fernando Cafferata, assistentes de pesquisa.

Agradecemos igualmente a Jorge Manzi e a Paulina Flotts, do Centro de Medição MIDE UC da Escola de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Chile, por seu trabalho no desenvolvimento do questionário de medição de habilidades, bem como pela assessoria na sua seleção e na interpretação dos resultados. A Guzmán Elola, Noelia Carioli e Fernanda Cancela, da empresa MBC MORI, devemos nossa gratidão pelo trabalho na condução das pesquisas de trajetórias e habilidades na Argentina e na coordenação das pesquisas de demanda de habilidades nos três países incluídos no estudo. Agradecemos também à empresa de pesquisas Feedback e a sua equipe, encarregados de obter os dados correspondentes a trajetórias e habilidades no Chile.

Nosso obrigado a Sebastián Galiani por seu apoio na elaboração do questionário da pesquisa sobre trajetórias no trabalho e na análise dos dados para o Chile, assim como no que concerne ao panorama ocupacional dos jovens na América Latina. A Guillermo Cruces e à equipe do Centro de Estudos

Distributivos Trabalhistas e Sociais da Universidade Nacional de La Plata (CE-DLAS), Argentina, nosso reconhecimento por suas contribuições à análise da situação do mercado de trabalho (capítulo 2) com as pesquisas de domicílios do Banco de Dados Socioeconômicos sobre a América Latina e o Caribe (SEDLAC).

Alejandra Torres e sua equipe do Instituto para o Desenvolvimento Social Argentino (IDESA) contribuíram com um excelente trabalho na preparação das experiências de transição escola-trabalho na América Latina e no Caribe (apêndice D), assim como Loreto Molina e Ana María Troncoso, de MIDE-UC, com relação à realização dos três estudos de caso, os quais se beneficiaram também da destreza jornalística de Javier Cozzolino, que se encarregou de redigir as histórias (capítulo 6 e apêndice C). Às três empresas que proporcionaram a informação que permitiu preparar os três estudos, manifestamos nossa gratidão por sua generosa colaboração.

Queremos fazer uma menção especial a Patricia Ardila por sua valiosa contribuição ao desenvolvimento e estruturação da versão original em espanhol. A tradução para o português dos originais em espanhol foi um trabalho conjunto de Olga Cafalcchio e da empresa Translanguage, enquanto que o trabalho de edição da obra em português esteve a cargo de Eloisa Marques, que colocou todo seu entusiasmo e talento a serviço da coerência e unidade do texto, buscando tornar sua leitura agradável. Temos uma dívida de gratidão para com Rita Funaro, do BID, por suas orientações extremamente úteis e pelo apoio prestado em todo o processo de edição, concepção e publicação do livro.

Por último, embora não menos importante, queremos reconhecer de maneira muito particular a coordenação laboriosa e esmerada da Divisão de Educação do BID e o apoio decidido de seu Departamento de Pesquisa, sem o qual não teria sido possível realizar este livro.

Os autores



Com o mundo pela frente

“Os jovens são o futuro do mundo” é uma frase curta que, em uma fração de segundos, produz mais de 55 milhões de resultados em um dos motores de busca da internet. É um lugar-comum, uma verdade sabida e uma sentença que implica uma grande carga. No entanto, em uma região como a América Latina, onde a grande maioria dos estudantes não chega à universidade mas sai do ensino médio — nem sempre completo — para entrar no mercado de trabalho, como esses jovens estão sendo preparados para que cumpram com o seu papel de plenos integrantes do “futuro do mundo”? Essa é precisamente a preocupação que serve de guia a esta obra, procurando responder a essa pergunta ao abordar o tema da transição da escola ao mercado de trabalho para os estudantes e egressos do ensino médio. Em um mercado de trabalho complexo, exigente e globalizado, que oportunidades têm esses jovens? Considerando que o acesso à educação está crescendo intensamente na região, como podem eles competir?

Hoje, os jovens que decidem ingressar no mundo do trabalho após completar o ensino médio arrancam com desvantagem. As ferramentas que trazem consigo são basicamente aquelas que adquiriram durante seu trajeto escolar. E, se também é verdade que a família cumpre um papel importante, a escola deve fazer sua parte, alinhando as aptidões e competências àquelas que são relevantes para que os jovens possam se desempenhar com sucesso no mercado de trabalho e na sociedade em geral. A análise aqui realizada indica que isso não está ocorrendo.

O que faz pensar que o sistema educacional latino-americano não está cumprindo bem o seu papel? De um lado, observa-se que a transição da escola para o mercado de trabalho para os jovens de hoje em dia é mais difícil do que há algumas décadas. As qualificações adquiridas no ensino médio são menos valorizadas pelos empregadores, como o demonstra a importante queda no adicional recebido por esses trabalhadores em comparação com o que ganham os trabalhadores com um menor nível de educação. Mas até que ponto esse

fenômeno é o resultado esperado do aumento maciço da oferta de jovens latino-americanos que atingem esse nível de estudo? Qual a incidência da qualidade e pertinência da educação que recebem? As cifras indicam que, embora a região esteja diminuindo as diferenças no caminho de acesso à educação frente às economias desenvolvidas, mantém discrepâncias alarmantes em relação a sua qualidade — medida por resultados de testes internacionais — e ao domínio de conhecimentos básicos.

O capítulo 2 informa que uma das principais mudanças observadas no mercado de trabalho da América Latina nas duas últimas décadas foi a queda nos retornos para o ensino médio, amplamente documentada na literatura de economia do trabalho para a região.¹ Ao mesmo tempo, ficou demonstrado que o adicional recebido por trabalhadores com ensino superior aumentou. A explicação para esses fatos está radicada, por um lado, no aumento generalizado da oferta relativa de trabalhadores com ensino médio e, por outro, em um aumento na demanda de trabalhadores com ensino superior que não foi compensado pelo crescimento da oferta. A maior procura de trabalhadores mais educados tem origem nos avanços tecnológicos complementares às qualificações que estes possuem e nas mudanças provocadas pela abertura comercial e por outras reformas políticas implementadas a partir do final dos anos 1980. No entanto, um fator não abordado por essa literatura é a relação que existe entre esses fatos e a qualidade do ensino na região. Além dos fatores de oferta e demanda documentados, de que maneira a formação deficiente dos jovens durante o ensino médio contribuiu — se assim foi — para a perda relativa registrada para esses trabalhadores?

A evidência para os Estados Unidos, onde foi observado um padrão similar de crescimento na dispersão dos salários para os diferentes grupos educacionais durante os anos 1980, sugere que a demanda de qualificações mudou, pois a tecnologia foi substituindo as habilidades vinculadas a atividades rotineiras desenvolvidas anteriormente pelos trabalhadores com nível médio. Por essa razão, a estrutura do mercado de trabalho norte-americano foi se polarizando entre as ocupações que requerem habilidades complexas, próprias de trabalhadores mais educados, e as que requerem habilidades não rotineiras manuais, próprias de trabalhadores menos educados, reduzindo, assim, as oportunidades dos trabalhadores de classe média (Autor, Levy e Murnane, 2003; Autor, Katz e Kearny, 2006 e 2008).

¹ Entre os principais artigos que documentam e explicam esses fatos, diferenciando movimentos de oferta e demanda de trabalho, estão os de Sánchez Páramo e Schady (2003), Manacorda, Sánchez Páramo e Schady (2010) e Behrman, Birdsall e Székely (2007). Há também numerosos estudos individuais para países, como os de Attanasio et al (2005) para a Colômbia, Galiani e Sanguinetti (2003) para a Argentina e Pavcnik et al (2005) para o Brasil.

Na América Latina, além das mudanças observadas nos salários, outros indicadores apresentam os parcos resultados do mercado de trabalho para os jovens. Atualmente, cerca de 15 % das pessoas que querem trabalhar não encontram emprego. No início dos anos 1980, o desemprego da juventude atingia somente 5 %. Entre aqueles que trabalham, 54 % são trabalhadores informais em comparação com 45 % há 30 anos. Para os jovens com ensino fundamental, essa proporção atinge 70 % (maior que os 50 % observados no início da década de 1980), e entre os que completaram o ensino médio os informais constituem 50 % dos que estão trabalhando (comparados aos 30 % no início da década de 1980). Aqui são as instituições e os organismos laborais que influem, fazendo com que as mudanças na oferta e demanda do mercado de trabalho se traduzam em alterações nos salários ou no emprego (desemprego ou emprego fora do setor formal). No entanto, não se sabe até que ponto esses problemas se originam de uma desconexão entre as qualificações procuradas e as oferecidas pela força de trabalho jovem.

Como anda a região em termos de educação? Como se verá no capítulo 3, hoje em dia 95 % das crianças latino-americanas na idade correspondente ao ensino fundamental estão matriculadas na escola, proporção muito semelhante aos 96 % apresentados pelos países de renda per capita alta da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos). No ensino médio, a matrícula chega aos 73 % dos jovens cuja idade corresponde ao nível, uma proporção significativamente inferior aos 91 % das economias mais abastadas da OCDE, embora muito melhor do que os 65 % registrados nos anos 1990. Comparando-se os anos de escolaridade atingidos, as diferenças indicam que, enquanto os habitantes dos países da OCDE completam em média 11,9 anos de educação, os argentinos completam 10,5 anos, os brasileiros, 9,2 (nas zonas urbanas), os chilenos, 11, os peruanos, 10,7 e os panamenhos, 9,9.² Isso indica uma diferença entre um e três anos de escolaridade atingida para os países comparados.

Considerando as diferenças do tempo que passam na escola, quanto as crianças latino-americanas conseguem aprender em comparação com as das economias avançadas? Os resultados do PISA 2009 (OCDE, 2010a) — teste internacional que avalia as competências básicas dos alunos na aplicação dos conhecimentos de matemática, língua e ciências a situações do cotidiano — são bem ilustrativos. Entre os jovens latino-americanos de 15 anos avaliados pelo PISA, quase 50 % não atingiram o nível mínimo de leitura, isto é, mais que o dobro da média dos estudantes da OCDE na mesma situação (menos de 20 %). Em matemática, os resultados são ainda mais preocupantes. Na América Latina,

² Os dados da OCDE provêm da OCDE (2010c). Os dados dos países latino-americanos correspondem a indivíduos de 15 a 24 anos de idade e provêm da base de dados do Sociômetro (BID, 2011).

cerca de 65 % dos jovens não atingiram o nível mínimo, triplicando a média dos estudantes da OCDE que se encontram no mesmo nível. Isso significa que o jovem latino-americano médio não possui as qualificações mínimas para resolver problemas básicos da vida real, pelo menos nos nove países da região que participaram do PISA 2009 (OCDE, 2010a). Essa proporção é muito menor nos sistemas educacionais mais avançados (ver o capítulo 3).

Se essa é a situação dos jovens dentro do sistema educacional da América Latina, ainda mais complicado é o panorama para aqueles que abandonam os estudos antes de completá-los. A proporção de alunos que concluem o ensino fundamental (nove anos) está pouco acima de 50 % entre os jovens de 15 a 19 anos. Para todo o ensino médio (12 anos), a taxa de graduação está próxima de 40 % entre os jovens de 20 a 24 anos. Isso quer dizer que somente um em cada dois jovens latino-americanos termina o ensino fundamental antes dos 19 anos e somente dois em cada cinco conseguem completar o ensino médio antes dos 24 anos (BID, 2009). Não obstante os importantes aumentos no acesso à educação na região, ainda são mais de 50 milhões os jovens latino-americanos que conseguem concluir o ensino médio. Para esse numeroso grupo, o ensino médio é o último contato com o sistema educacional, a plataforma a partir da qual entram no mercado de trabalho. Por isso é que o sistema educacional da região tem o enorme desafio de segurar os jovens até que terminem sua formação, proporcionando-lhes as qualificações que o trabalho e a sociedade lhes exigirão depois.

Mas quais são essas qualificações? Que tipo de aptidões os empregadores buscam atualmente nos jovens que eles contratam para trabalhar em suas empresas? Se as mudanças introduzidas pelos avanços tecnológicos transformaram a demanda de habilidades no mercado de trabalho, as pesquisas no campo da economia inspiradas na psicologia, abordadas no capítulo 4, demonstraram que é o desenvolvimento de certas competências cognitivas e não cognitivas o fator que explica os resultados dos indivíduos tanto no campo educacional como no mercado de trabalho. Esses estudos demonstram que as habilidades cognitivas (relacionadas basicamente com as atividades de cognição e as habilidades de conhecimento) e as socioemocionais (relacionadas com os traços da personalidade) são fundamentais no momento de explicar o desempenho das pessoas na escola e/ou no trabalho (Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006; Carneiro e Heckman, 2003; Urzúa, 2008). Essas descobertas também indicam que as habilidades essenciais relacionadas com diversas conquistas econômicas e sociais vão mais além do cognitivo, com o qual o papel da escola está tradicionalmente associado. Em alguns casos, a responsabilidade, a autoestima e o autocontrole são capacidades aparentemente mais importantes quando se trata de explicar as diferenças de resultados entre os indivíduos, o que não nega a evidente relevância das habilidades cognitivas ou dos conhecimentos básicos de disciplinas centrais como matemática ou leitura. A principal contribuição

desse ramo da literatura é que amplia a faixa de habilidades relevantes para incluir o grupo de competências socioemocionais, cujo papel foi subestimado pela literatura econômica. Sabe-se atualmente que um “pacote” de habilidades múltiplas é o que contribui para a conquista de objetivos no mercado de trabalho ou acadêmicos (Maxwell, 2007).

Essas descobertas têm implicações práticas de importância crucial. Contrastando com as habilidades cognitivas — nas quais a incidência do componente genético é maior e o ambiente (incluindo a escola) pode influir quase exclusivamente na etapa da primeira infância —, as de caráter socioemocional respondem mais aos estímulos do contexto, e seu período crítico de formação vai até a juventude (cerca dos 20 anos). E, embora não haja fórmulas matemáticas para definir com precisão o lapso de intervenção nessa área, o certo é que, aqui, a janela de oportunidade é significativamente mais ampla e que o ensino médio pode desempenhar um papel primordial no seu desenvolvimento. O fato de que um grupo de habilidades comprovadamente relevantes para o mercado de trabalho pode ser adquirido, moldado e/ou consolidado durante o ensino médio é uma descoberta de máxima importância. Não é tarde para isso e os retornos são altos. É por essa razão que o ensino médio pode ser visto como uma segunda grande oportunidade para fomentar habilidades adicionais que terão um impacto significativo na vida desses jovens, principalmente entre os que provêm de famílias mais vulneráveis. Mesmo que a janela de oportunidade para influir nas habilidades relacionadas com o desenvolvimento cognitivo tenha se fechado, ainda é possível moldar outras habilidades pertinentes, o que pode reduzir as lacunas para aqueles que enfrentam desvantagens em seu meio. Isso não significa que as escolas devam reduzir seus esforços concentrados no ensino dos conteúdos acadêmicos que tradicionalmente são seu domínio, e cuja aprendizagem se desenvolve ao longo de todo o trajeto educativo. O que se sugere aqui é que se amplie o âmbito de ação das escolas, ao mostrar que existe um grupo de habilidades pouco atendidas na sala de aula que são suscetíveis de crescimento até a juventude e que, além disso, são fundamentais para o desempenho dos jovens no trabalho e na vida.

No caso da América Latina, onde existia um vazio significativo de dados empíricos sobre o tema da transição da escola ao trabalho e sobre a oferta e demanda de qualificações no mercado de trabalho, a colaboração fundamental do esforço que culminou na presente obra consistiu precisamente em gerar essa informação nova que permite abordar as perguntas acima formuladas. Por isso aqui os autores perguntaram se a situação dos jovens latino-americanos com ensino médio reflete, em parte, uma lacuna registrada entre as habilidades que adquirem na escola e aquelas exigidas pelos bons empregos que existem para eles na região. Para esse fim era preciso, por um lado, caracterizar a situação dos jovens em matéria de habilidades (além daquelas medidas nos testes de conhecimento) e sua relação com as trajetórias educacionais e de trabalho. Por

outro lado, era necessário descrever a demanda de habilidades das empresas latino-americanas, além da evidência empírica que permitia intuir que a situação na região era comparável à das economias avançadas em termos de importância das habilidades chamadas “brandas” ou socioemocionais.

Com esse propósito, projetaram-se duas pesquisas originais: uma para estudar as habilidades e trajetórias dos jovens, isto é, a oferta de trabalho, e outra para determinar a demanda de trabalho em cinco setores econômicos que empregam uma importante proporção do grupo de estudo deste livro, a saber, os jovens com ensino médio. A primeira — ETH (sigla em espanhol da Pesquisa sobre Trajetórias e Habilidades) — foi realizada no Chile e na Argentina, dois países com sistemas educacionais semelhantes, embora, também, com diferenças fundamentais que tornam a comparação valiosa. No caso do Chile, a pesquisa foi realizada em 2008 e contém informações sobre 4 497 indivíduos de 25 a 30 anos de idade. No caso da Argentina, a pesquisa foi realizada em 2010 e contém informações sobre 1 800 indivíduos de 25 a 30 anos de idade. A segunda — EDH (sigla em espanhol da Pesquisa de Demanda de Habilidades) — foi conduzida no início de 2010 entre 1 176 empresas na Argentina, Chile e Brasil (somente no estado de São Paulo).

O que dizem os dados? No capítulo 5 os autores se concentram na análise das trajetórias e habilidades de jovens argentinos e chilenos buscando responder principalmente a duas perguntas. Primeiro: existe uma relação entre educação formal e habilidades? Em outras palavras, os indivíduos mais educados têm maiores níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais? Segundo: qual é a associação entre as habilidades e os resultados no emprego? Especificamente, que diferenças há entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais em sua associação com os resultados no trabalho?

A identificação da relação entre educação e níveis de habilidades ajuda a compreender os mecanismos que, em última instância, explicam uma associação positiva entre os anos de escolaridade e os resultados no trabalho. Os trabalhadores mais educados apresentam melhores condições no mercado de trabalho (maiores salários, maiores taxas de emprego, menor proporção de empregos informais). Mas qual é a diferença que a educação imprime no indivíduo para que atinja resultados? Qual é a contribuição do sistema educacional que se traduz em uma maior produtividade das pessoas mais educadas? No capítulo 5 analisa-se se a educação está então associada não somente a maiores conhecimentos mas, também, a maiores níveis de outros tipos de habilidades que contribuiriam para melhorar o desempenho no mercado de trabalho.

As ETH incluem uma bateria de testes para medir quatro habilidades na Argentina e no Chile: uma cognitiva (capacidade intelectual, relacionada ao QI) e três socioemocionais (habilidades sociais ou capacidade de liderança e de relação do indivíduo com terceiros; estratégias metacognitivas ou capacidade de organização e planejamento de tarefas cognitivas; e autoeficácia ou capacidade

de perceber-se a si mesmo como um estudante ou trabalhador eficaz). As pesquisas incluem também uma série de perguntas que permitem reconstruir as trajetórias dos indivíduos na escola e no trabalho (ver o apêndice A).

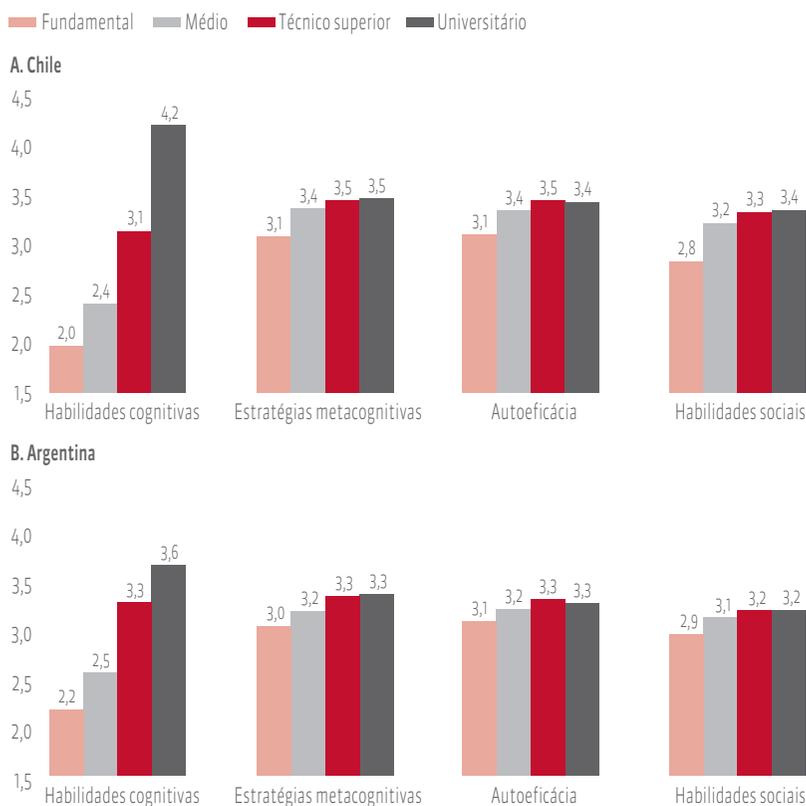
Um dos primeiros resultados da análise é que a habilidade cognitiva e aquelas de caráter socioemocional estão pouco relacionadas. Isso significa que o nível de habilidades socioemocionais de uma pessoa não diz muito sobre sua capacidade intelectual ou vice-versa. Pelo contrário, entre as três habilidades socioemocionais a relação é maior, o que já é esperado devido à sua natureza, à maneira que o meio as afeta frente aos fatores genéticos, e ao período durante o qual podem ser modificadas. Essas descobertas confirmam o que a literatura já havia informado sobre o tema (Ardila, Pineda e Rosselli, 2000; McCrae e Costa, 1994; Stankov, 2005) e indicam que as pessoas com níveis mais elevados de habilidades socioemocionais têm vantagens, já que provavelmente também apresentam um bom desempenho nas outras dimensões não cognitivas.

Antecipando os resultados sobre a relação entre educação e habilidades registradas no capítulo 5, a análise das ETH (2008 e 2010) demonstra que existe uma associação positiva entre os níveis de escolaridade e os de habilidades cognitivas, estratégias metacognitivas e habilidades sociais (figura 1.1). A semelhança dos padrões recorrentes observados no Chile e na Argentina sugere a solidez dos resultados. É importante destacar, no entanto, que no caso da autoeficácia os estudantes com nível universitário apresentam níveis mais baixos comparados aos que alcançam um nível técnico-profissional superior, o que pode estar relacionado com o efeito produzido pela conclusão do nível de escolaridade atingido: aqueles que completam um nível educacional apresentam maiores habilidades do que aqueles que não o completam, como sugerem os resultados apresentados no capítulo 5. Isso, mais a alta evasão existente na educação universitária, faz com que a média de habilidades das pessoas que concluíram e não concluíram a universidade seja inferior à média registrada na educação técnica superior. A média dos níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais para diferentes níveis de escolaridade no Chile e na Argentina é apresentada na figura 1.1. Neste caso, o nível de escolaridade representa o máximo atingido (não necessariamente concluído).

Ainda quando os padrões são semelhantes nos dois países, também se observam diferenças nos níveis de habilidades. No sistema educacional chileno, verifica-se um maior aumento nos graus de habilidades cognitivas e socioemocionais à medida que o nível de escolaridade aumenta. Uma possível interpretação desses resultados é que cada nível de escolaridade do sistema chileno gera um maior valor agregado em comparação com o argentino. Uma interpretação alternativa passaria pelas possíveis diferenças institucionais entre os dois países, que poderiam explicar por que do sistema argentino saem indivíduos que, em média, são mais homogêneos (apresentam menores diferenças em termos dos níveis de habilidade adquiridos durante o trajeto escolar) do que os chilenos.

Figura 1.1

Média de habilidades cognitivas e socioemocionais por nível de escolaridade atingido (não necessariamente concluído)

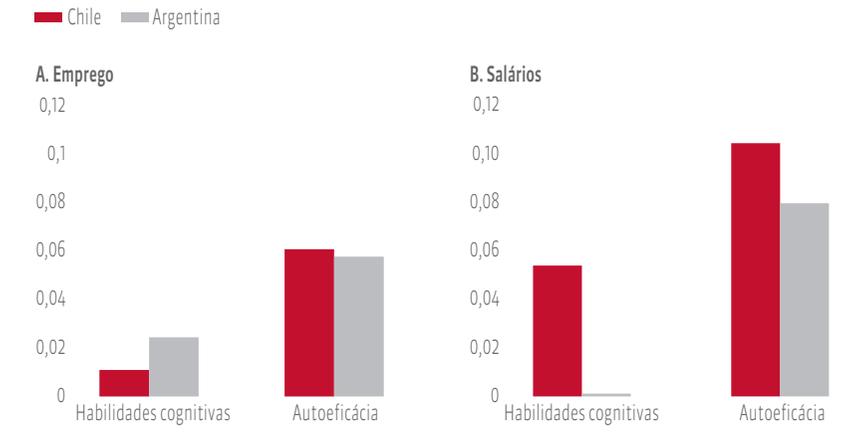


Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das ETH (BID, 2008a e 2010b).

No entanto, os dados não permitem diferenciar se a associação entre educação e habilidades provém de um efeito *formação* ou de um efeito *seleção*. Isto é, não é possível identificar se é a escola que gera essas habilidades nos jovens ou se simplesmente *seleciona* aqueles que já trazem essas habilidades, fazendo com que os mais hábeis sejam por sua vez os que avançam mais no sistema educacional. Distinguir entre esses efeitos exige dados longitudinais e constitui um desafio para futuras pesquisas.

Outra descoberta digna de menção é que os jovens egressos do ensino técnico apresentam maiores níveis de habilidades socioemocionais. Quer seja por seleção ou por formação, o ensino técnico está efetivamente associado às habilidades que o mercado de trabalho exige atualmente, pelo menos em maior medida do que a educação tradicional ou científico-humanista.

Figura 1.2

Associação entre habilidades e resultados no trabalho*(Trabalhadores de 25 a 30 anos de idade)*

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Nota: Os resultados são obtidos de um modelo probit de emprego e uma regressão do logaritmo dos salários sobre a idade, o sexo, a educação do pai e da mãe, a renda da casa e os níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais (não se controla pelo nível de educação do pesquisado). Em ambos os casos foram excluídos da estimativa os indivíduos que ainda eram estudantes no momento em que a pesquisa foi realizada.

Em relação às habilidades associadas a maiores conquistas no trabalho — participação, emprego e salários, entre outras —, os resultados indicam, mais uma vez, que as habilidades socioemocionais têm uma associação maior do que as cognitivas com tais conquistas. Isso pode ser observado na figura 1.2 para a associação da probabilidade de estar empregado, por um lado (painel A), e para a associação do nível de salários (painel B) com os níveis das diferentes habilidades — especificamente a intelectual e a de autoeficácia —, por outro. Os resultados são positivos para a autoeficácia no Chile e na Argentina, tanto no tocante a empregos como a salários. A associação com a habilidade cognitiva é positiva para ambos os países no caso do emprego, mas somente para o Chile no caso dos salários. Em ambos os casos (salários e empregos), a associação com as habilidades cognitivas é notavelmente menor do que a associação entre os resultados no trabalho e a autoeficácia. Isso confirma que a habilidade que apresenta maior associação é a autoeficácia, o que quer dizer que são os jovens que mais valorizam suas próprias capacidades como estudantes ou trabalhadores que têm maiores probabilidades de estar empregados e receber os maiores salários.

Os resultados deste exercício para as outras habilidades e para os outros resultados no trabalho (participação) sugerem novamente uma maior associação com a autoeficácia. As pessoas com maiores níveis de autoeficácia também

registram uma maior participação no mercado de trabalho. Isso não significa que a autoeficácia conduza necessariamente a melhores resultados no trabalho. É provavelmente correto afirmar também que as conquistas no mercado de trabalho afetam os níveis de autoeficácia, isto é, retroalimentam a percepção dos trabalhadores sobre suas próprias capacidades. Mesmo assim, a associação entre as habilidades socioemocionais e os resultados no trabalho é um primeiro indicador das mesmas, e sua incidência nestes resultados requer maior atenção.

Finalmente, no capítulo 6 é analisada a demanda de habilidades dos empregadores com base nos dados da Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH). Aqui o esforço se dirige a determinar quais são as habilidades que as quase 1 200 empresas argentinas, chilenas e brasileiras pesquisadas estão buscando no momento de contratar jovens recém-formados no ensino médio. A EDH inclui informações para caracterizar a demanda de tais trabalhadores (que tipos de ocupações existem para esse grupo; que trajetórias ou perspectivas de progresso estão associadas a essas ocupações). Além disso, a pesquisa indaga sobre a valorização relativa que as empresas que empregam esses jovens conferem a diferentes tipos de habilidades: as específicas ao setor produtivo, as cognitivas ou de conhecimento (linguagem e comunicação, leitura, escrita, resolução de cálculos matemáticos, pensamento crítico) e as socioemocionais (atitude no local de trabalho, compromisso e responsabilidade, boa relação com os clientes e capacidade de trabalhar em equipe).³ Por último, a EDH indaga sobre a dificuldade que os empregadores enfrentam para encontrar trabalhadores jovens com as habilidades que demandam.

A EDH mostra que, na região, existem boas oportunidades para esse segmento de trabalhadores, isto é, que há postos de trabalho para esse grupo educacional nos quais se oferecem salários mais altos e possibilidades de progredir na empresa. Os salários iniciais informados pelos empregadores para ocupações de jovens com ensino médio completo duplicam o salário-mínimo nos três países da amostra. Além disso, os salários relatados como médio e máximo mostram uma possível evolução nas empresas para esses jovens. Mas a concorrência para preencher essas vagas e permanecer nos postos de trabalho é intensa e seletiva. A dispersão é relativamente pequena para os postos iniciais, mas cresce à medida que o trabalhador vai ganhando experiência; quer dizer, nos setores que empregam um grande número desses jovens coexistem trajetórias bem sucedidas e outras com tendência à estagnação.

Ao serem questionadas sobre a valorização conferida aos diferentes tipos de habilidades, as empresas relatam valorizar mais as habilidades socioemocionais do que as de conhecimento ou as específicas de seu setor. Além disso, a pontuação dada às habilidades socioemocionais é quase o dobro da conferida às

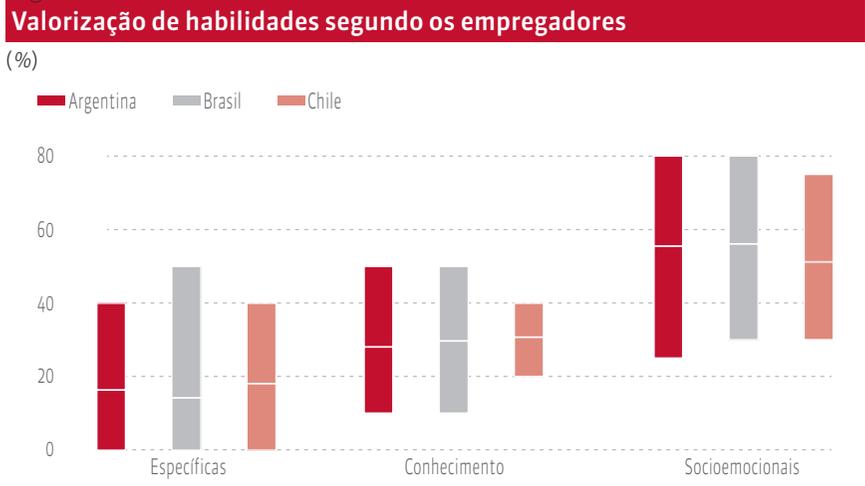
³ Os detalhes sobre a metodologia e o conteúdo da EDH são apresentados no apêndice B.

habilidades de conhecimento e cerca de quatro vezes a outorgada às habilidades específicas. A maior valorização das habilidades socioemocionais é solidamente observada nos três países incluídos na pesquisa (figura 1.3). A valorização média de cada grupo de habilidades é notavelmente semelhante nos três países, com variância diferente (as respostas são um pouco mais homogêneas no Chile, principalmente nas habilidades de conhecimento).

O capítulo 6 apresenta a mesma análise para os diferentes setores, para empresas que pagam salários altos e baixos e para companhias nacionais e multinacionais, entre outras categorias. Independentemente do critério observado, as habilidades socioemocionais são as mais valorizadas conforme relatam os empregadores. No entanto, os empresários citam que têm dificuldades para encontrá-las nos jovens egressos do ensino médio. Além do mais, somente 12 % dos empregadores que responderam à pesquisa não têm dificuldades para encontrar as habilidades exigidas pela sua empresa ao contratar esse tipo de trabalhador. Nesse aspecto também há evidências de que os empresários chilenos parecem ter menos dificuldades que os argentinos e os brasileiros. Nos três países, as habilidades socioemocionais são, de acordo com os empresários que participaram da enquete, as mais difíceis de encontrar na força de trabalho jovem (figura 1.4).

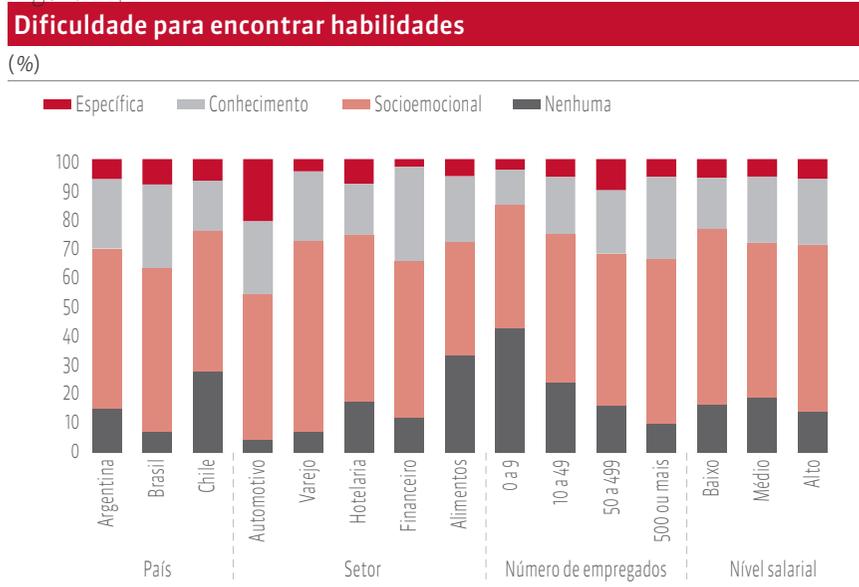
Finalmente, a informação contida nas pesquisas reflete que a lacuna existente entre a demanda das empresas e as habilidades oferecidas pelos jovens egressos do ensino médio custa tanto para os empregados quanto para os empregadores, que devem investir em processos de procura e seleção e na capacitação requerida para compensar as deficiências que encontram.

Figura 1.3



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das EDH (BID, 2010c).

Figura 1.4



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das EDH (BID, 2010c).

A análise da demanda de habilidades por parte das empresas é complementada por três estudos de caso, incluídos em sua totalidade no apêndice C, e que exemplificam, no capítulo 6, os diversos resultados das pesquisas, refletindo vividamente as principais mensagens deste livro. O caso de um hotel de luxo no Chile mostra claramente as deficiências percebidas tanto pela trabalhadora entrevistada como por seus empregadores sobre a capacidade do ensino médio para formar as habilidades requeridas pelos jovens para ingressar no mercado de trabalho. Por isso, interessa mais aos administradores do hotel a atitude dos que aspiram a trabalhar ali do que seus conhecimentos. O caso de uma empresa automotiva na Argentina ressalta a importância das habilidades de comportamento para desempenhar-se com sucesso na empresa. “A habilidade mais importante neste trabalho é a responsabilidade”, segundo o jovem que participou do estudo. O último caso — um dos principais bancos do Brasil — confirma o papel que o ensino superior desempenha para compensar as deficiências do ensino médio. “A escola brasileira é um lugar que dá notas para obter um diploma que só serve para entrar na faculdade” é a percepção manifesta da entidade financeira brasileira.

O que se deve fazer a esse respeito? A resposta não é simples, nem é uma só. Por isso, as conclusões se aprofundam nas implicações de política pública derivadas deste estudo, e sintetizam alguns exemplos de formação para o trabalho que existem na região e que revelam alguns dos elementos que deveriam

ser levados em consideração quando se tratar de esboçar os requerimentos do sistema educacional à luz dos dados aqui apresentados. Com os resultados das pesquisas realizadas para este livro não se procura somente contribuir com o conhecimento sobre a lacuna de habilidades na região; de igual maneira, tenta-se identificar elementos que orientem as melhorias do sistema educacional, principalmente no que se refere à oportunidade que o ensino médio possa oferecer para afetar as trajetórias posteriores daqueles jovens que procurarão seu primeiro emprego ao concluir seus estudos desse nível.

O primeiro passo para enfrentar o problema consiste em reconhecer a necessidade de ampliar o âmbito de intervenção da escola. Preparar os jovens para o mundo do século XXI exige olhos abertos para as exigências que eles enfrentarão em sua vida no mercado de trabalho. Seus futuros empregadores modificaram os requerimentos e as expectativas que possuem para com seu desempenho, de forma que a escola latino-americana terá que se reinventar para acompanhar essas mudanças e permitir que esses jovens possam competir entre si e com seus pares de outras regiões.

Em sua qualidade de organismo de apoio técnico ao desenvolvimento da região, é responsabilidade do Banco Interamericano de Desenvolvimento dar uma contribuição a esse processo de transformação da escola para responder às exigências atuais. A nova informação consignada neste livro constitui um aporte para iniciar um debate claro, aberto e inadiável, se quisermos que os jovens tenham um desempenho bem sucedido no mercado de trabalho, na sociedade em geral e em um mundo competitivo e globalizado.



2

Panorama do emprego entre os jovens na América Latina: céu nublado¹

Da escola para o mercado de trabalho

A transição de um jovem da educação formal para um emprego estável é influenciada por vários fatores, entre eles as habilidades que ele tenha conseguido desenvolver na escola e as condições do mercado de trabalho. Na América Latina, assim como no resto do mundo, os jovens constituem um grupo especialmente vulnerável nesse mercado. O desemprego entre eles é mais elevado do que o que atinge os adultos, o índice de participação no trabalho é mais baixo mesmo entre aqueles que não estudam, a rotatividade de um emprego a outro é mais frequente, e os salários que os jovens recebem são inferiores aos dos adultos. Esses são fatos estilizados e documentados amplamente pela evidência internacional em relação a países desenvolvidos e em desenvolvimento.² Isso significa que em média o ciclo de vida de uma pessoa no mercado de trabalho começa com probabilidades maiores de enfrentar o desemprego ou a inatividade, permanecer menos tempo no mesmo trabalho e auferir um salário inferior ao daqueles trabalhadores com mais experiência. Numa trajetória de trabalho típica, essas diferenças vão sendo gradualmente corrigidas.

Considerando-se então que o desemprego, a inatividade e a informalidade são mais frequentes entre os jovens e que essa situação faz parte da trajetória média ou típica de qualquer trabalhador no mercado, cabe a indagação sobre até onde os índices de desemprego da juventude que se observam na América Latina refletem esse processo esperado, ou se na realidade a situação de trabalho

¹ Este capítulo se baseou nos trabalhos de Bassi e Galiani (2008) e Cruces, Ham e Viollaz (2010).

² Ver OCDE (2007b), OIT (2008) e Ryan (2001) entre outros trabalhos nos quais se analisa a evidência internacional sobre a participação dos jovens no mercado de trabalho.

dos jovens latino-americanos piorou — e em que sentido — em relação à que as gerações anteriores enfrentaram.

Neste capítulo, procura-se caracterizar a situação dos jovens no mercado de trabalho da América Latina indo além da confirmação com dados para a região dos fatos estilizados já referidos. Analisa-se também qual o grupo de jovens que foi mais afetado pelas mudanças ocorridas nas últimas três décadas (1980–2010), e em particular até que ponto variaram as diferenças entre os mais educados e os menos educados na transição escola–trabalho, ou seja, como mudaram as brechas salariais entre ambos os grupos e suas diferenças em termos de desemprego e qualidade dos empregos conseguidos.

A partir dos anos 1980, observou-se nas economias desenvolvidas um importante aumento na dispersão salarial impulsionado por um crescimento substancial dos salários dos trabalhadores com nível mais alto de educação, em detrimento daqueles com nível médio. Nos Estados Unidos, por exemplo, o salário real dos trabalhadores com pós-graduação aumentou 19 % entre 1979 e 1995, enquanto o salário real dos trabalhadores com nível médio incompleto caiu 14 % (Katz e Autor, 1999). Esse fenômeno foi amplamente documentado (Katz e Autor, 1999; Levy e Murnane, 1992) e estudado com o objetivo de estabelecer as causas por trás dos fatos (Autor, Katz e Kearney, 2006 e 2008). Como bem o apontam Levy e Murnane (1992), no curso de uma década, a desigualdade salarial entre grupos de escolarização nos Estados Unidos havia deixado de ser uma questão pouco estudada pelos economistas dessa área para tornar-se uma matéria de pesquisa central. Além de analisar as razões por trás do aumento na dispersão salarial, esses autores afirmam que as pesquisas acadêmicas refletiram duas visões generalizadas: a de uma economia norte-americana que estava gerando menos empregos “de classe média” e a da existência de uma lacuna cada vez maior entre as habilidades requeridas pelos novos empregos e as encontradas na força de trabalho.

Embora não haja consenso sobre as causas subjacentes à crescente brecha entre os salários dos que são mais e dos que são menos educados nos Estados Unidos, a maior parte da literatura sobre essa questão coincide em que a explicação está na combinação de um aumento na demanda relativa de trabalhadores com mais escolarização — motivado pelo comércio internacional, pelos avanços tecnológicos que favorecem os empregos que exigem mais capacitação (*skill-biased technological change*) e pelas reformas nas instituições trabalhistas que protegiam os salários daqueles com menos escolarização — e uma desaceleração do crescimento da oferta desses trabalhadores (Autor, Katz e Kearney, 2006, 2008; Acemoglu, 2002; Card e DiNardo, 2002).³ Como consequência, o adicional

³ Os trabalhos de Autor, Katz e Kearney (2006 e 2008) e Acemoglu (2002) são exemplos de estudos nos quais se dá ênfase às mudanças tecnológicas em favor de empregos que exigem mais capacitação, enquanto Card e DiNardo (2002) dão mais importância às mudanças institucionais.

salarial pago aos trabalhadores com título universitário aumentou 25 % entre o início dos anos 1980 e meados dos anos 1990 (Acemoglu, 2002). De igual modo, estudos como os de Autor, Katz e Kearney (2006 e 2008) e Levy e Murnane (1992) mostram como, durante os anos 1990, os avanços tecnológicos resultaram numa espécie de polarização do mercado de trabalho nos Estados Unidos, com um crescimento no emprego para as ocupações de salários mais altos e para as de salários mais baixos, em detrimento do emprego para a média da distribuição salarial, ou seja, os empregos de classe média ocupados principalmente por trabalhadores com ensino médio. Na literatura referida argumenta-se que os avanços tecnológicos complementaram as habilidades cognitivas não rotineiras daqueles com mais escolarização, não afetaram as habilidades manuais não rotineiras dos que possuem menos escolarização mas substituíram as habilidades rotineiras dos trabalhadores com nível médio de escolarização. Por seu lado, Levy e Murnane (1992) sustentam que a redistribuição do emprego registrado nos setores da economia se traduziu numa queda na demanda de mão de obra no setor manufatureiro, tradicionalmente considerado o “bom” empregador (salários altos) dos trabalhadores com menos escolarização, com a conseqüente redução da oferta de empregos para a classe média.

No caso da América Latina, os estudos sobre esse tema documentam uma queda nos retornos para o ensino médio e um aumento nos retornos para o ensino superior (Sánchez Páramo e Schady, 2003; Behrman, Birdsall e Székely, 2007; Manacorda, Sánchez Páramo e Schady, 2010) desde o início dos anos 1990. Isto é, uma década depois na região, também os trabalhadores com educação de nível médio haviam perdido terreno tanto em relação aos que eram menos educados quanto aos que eram mais educados.

As causas dessas mudanças nos salários relativos dos trabalhadores com mais e menos escolarização na América Latina também foram estudadas. Utilizando dados de cinco países, Manacorda, Sánchez Páramo e Schady (2010) procuram identificar a contribuição de fatores de oferta e demanda para explicar as mudanças nos retornos para a educação. Esses autores concluem que os padrões observados respondem, de um lado, a um acentuado aumento na oferta relativa de trabalhadores com educação de nível médio, que pressionou para baixo os salários desse grupo, e, de outro, ao crescimento da demanda de trabalhadores com educação superior, mas sem que houvesse um aumento similar na oferta. Isso se traduziu num aumento do adicional pago aos trabalhadores com grau mais elevado de escolarização. Embora Manacorda, Sánchez Páramo e Schady (2010) não questionem os fatores por trás do aumento na procura de trabalhadores com mais educação, outros estudos pesquisam a relação entre as reformas relativas à liberalização do comércio na América Latina nos anos 1990 e a dispersão salarial (Sánchez Páramo e Schady, 2003, e Attanasio et al, 2005). Neles são discutidos pelo menos dois canais: de um lado, as mudanças registradas nos empregos oferecidos por setor, que afetaram negativamente os

setores de salários mais baixos e os empregadores de trabalhadores com grau menor de escolarização,⁴ e, de outro, a transmissão de tecnologias complementares de habilidades próprias dos trabalhadores com mais escolarização por meio do comércio com as nações mais desenvolvidas do norte. Behrman, Birdsall e Székely (2007) também pesquisam o impacto de uma série de reformas e mudanças de política econômica sobre o aumento da brecha salarial entre os trabalhadores com mais e menos escolarização entre 1977 e 1998. Essas reformas e políticas aplicadas de forma generalizada na região durante as últimas três décadas no âmbito do chamado Consenso de Washington incluem a abertura do comércio e dos mercados de capitais, as privatizações, as mudanças na estrutura tributária dos países e a desregulamentação dos mercados de trabalho. Utilizando dados de 18 países latino-americanos, os autores citados consideram que essas políticas tiveram um impacto imediato, significativo e positivo na dispersão salarial, que no entanto foi se reduzindo com o tempo.

Em resumo, a evidência disponível para a América Latina mostra uma perda nos salários relativos dos trabalhadores com educação de nível médio, impulsionada parcialmente por um crescimento bastante significativo da oferta desses trabalhadores graças aos importantes aumentos na cobertura educativa registrados no capítulo 3, e por uma expansão da demanda de trabalhadores com educação superior que só foi compensada em parte por um crescimento da oferta. Esses achados foram importantes para se entender o atraso dos egressos do ensino médio. No entanto, na extensa literatura disponível sobre esse tema não são explorados os aspectos relacionados com a qualidade da educação. Em particular, não se analisa até que ponto existe uma desconexão entre as habilidades que o mercado de trabalho demanda e as oferecidas pelos jovens saídos das escolas médias da América Latina. A queda nos retornos da educação média poderia estar refletindo então a menor valorização que os empregadores atribuem às habilidades que esses jovens trazem da escola. Isso não implica necessariamente que hoje os jovens adquiram menos habilidades na escola média do que gerações anteriores; significa que a desconexão poderia ser consequência de que o sistema educativo não respondeu ativamente ao aumento ou às mudanças em habilidades exigidas hoje pelos empregos existentes no mercado de trabalho. Esse é justamente o tema central deste livro.

Neste capítulo apresentam-se evidências coerentes com a literatura aludida sobre a queda nos retornos da educação média na América Latina. Nas seções seguintes descrevem-se outros indicadores igualmente relevantes

⁴ Attanasio et al (2005) estudam o caso específico da Colômbia.

⁵ Cálculos próprios com base nos dados para 18 países latino-americanos publicados pela OIT (2011).

para se analisar a situação de trabalho dos jovens em geral e em particular a dos jovens com nível médio. Fatores como o salário-mínimo, os sindicatos e a regulamentação em matéria de contratações e dispensas, entre outros, fazem com que os movimentos de oferta e demanda de trabalho se manifestem na variação dos níveis de salário ou de emprego e desemprego. Eles afetam igualmente a maneira como esse efeito se distribui entre os distintos grupos de trabalhadores, seja por escolarização ou entre trabalhadores adultos e jovens.

Como se verá mais adiante por meio da análise sobre a situação de trabalho dos jovens em dez países latino-americanos desde o final dos anos 1980, para eles de modo geral o mercado de trabalho vai mal e, inclusive, em vários aspectos, vai pior do que para seus pares em décadas anteriores. Comparado com o salário dos adultos, o dos jovens só mostrou um ligeiro aumento nas últimas três décadas, com resultados mistos nos países estudados. Em termos reais, praticamente não se verificaram melhorias salariais para os jovens no período estudado.

Os jovens latino-americanos participam pouco do mercado de trabalho, inclusive aqueles que não estudam. Essa baixa participação no trabalho e a alta proporção de jovens que não estudam nem trabalham (os chamados “nem-nens”) é particularmente notória entre as mulheres. Houve uma redução no grupo de “nem-nens” nas últimas três décadas, mas ainda há cerca de 14 milhões de jovens latino-americanos entre 16 e 24 anos de idade que nem estudam nem trabalham.⁵

Embora o desemprego da juventude tenha se reduzido desde princípio dos anos 2000, ele ainda se encontra em níveis historicamente altos. Existem diferenças entre os grupos de escolarização (os jovens com menos escolarização enfrentam em geral maior desemprego), mas essas não são muito acentuadas, como no caso dos salários. O menor desemprego não parece ser a maior vantagem dos que receberam mais escolarização, pelo menos para os jovens que estão ingressando no mercado de trabalho.

A maioria dos jovens que trabalham na América Latina o fazem num emprego informal, sem benefícios de previdência social. A informalidade é elevada também entre os adultos jovens e os adultos. Os dados existentes sugerem que quem ingressa no mercado de trabalho com um emprego informal tem uma alta probabilidade de permanecer nesse setor durante um longo período de sua trajetória ocupacional.⁶

⁶ Embora o ideal fosse estudar trajetórias de vários anos com dados em painel, os que existem para os países da América Latina em geral só permitem fazer o acompanhamento dos indivíduos durante períodos relativamente curtos.

“Você estuda ou trabalha?”

A partir da visão panorâmica apresentada anteriormente, a análise desta seção sobre a atividade dos jovens se baseia numa amostra de sete países da América Latina para os quais existem pesquisas homogêneas de domicílios desde princípio dos anos 1980 até meados dos anos 2000: Argentina, Brasil, Chile, México, Panamá, Uruguai e Venezuela (BID, 2009). Os dados provêm do SE-DLAC (sigla em inglês do Banco de Dados Socioeconômicos para a América Latina e o Caribe, processados pelo CEDLAS — sigla em espanhol do Centro de Estudos Distributivos Profissionais e Sociais da Universidade Nacional de La Plata, Argentina — e pelo Banco Mundial). Para alguns indicadores, são analisados também os dados de Honduras, Costa Rica e El Salvador.

O grupo estudado é o dos jovens de 16 a 24 anos,⁷ que nos países selecionados representam mais de 70 % da população jovem de toda a região. Nos últimos 20 anos, esse grupo mudou notavelmente sua atividade principal (figura 2.1). Por um lado, está crescendo gradualmente o segmento que permanece fora da força de trabalho, seja estudando ou inativo. A mudança positiva está no fato de que nesse caso os que estudam são em número cada vez maior. São também em menor número os que nem estudam nem trabalham (“nem-nens”). Por outro lado, no entanto, dado o importante aumento no acesso à educação observado na região nas últimas três décadas,⁸ a queda de só cinco pontos percentuais no número de jovens inativos fora do sistema escolar não representa uma boa notícia, mas um problema ainda por resolver. Outra mudança negativa observada a partir dos dados da figura 2.1 é o da maior incidência de desocupação entre aqueles que decidem ingressar no mercado de trabalho.

Uma das grandes transformações da força de trabalho jovem na América Latina se relaciona com o aumento do seu nível de educação. O número de jovens que protela sua entrada no mundo do trabalho para continuar estudando é cada vez maior. Enquanto no final da década de 1980 54 % dos jovens entre 16 e 24 anos haviam completado apenas o ensino fundamental, no final dos anos 2000 a proporção de jovens que só tinha chegado a esse nível de educação havia se reduzido a 26 % (figura 2.2). Entretanto, o segmento de jovens com educação superior aumentou no mesmo período de 8 % para 18 %.

No entanto, cabe destacar que, não obstante esses evidentes avanços, mais de 80 % dos jovens da região ainda têm apenas ensino médio ou menos. É precisamente esse último grupo que constitui o centro de atenção da presente publicação e o que parece ter sido afetado de maneira mais negativa pelas mudanças ocorridas no mercado de trabalho nas últimas três décadas.

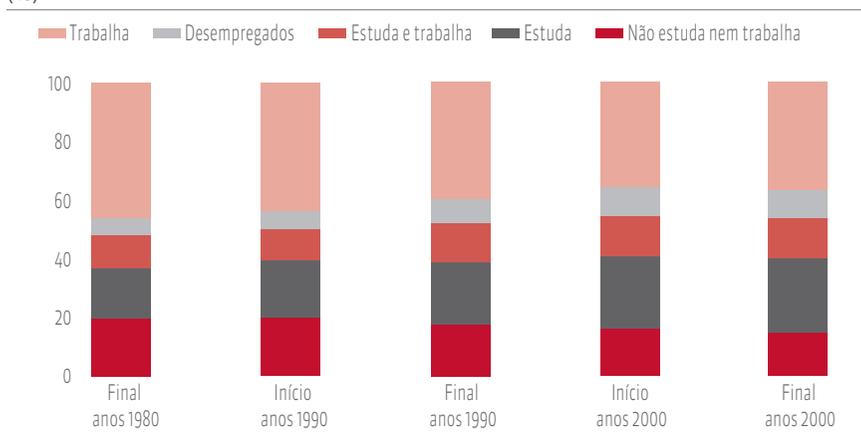
⁷ Nesta publicação definem-se “jovens” como o grupo entre 16 e 24 anos de idade e os “adultos jovens” como o grupo entre 25 e 30 anos de idade, a menos que se indique outra coisa.

⁸ Este tema será desenvolvido de maneira detalhada no capítulo 3.

Figura 2.1

Atividade dos jovens na América Latina, 1980–2010

(%)

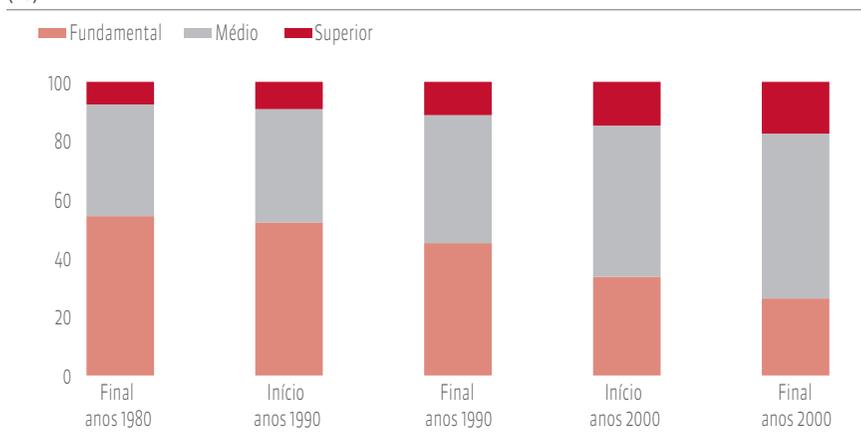


Fonte: SEDLAC (2009).

Figura 2.2

Nível de escolarização dos jovens na América Latina, 1980–2010

(%)



Fonte: SEDLAC (2009).

Evolução dos salários: ganhadores e perdedores

Quando se trata de diagnosticar a situação dos jovens no mercado de trabalho, o salário é um termômetro fundamental. Na América Latina, o salário real dos jovens se manteve praticamente estagnado nos níveis de duas décadas atrás. O salário por hora (paridade do poder de compra–PPC US\$ 2005) chegou a US\$ 2,2 no final da primeira década do presente século, apenas 11 % maior que o do

Quadro 2.1

Salário por hora de jovens e adultos

(PPC US\$ 2005)

Salário real	Início anos 1990	Final anos 1990	Início anos 2000	Final anos 2000
Jovens	1,97	1,95	1,97	2,22
Adultos	3,77	3,95	3,72	4,04

Fonte: SEDLAC (2009).

início dos anos 1990, que foi de US\$ 1,97 (quadro 2.1). No caso do salário dos jovens proporcionalmente ao dos adultos, a cifra varia de um país para outro, mas as mudanças tampouco foram significativas. Em igualdade de condições (escolarização, gênero, setor econômico etc.), os trabalhadores jovens ganham menos que os trabalhadores adultos. A experiência de trabalho tem retornos positivos que resultam nessa brecha entre os primeiros e os segundos.

Em média, e de acordo com os últimos dados disponíveis para a amostra de países aqui utilizada, os jovens ganham 55 % do salário dos trabalhadores adultos (quadro 2.2). Essa relação apresenta apenas uma leve melhora de três pontos percentuais em relação ao que ocorria 20 anos atrás. Na Venezuela, os jovens obtêm os níveis salariais mais altos dos países estudados em relação aos adultos. O Uruguai é o país com menores salários relativos para os jovens e mostra uma deterioração em relação à proporção registrada no início dos anos 1990. Entre os dez países latino-americanos que figuram no quadro 2.2, em cinco deles se observa uma melhora nos salários relativos para os

Quadro 2.2

Relação salário de jovens versus salário de adultos

(Salário por hora)

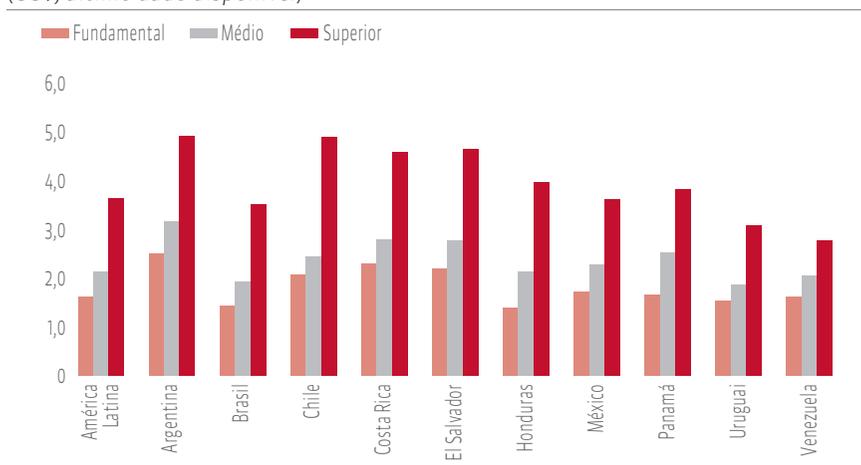
	Início anos 1990	Final anos 2000	Varição
Venezuela	0,62	0,74	0,12
Panamá	0,50	0,60	0,10
Chile	0,49	0,56	0,07
México	0,53	0,57	0,04
América Latina	0,52	0,55	0,03
Brasil	0,47	0,51	0,04
El Salvador	0,69	0,67	-0,02
Costa Rica	0,64	0,62	-0,02
Argentina	0,65	0,62	-0,03
Uruguai	0,53	0,50	-0,03
Honduras	0,56	0,53	0,03

Fonte: SEDLAC (2009).

Figura 2.3

Salário por hora para jovens por nível de escolarização e país

(US\$, último dado disponível)



Fonte: SEDLAC (2009).

jovens e em cinco se observa uma deterioração. Cabe perguntar então se o que subjaz a essa média estagnada e a esses resultados mistos quanto aos retornos de experiência são padrões claros de dispersão salarial entre grupos de escolarização.

Na figura 2.3 pode-se ver o salário por hora dos jovens segundo o nível de educação em cada país. Como é de esperar, os jovens com educação superior completa ganham mais que aqueles que têm nível médio, e estes, por sua vez, ganham mais do que os que possuem educação fundamental. Entre os jovens com educação superior, os argentinos e chilenos são os mais bem remunerados, enquanto os venezuelanos e os uruguaios são os que recebem menores salários. Um argentino com educação superior ou universitária, por exemplo, ganha cerca de 1,7 vezes o que ganha um venezuelano com o mesmo perfil educacional. Entre os jovens com escolarização fundamental e média, a Argentina também encabeça a lista de melhores salários. Por sua vez, o Uruguai se encontra entre os países com menores salários para os mesmos grupos de escolarização.

A dispersão salarial também varia entre os países da amostra. Enquanto no Chile um jovem saído da universidade ganha, em média, o dobro do que percebe outro egresso do nível médio, na Venezuela essa diferença sobe para 35 %. Na amostra completa, o salário por hora de um jovem universitário é 70 % superior ao de um egresso do nível médio. Essa diferença é maior entre os adultos.⁹ Um adulto universitário ganha 140 % mais do que um saído do

⁹ Não aparece refletida na figura.

ensino médio.¹⁰ Por outro lado, enquanto no Panamá e Honduras os jovens com educação de nível médio ganham 53 % mais que aqueles com educação fundamental, no Chile a brecha é de 18 %, a menor dessa amostra. Na média, nesse grupo de países, um jovem latino-americano com educação média ganha 30 % mais que um jovem com educação fundamental. Do mesmo modo que no caso do adicional para a educação universitária, entre os adultos a diferença entre o salário de um jovem saído do ensino médio e um saído do ensino fundamental é maior: 55 %.

Contudo, como se afirmou na primeira seção deste capítulo, os retornos da educação registraram importantes mudanças no período estudado. Fatores de oferta (o importante crescimento do número de jovens com escolarização média), combinados com fatores de demanda (aumento na demanda de trabalhadores com educação superior impulsionado por mudanças no comércio internacional, avanços tecnológicos complementares às habilidades desses trabalhadores e reformas de política econômica), resultaram numa queda dos retornos da escolarização média e num aumento dos retornos da educação superior. A figura 2.4 apresenta a evolução do adicional da educação média (brecha salarial entre os que saíram do ensino médio e os que completaram o fundamental) e do adicional da educação superior (brecha salarial entre os universitários e os saídos do ensino médio) para jovens e adultos.¹¹

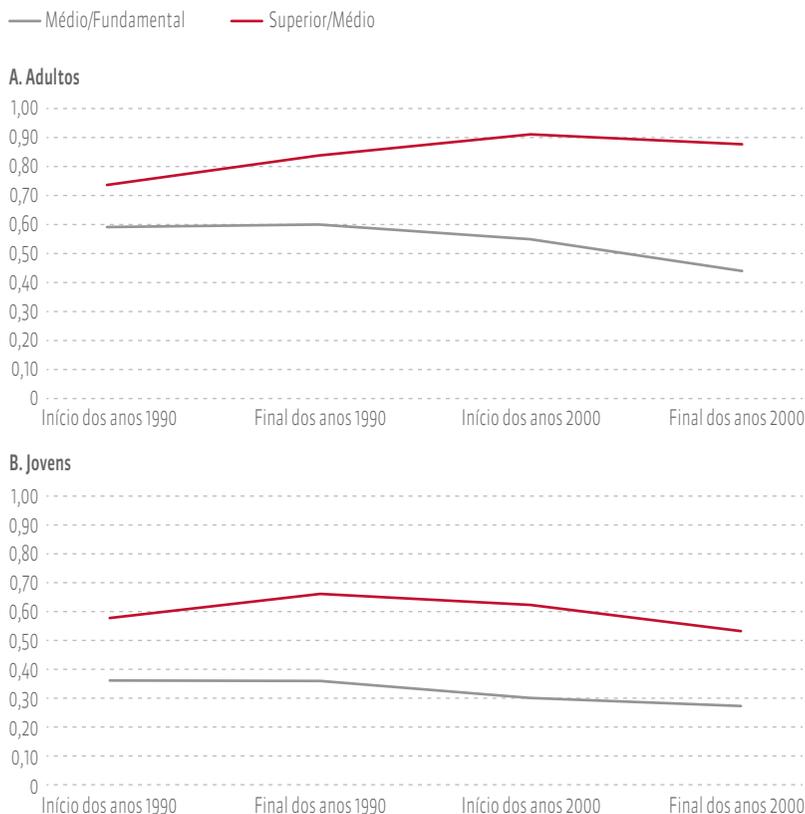
Os dados são consistentes com as tendências documentadas na literatura sobre o retorno da educação na América Latina, especialmente entre os adultos.¹² Por um lado, na figura 2.4 observa-se uma importante queda dos retornos do ensino médio. O adicional que o mercado de trabalho paga pelas habilidades desses trabalhadores (em relação aos que só têm educação fundamental) foi diminuindo continuamente no período estudado (especialmente entre meados e final dos anos 1990). Observa-se essa tendência tanto em relação aos jovens como aos adultos. O adicional da educação superior mostra um claro crescimento no grupo dos trabalhadores adultos, embora com uma desaceleração em direção ao final do período. Por outro lado, para os jovens com mais educação a brecha salarial aumentou durante os anos 1990, e parou, decrescendo durante os anos 2000.

¹⁰ Cálculos próprios com base nos dados do SEDLAC (2009).

¹¹ Os adicionais foram calculados como as diferenças entre o logaritmo do salário real por hora de cada grupo de escolarização. Assim, o adicional para o ensino médio é calculado como o log do salário por hora dos egressos do nível médio menos o log do salário por hora dos egressos do ensino fundamental. O adicional para a educação superior é calculado da mesma maneira para os universitários e egressos do ensino médio.

¹² Nos estudos realizados para a região são geralmente utilizados dados para trabalhadores adultos (por exemplo, Manacorda, Sánchez Páramo e Schady, 2010, ou Behrman, Birdsall e Székely, 2007). Os retornos também são calculados geralmente mediante equações de Mincer, em vez da simples diferença dos logaritmos de salários.

Figura 2.4

Adicionais salariais por grupos educacionais na América Latina e no Caribe

Fonte: Cálculos próprios com base em dados do SEDLAC (2009).

As diferenças entre jovens e adultos talvez se devam à facilidade com que esses grupos de trabalhadores podem ser substituídos entre si. Por exemplo, se os trabalhadores jovens são substitutos próximos de trabalhadores adultos, um aumento na oferta de trabalhadores jovens com educação média deprimirá também os salários dos trabalhadores adultos com educação média. Manacorda, Sánchez Páramo e Schady (2010) registram que na América Latina os trabalhadores jovens e adultos são substitutos próximos. Essa evidência é coerente com as tendências observadas nos retornos da escolarização média. Entre os trabalhadores com maior escolarização, as diferenças nos padrões registrados para jovens e adultos podem estar sugerindo que esse não é o caso. Naquelas ocupações que requerem habilidades mais complexas, a experiência dos trabalhadores adultos poderia não ser facilmente substituível pelas capacidades oferecidas por um trabalhador que acabasse de ingressar no mercado de trabalho.

No quadro 2.3 pode-se observar a variação nos adicionais salariais por grupos de escolarização por país (para jovens e adultos), classificados em ordem crescente segundo a queda no adicional para a educação média dos adultos. O adicional salarial da escolarização média se reduziu em proporções semelhantes para adultos e jovens (cerca de 25 %). A queda é observada em todos os países entre os adultos (exceto o Panamá), com reduções máximas em Honduras e Chile, e mínimas na Argentina e México. Entre os jovens, o Chile e Brasil mostram as reduções mais acentuadas no adicional salarial para a educação média, enquanto a Argentina e México mostram um aumento.

Os retornos da educação superior aumentaram em todos os países para os trabalhadores adultos, exceto na Venezuela. Entre os jovens, os resultados são mistos: um aumento na maioria dos países e uma queda em quatro da amostra (Honduras, Brasil, Venezuela e México). O maior aumento na brecha salarial favorável aos universitários se deu no Uruguai. Na amostra completa, o aumento dessa brecha foi de 25 % para os adultos, enquanto a queda para os jovens foi de 8 %.

Para entender as diferenças nessas variações entre países seria necessário fazer estimativas nas quais fossem separados os efeitos da demanda e da oferta de trabalho para os diferentes grupos de escolarização, como fazem Manacorda, Sánchez Páramo e Schady (2010). No entanto, um simples olhar para os dados sobre as variações na oferta relativa de jovens com diferentes níveis de educação revela algumas coisas. Na figura 2.5 são mostradas as mudanças na oferta relativa de trabalhadores com educação superior versus média, e as mudanças na oferta relativa de trabalhadores com educação média versus fundamental.¹³

Embora não seja possível tirar conclusões definitivas a partir dessa avaliação simples, os números sugerem importantes aumentos na oferta relativa de jovens com escolarização média no Brasil e Chile, por exemplo, os quais são coerentes com as quedas no adicional salarial para esses trabalhadores (tanto jovens como adultos). Por outro lado, a diminuição da oferta relativa de jovens com educação superior no Uruguai (a única observada na amostra) poderia estar relacionada com o importante aumento no adicional salarial para os mais educados (sem considerar os efeitos de aumentos na demanda, que manteriam a mesma direção).

¹³ Os dados foram extraídos de pesquisas de domicílios dos países, homogeneizados e processados pelo Sociómetro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2011). Para cada país considerou-se o ano disponível mais próximo a 1990 e 2009. Somente foram levadas em conta as áreas urbanas, exceto para a Venezuela. A oferta relativa foi calculada como a relação entre a porcentagem de jovens que completaram cada nível de educação. Isso quer dizer que a oferta relativa de jovens com educação média em relação ao ensino fundamental foi calculada como a porcentagem de jovens com educação média sobre a porcentagem de jovens com educação fundamental. O mesmo foi feito com a oferta relativa de jovens com educação superior em relação aos jovens com educação média. A seguir foi computada a variação dessa relação entre 1990 e 2009.

Quadro 2.3

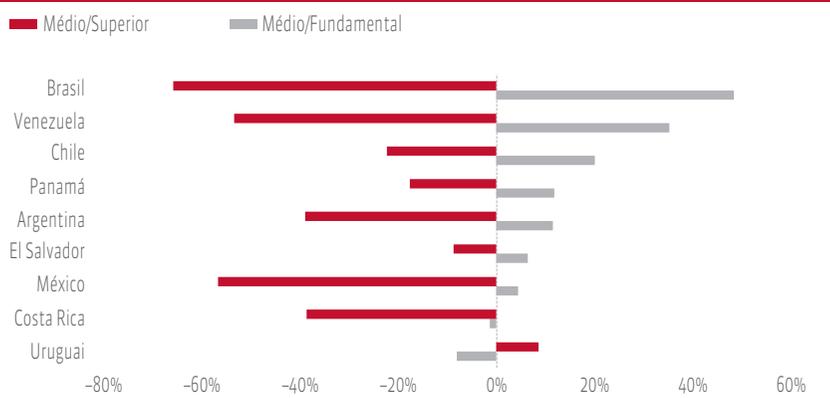
Varição do adicional salarial por escolarização de jovens e adultos, 1990–2010

(%)

	Jovens		Adultos	
	Méd/Fund	Sup/Méd	Méd/Fund	Sup/Méd
Honduras	-25	-6	-45	0
Chile	-35	58	-39	23
El Salvador	-1	17	-38	44
Brasil	-47	-1	-36	22
Costa Rica	-15	5	-15	13
Venezuela	-1	-36	-13	-18
Uruguai	-21	103	-13	109
Argentina	164	10	-9	14
México	19	-25	-6	19
Panamá	-20	20	7	11
América Latina	-24	-8	-25	19

Fonte: Elaboração própria com base em dados do SEDLAC (2009).

Figura 2.5

Varição da oferta relativa de trabalhadores jovens por grupo educacional, 1990–2009

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Sociómetro, BID (2011).

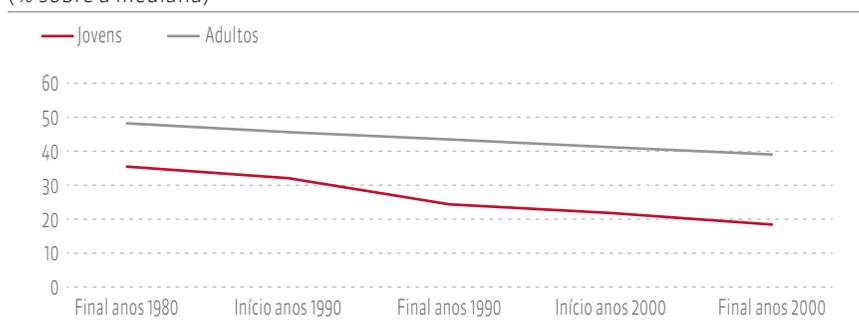
Uma maneira alternativa de ver graficamente a perda salarial relativa dos trabalhadores com educação média é apresentada na figura 2.6. Nela se observa a evolução da porcentagem de trabalhadores com ensino médio completo, cujos salários são maiores que a média, ou seja, aquela fração de trabalhadores com educação média que recebe salários maiores do que 50 % dos empregados jovens.

Para a amostra completa de países estudados, essa proporção diminuiu de 38 % para cerca de 20 % em média, uma redução sem dúvida considerável. Isso

Figura 2.6

Salários dos trabalhadores com ensino médio

(% sobre a mediana)



Fonte: SEDLAC (2009).

significa que no final dos anos 1980 cerca de 40 % dos egressos do ensino médio ganhavam mais que a metade do total de trabalhadores remunerados, e que essa proporção se reduziu a um em cada cinco no fim da primeira década dos anos 2000. Considerando que entre os jovens 60 % têm ensino médio completo, a desvantagem se torna mais evidente. Entre os adultos se observa o mesmo padrão. No início do período, 50 % dos trabalhadores com educação média ganhavam mais que a metade da força de trabalho empregada. No final do período, apenas 40 % dos saídos do ensino médio estavam na metade mais bem paga da distribuição.

Em resumo, esses dados confirmam os fatos já documentados na literatura referente à América Latina sobre a evolução dos salários para os diferentes grupos educacionais. Os claros perdedores nesse período têm sido os jovens — e também os adultos — com educação média. O mercado de trabalho está pagando a esses trabalhadores salários cada vez mais próximos aos daqueles que possuem um nível de educação mais baixo, enquanto a brecha em relação aos trabalhadores com mais educação aumenta. Isso reproduz o que se observou nos Estados Unidos durante os anos 1980, quando as dinâmicas de oferta e demanda de trabalho resultaram numa polarização do mercado, com melhores condições para os trabalhadores com menos e mais escolarização, e piores condições para os trabalhadores com educação média.

Desemprego, informalidade e inatividade: outros sintomas da mesma enfermidade

A evolução dos salários mostra um aspecto importante da situação de trabalho que os jovens enfrentam. No entanto, o panorama ficaria incompleto se não se considerasse o desemprego, o emprego informal e a participação no mercado de trabalho. A legislação e as instituições trabalhistas não só afetam a oferta e a

demanda de trabalho, como também incidem nos processos de ajuste do mercado diante de mudanças induzidas por outros fatores (como os da demanda e oferta de habilidades como produto dos avanços tecnológicos, por exemplo), fazendo com que se manifestem em variações de quantidades (emprego, desemprego, participação) e não de preços (salários). É possível então que as dinâmicas descritas nas seções anteriores tenham afetado também o desemprego, a atividade e/ou a informalidade dos jovens e que seu impacto tenha sido diferente para os distintos grupos de educação. No entanto, neste livro não se pretende explicar a situação de trabalho dos jovens por meio de fatores institucionais ou de regulamentação do trabalho, mas sim explorar explicações complementares e menos analisadas até agora, especificamente a desvinculação entre as habilidades que o mercado de trabalho demanda e as que os jovens trazem consigo do sistema educacional.¹⁴

A evidência disponível para países desenvolvidos mostra que os anos posteriores à conclusão da educação formal dos jovens se caracterizam por transições frequentes entre o desemprego, os trabalhos temporários ou de tempo parcial, a inatividade e o reingresso no sistema educacional. Para os países da OCDE, Quintini, Martin e Martin (2007) analisam dados em painel no qual se observa que os jovens que terminam a educação média podem demorar de um a dois anos para conseguir seu primeiro emprego. Além disso, nos primeiros sete anos de sua vida de trabalho são frequentes os períodos de desemprego. Na Espanha, por exemplo, 56 % dos jovens passam pelo menos por dois episódios de desocupação nessa fase de sua vida no mercado de trabalho, o que se observa em menor grau em países com sistemas duplos, como a Alemanha ou a Áustria, em que os estudantes passam parte do tempo de sua formação educacional trabalhando. Esses autores mostram que nesses dois países 50 % dos jovens encontram emprego ao concluir o ensino médio.

Para a América Latina, Cunningham (2009) e Cunningham e Bustos (2011) analisam dados em painel correspondentes à Argentina, Brasil e México e concluem que neles a situação dos jovens é comparável à dos da OCDE. Cunningham (2009) mostra como o índice maior de desemprego entre os jovens nos países estudados responde a uma rotatividade maior — eles entram e saem do desemprego com maior frequência que os adultos — e não a uma permanência mais prolongada na desocupação. Na opinião dessa autora, tal situação reflete um processo não linear e dinâmico próprio dos primeiros anos do ciclo de trabalho das pessoas, nos quais o trabalhador vai buscando uma trajetória estável no mercado de trabalho. Ainda que se trate de uma conclusão importante para a presente análise, não há no referido estudo nenhuma indagação sobre as diferenças nessas transições no tempo, as quais poderiam ter sido afetadas pelas mudanças na taxa de desemprego da juventude.

¹⁴ Heckman e Pagés (2004) oferecem uma análise completa da incidência da regulamentação trabalhista na América Latina.

Por seu lado, Cunningham e Bustos (2011) estudam as transições dos jovens da escola para o mercado de trabalho e mostram que a maior parte dos movimentos nessa etapa se dá entre o sistema educacional, o setor informal, o desemprego e a inatividade. Isso quer dizer que a maioria dos jovens ingressa no mercado de trabalho por meio de um emprego informal e passa um período circulando entre esse tipo de ocupação, o desemprego e a inatividade, até encontrar um emprego formal estável. Esses autores concluem que no caso dos jovens o setor informal serve de “plataforma” para melhores empregos, ou seja, funciona como uma etapa de capacitação preparatória para um trabalho estável. Bosch e Maloney (2010) apresentam a mesma evidência sobre o papel desempenhado pelo setor informal nesses países latino-americanos, mas além disso afirmam que para os jovens essa espécie de “capacitação” no setor informal poderia estar suprimindo deficiências do sistema educativo no que se refere a proporcionar as habilidades e competências que o mercado de trabalho demanda. Novamente, os resultados desses trabalhos ilustram as transições de curto prazo e oferecem informação relevante para se entender a dinâmica da entrada no mercado de trabalho. No entanto, quando se trata de determinar se no caso particular dos jovens a informalidade é uma porta de entrada para o trabalho ou, ao contrário, um problema, seria igualmente necessário analisar tanto as tendências que se apresentam nesse grupo de 16 a 24 anos, como também as mudanças na incidência da informalidade nos grupos de adultos jovens e de adultos.

Na próxima seção serão analisados indicadores de desemprego, informalidade e participação no mercado de trabalho para diferentes coortes de jovens de 16 a 24 anos ao longo de três décadas, procurando identificar sinais de melhora ou mudança para pior nas já conhecidas e irregulares transições dos jovens no mercado de trabalho.

Tendências no desemprego da juventude: rotatividade normal ou estigma duradouro?

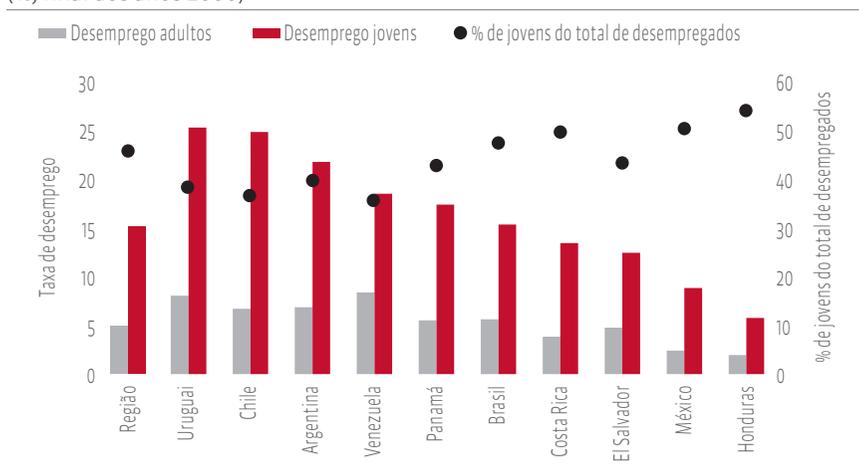
Na América Latina, nas últimas duas décadas, o alto nível de desemprego tem sido um dos principais problemas trabalhistas e uma das maiores preocupações mencionadas pela sociedade (BID, 2004). Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011), a taxa média de desemprego na região é a quarta mais elevada do mundo (depois da África, Oriente Médio e Europa Central), sendo os jovens um grupo particularmente atingido.¹⁵ Em média, o desemprego da juventude na América Latina é três vezes superior ao dos adultos. Essa proporção varia entre os diferentes países, como se observa na figura 2.7.

¹⁵ Os dados correspondem a 2008. Em BID (2004) e Bassi e Galiani (2009) são apresentados índices de desemprego por região.

Figura 2.7

Taxa de desemprego e porcentagem de jovens desempregados

(% , final dos anos 2000)



Fonte: SEDLAC (2009).

No México e Chile, o desemprego entre os jovens é quase quatro vezes maior que o dos adultos, embora no México os níveis sejam baixos em comparação com os demais países da amostra.

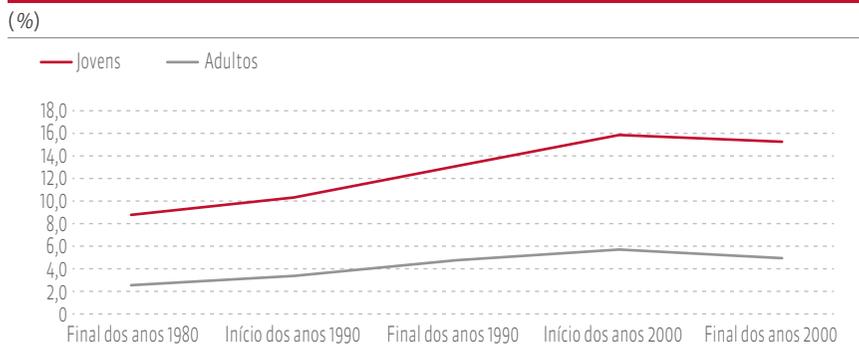
O elevado nível de desemprego entre os jovens na América Latina não é incomum. Segundo dados da OIT (2011), no mundo, o desemprego da juventude em relação ao dos adultos oscila de 1,8 vez em regiões da África a 4,5 vezes no Sudeste Asiático. Nas economias desenvolvidas e nos países da União Europeia, a relação do desemprego da juventude com o dos adultos é de 2 a 3 vezes maior, inclusive durante a recente crise que afetou de forma negativa e desproporcional a situação dos jovens no mercado de trabalho.

Segundo a amostra analisada, do total de desempregados da América Latina 47 % correspondem a jovens de 16 a 24 anos. Esse é um fato digno de nota, se considera que os jovens constituem cerca de um quarto da força de trabalho na região (OIT, 2011). Em alguns países, como Honduras e México, essa proporção supera os 50 %. O Uruguai, Chile e Argentina são os países com as taxas mais elevadas de desemprego da juventude.

Quando se trata de explicar por que o desemprego entre os jovens é particularmente elevado, surgem fundamentalmente duas vertentes.¹⁶ Em uma delas afirma-se que a maior rotatividade nos empregos registrada nesse grupo responde à necessidade de encontrar o que melhor se ajuste a suas aspirações. Posteriormente, à medida que os trabalhadores acumulam experiência, ela

¹⁶ Bassi e Galiani (2009) incluem uma breve descrição dessa literatura.

Figura 2.8

Taxa de desemprego de jovens e adultos na América Latina, 1980–2010

Fonte: SEDLAC (2009).

acrescenta valiosas informações tanto para os empregadores quanto para os próprios empregados, facilitando assim o processo de inserção no mercado de trabalho (Mincer e Jovanovic, 1981; Bosch e Maloney, 2010; Cunningham, 2009; Cunningham e Bustos, 2011).

Embora geralmente se reconheça que essa rotatividade é um fenômeno recorrente nos primeiros anos do ciclo de vida das pessoas no trabalho, uma segunda vertente da literatura especializada sustenta que os períodos prolongados de desemprego podem imprimir uma “marca” ou estigma no trabalhador, afetando de maneira mais permanente suas perspectivas de emprego futuro e consequentemente seu fluxo de receitas (Mroz e Savage, 2001; Neumark, 2002). Desse modo, um desemprego excessivamente alto nessa fase poderia ter consequências duradouras na trajetória dos indivíduos no mercado de trabalho, além de seu impacto direto e imediato em sua renda durante o período de inatividade. Nos trabalhos de Cunningham (2009) e Cunningham e Bustos (2011), já citados, é mostrado que o alto índice de desemprego da juventude na Argentina, Brasil e México responde a uma maior frequência do fenômeno (entrada no emprego e saída) e não a uma maior duração dele. Contudo, devido à falta de dados longitudinais que permitam que se faça um acompanhamento mais extenso, as conclusões desses estudos derivam de transições curtas e não consideram as possíveis modificações no tempo.¹⁷

Uma das mudanças mais notórias no panorama trabalhista na América Latina nas últimas três décadas foi precisamente o aumento da taxa de desemprego, particularmente entre os jovens (figura 2.8). Na amostra aqui utilizada, o desemprego se elevou em cerca de cinco pontos desde o início da década de 1990. Com exceção de dois dos países analisados (Panamá e El Salvador), o aumento foi generalizado. A Venezuela mostrou o aumento mais acentuado: sete pontos (quadro 2.4).

¹⁷ Ver nota 6.

Quadro 2.4

Varição da taxa de desemprego entre os jovens em países selecionados, 1990–2010

(%)

	Início anos 1990	Final anos 2000	Varição
Argentina	16,7	21,8	5,0
Brasil	10,5	17,2	6,7
Chile	14,7	21,3	6,5
Costa Rica	8,1	13,4	5,3
El Salvador	14,2	12,4	-1,8
Honduras	5,0	5,8	0,7
México	8,1	8,8	0,7
Panamá	20,8	17,4	-3,4
Uruguai	21,1	25,3	4,2
Venezuela	11,4	18,5	7,1
Região	10,4	15,1	4,6

Fonte: SEDLAC (2009).

Entre os jovens, há alguns grupos mais vulneráveis que outros ao desemprego. A relação entre desemprego e educação não é óbvia, sendo o resultado da oferta e demanda de cada tipo de habilidade e de como se dão os ajustes do mercado de trabalho (via salários ou via desemprego). Por um lado, seria de esperar que um trabalhador com nível mais elevado de escolarização fosse capaz de se sair bem num emprego que exigisse menos habilidades, e que por essa razão as oportunidades de trabalho para os mais educados fossem mais amplas e o desemprego, menor. Por outro lado, os trabalhadores com mais escolarização deveriam ter em média mais recursos para suportar períodos de inatividade mais prolongados até encontrar um trabalho apropriado, caso em que o desemprego poderia ser maior entre os de escolarização mais elevada.

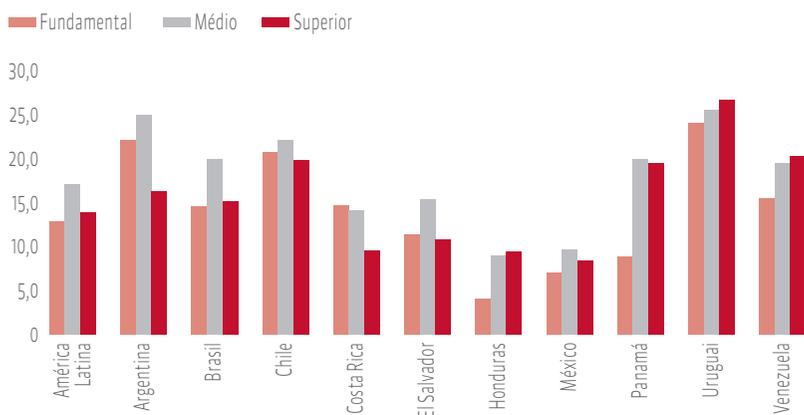
Os dados correspondentes à amostra de países latino-americanos estudados sugerem que, em geral, os trabalhadores com nível de educação menor estão sujeitos a maior desemprego. Em particular, são os jovens com educação média que exibem os índices mais altos de desocupação em seis dos dez países para os quais se dispõe de dados comparáveis. Isso poderia estar relacionado com o importante aumento na oferta relativa desse grupo a que se fez referência nas seções precedentes. Na Argentina, Brasil e El Salvador, as diferenças entre o desemprego dos que têm nível de escolarização menor e os mais educados são acentuadas. No entanto, em geral não se verifica um padrão de grandes diferenças em termos de desemprego em relação a esse grupo educacional, como se observa na figura 2.9.

As diferenças mais marcantes se dão mais entre países do que entre grupos de educação dentro de cada país. Ou seja, comparando-se as figuras 2.7 e 2.9, observa-se que os países que em geral apresentam altos índices de desemprego da

Figura 2.9

Taxa de desemprego entre os jovens por nível de escolarização

(%)



Fonte: SEDLAC (2009).

juventude (figura 2.7) exibem altos índices de desemprego para todos os grupos educacionais (figura 2.9). A amplitude do desemprego médio da juventude não está associada então a diferenças na composição da população de jovens (pelo menos não por grupos educacionais) mas a outros fatores, os quais podem estar relacionados com questões institucionais que afetam a maneira como se dá o ajuste do mercado de trabalho em cada país. Uma evidência congruente com isso, por exemplo, é a correlação negativa que se observa entre desemprego e informalidade, o que se abordará na próxima seção. Países com baixos índices de desemprego, como o México, apresentam um elevado número de trabalhadores informais.

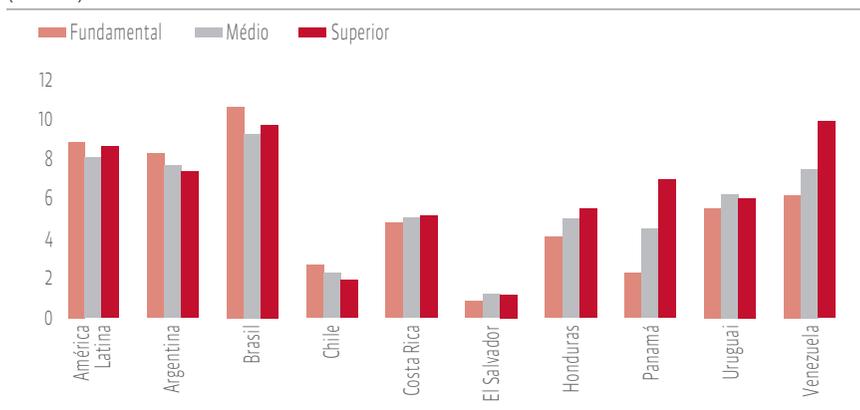
Quanto à duração do desemprego entre os diferentes grupos educacionais, ela varia de um país para outro, embora as diferenças por nível de educação não sejam excessivamente acentuadas. Entre os jovens com educação de nível médio costuma haver períodos de desemprego mais curtos que a média, provavelmente porque com maior frequência passam da inatividade para o emprego e depois para o desemprego. Em média, a duração do desemprego para os jovens dos países da amostra é de oito meses, variando de 8,8 meses para aqueles com educação fundamental, 8,0 meses para os que têm educação média e 8,6 meses para aqueles que possuem educação superior. Aqui as diferenças tampouco são muito marcantes entre os países selecionados, salvo no caso do Panamá, onde os egressos da educação superior permanecem desempregados durante períodos mais prolongados (figura 2.10).

Novamente, as maiores diferenças ocorrem entre países, o que poderia esclarecer até que ponto as taxas de desemprego respondem a uma maior rotatividade entre os jovens no mercado de trabalho ou a um fator estrutural

Figura 2.10

Duração do desemprego por nível de escolarização entre os jovens latino-americanos em países selecionados

(Meses)



Fonte: SEDLAC (2009).

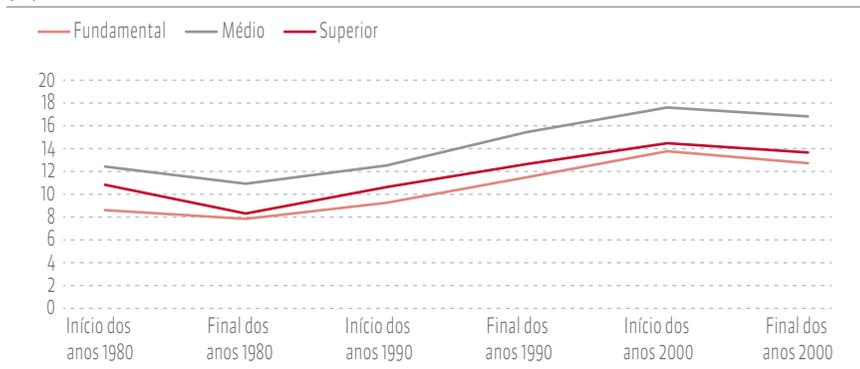
desse mercado. Por exemplo, o Chile apresenta uma taxa alta de desemprego da juventude, enquanto a de El Salvador é média. Em ambos os países é menor a duração do desemprego entre os jovens, o que é coerente com uma elevada frequência de entrada no desemprego e saída.

As tendências desde o final dos anos 1980 também mostram aumentos em matéria de desemprego para os três grupos de educação estudados. Nos dados agregados, o grupo com escolarização média apresenta o desemprego mais alto e mantém essa brecha durante o período de estudo (figura 2.11).

Figura 2.11

Evolução do desemprego de jovens por nível de escolarização, 1980–2010

(%)



Fonte: SEDLAC (2009).

Embora o desemprego não seja a única ou a principal medida dos problemas trabalhistas entre os jovens na América Latina e no Caribe, seu impacto significativo de curto e longo prazos na trajetória dos jovens e sua relação com outros problemas sociais sérios, como a pobreza, a exclusão e a delinquência, fizeram com que esse tema se tornasse prioritário nas políticas trabalhistas de vários países da região. Até o momento ele foi abordado principalmente mediante a implementação de políticas e programas trabalhistas focalizados, cuja expansão se produziu principalmente durante os anos 1990. Além disso, no mundo em desenvolvimento foi na América Latina que se adotou o maior número de iniciativas trabalhistas orientadas para os jovens.¹⁸ Dada a instabilidade das economias da região, a questão do desemprego da juventude se torna ainda mais urgente não só por sua relevância para o desenvolvimento, como também porque a situação dos jovens no mercado de trabalho é mais sensível aos ciclos econômicos. Os resultados desses esforços foram tímidos e, ainda que nos últimos dez anos o índice de desemprego da juventude tenha registrado alguma melhora, ele se mantém notavelmente elevado para os jovens de todos os níveis de educação.¹⁹ É por essa razão que aqui ele é considerado um dos indicadores da deterioração na situação de trabalho dos jovens latino-americanos.

Informalidade: porta de entrada ou válvula de escape?

Outra característica dos mercados de trabalho das economias latino-americanas é a alta incidência dos empregos informais, especialmente entre os trabalhadores jovens. A maioria das pessoas de 16 a 24 anos não trabalha, e muitas estão procurando emprego. Entre aqueles que trabalham em troca de remuneração, mais da metade o faz num emprego informal, tradicionalmente definido como aquele em que os trabalhadores carecem de benefícios da previdência social

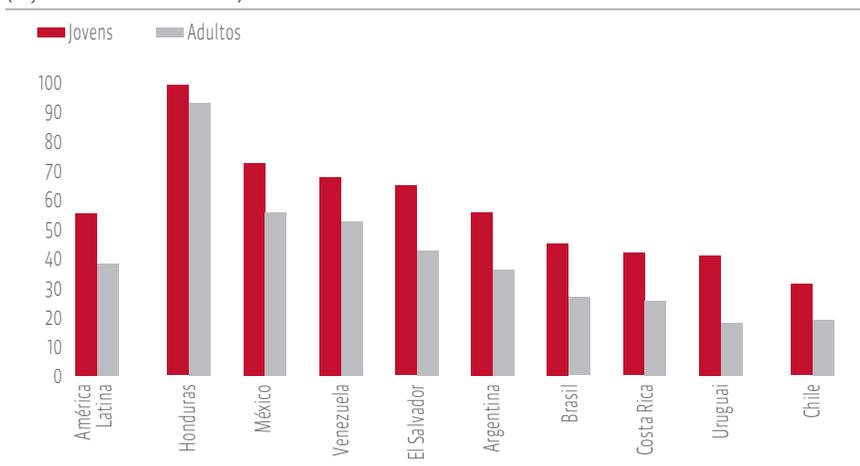
¹⁸ Dos programas de trabalho para jovens de países em desenvolvimento, 25 % foram realizados na América Latina (Bassi e Galiani, 2009, com base em dados do Banco Mundial).

¹⁹ Como exemplo da literatura que informa resultados mistos dos programas de capacitação, Ibararán e Rosas (2009) analisam os resultados dessas iniciativas em sete países latino-americanos que dispõem de avaliações de impacto rigorosas. Os autores afirmam que os resultados desses programas variam de modestos a significativos, com uma variação do impacto sobre a taxa de emprego que vai de 0 % a 5 %. O efeito parece ser maior para grupos específicos, como é o caso das mulheres em alguns dos países estudados. Sobre o impacto positivo desses programas, Attanasio, Kugler e Meghir (2011) avaliam experimentalmente Jovens em Ação, um esforço implementado na Colômbia entre 2001 e 2005, e mostram sua incidência de maneira importante entre as mulheres, em termos de salários e emprego. Por seu lado, Card et al (2007) fazem uma avaliação, também experimental, de um programa desenvolvido na República Dominicana no mesmo período. Esses autores consideram que não houve impacto no emprego dos participantes e que o efeito foi reduzido — embora estatisticamente significativo — no nível de salários e na qualidade do emprego (medida pela cobertura de saúde).

Figura 2.12

Emprego informal de jovens e adultos em países selecionados da América Latina

(%, final dos anos 2000)



Fonte: SEDLAC (2009).

(seguro contra o desemprego e/ou benefícios como seguro de saúde, décimo terceiro salário ou férias remuneradas).

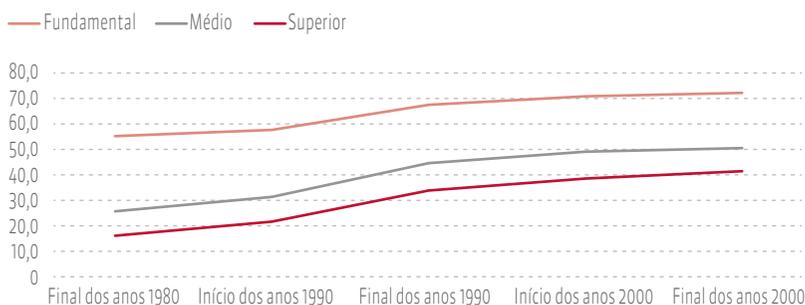
A proporção de jovens com emprego informal varia entre os países (figura 2.12). Em Honduras, praticamente todos os jovens que trabalham o fazem de maneira informal (como também é o caso de uma alta porcentagem dos adultos). Já no Chile, a informalidade do emprego de jovens se aproxima de 30 %. Os dados mostram uma correlação inversa entre a taxa de desemprego e a informalidade entre os jovens. Os países com os maiores índices de desemprego entre os jovens, como o Chile e o Uruguai, são os que acusam menor incidência de informalidade no trabalho. Ao contrário, Honduras e México, cujos índices de desocupação jovem são os mais baixos entre os países analisados, apresentam os níveis mais elevados de informalidade. Uma possível interpretação desse fenômeno é que a informalidade funciona como “válvula de escape” no mercado de trabalho. Diante da dificuldade de se inserir no mundo do trabalho, os jovens acabam se vinculando a atividades informais, instáveis, mal remuneradas e sem benefícios como alternativa à inatividade. De uma avaliação básica realizada a partir dos dados disponíveis do início e fim da primeira década dos anos 2000, deduz-se que, para cada quatro pontos de maior informalidade, o índice de desemprego é um ponto menor entre os países da amostra.²⁰

²⁰ Bosch e Maloney (2010) também mostram uma correlação inversa entre desemprego e informalidade com dados de série temporal para o México.

Figura 2.13

Evolução do emprego informal por nível de escolarização, 1980–2010

(%)



Fonte: SEDLAC (2009).

Com base em sua análise dos dados quanto à Argentina, Brasil e México, Bosch e Maloney (2010) demonstram que dentro do grupo de empregos informais é importante diferenciar os que trabalham por conta própria dos assalariados informais. Trabalhar por conta própria parece ser uma opção desejável para alguns trabalhadores da região (e para aqueles que dispõem do capital necessário para isso), enquanto que um emprego assalariado informal aparece como uma situação temporária, uma alternativa de trabalho enquanto não se consegue um posto no mercado formal. Entre outros indicadores, esses autores mostram que os trabalhos assalariados informais duram menos que os formais ou por conta própria e têm maior rotatividade. Cabe notar que entre os jovens os trabalhadores por conta própria constituem um grupo menor (cerca de um terço dos assalariados informais).²¹

A informalidade afeta de maneira desigual os jovens com diferentes níveis de escolaridade, e nesse caso as diferenças são marcantes. O grupo que se encontra claramente em desvantagem é o dos jovens com nível fundamental ou menos, que são os mais afetados por ela em todos os países aqui estudados (figura 2.13). Do mesmo modo, salvo no Chile e El Salvador, no resto da região a informalidade entre os jovens — assim como entre os adultos — de todos os níveis de educação vem crescendo desde o final dos anos 1980. Em geral, o aumento foi mais rápido para os trabalhadores com nível médio, enquanto entre os jovens (mas não entre os adultos) foi mais acelerado entre os de nível de escolaridade mais elevado do que para os demais (quadro 2.5). O Chile é um caso particular, pois se observa uma queda da informalidade em todos os grupos (por idade e nível de educação), salvo entre os jovens com formação superior. Isso pode se dever — embora só uma análise rigorosa pudesse confirmar isso — ao fato de que os jovens com nível de educação mais alto, e especialmente as mulheres, optam cada vez mais por começar a trabalhar por conta própria.

²¹ Só no México os grupos são de tamanho semelhante.

Quadro 2.5

Emprego informal por nível de escolarização para jovens e adultos, 1980–2010

(%)

	Ensino fundamental			Ensino médio			Ensino superior		
	Final anos 1980	Final anos 2000	Varição	Final anos 1980	Final anos 2000	Varição	Final anos 1980	Final anos 2000	Varição
Jovens									
Argentina	54,6	78,3	23,7	42,3	59,1	16,8	27,8	40,3	12,4
Brasil	55,1	63,7	8,6	23,9	38,0	14,1	14,9	30,2	15,3
Chile	60,3	44,8	-15,5	38,4	28,5	-9,9	28,2	32,2	4,1
Costa Rica	46,6	57,2	10,6	23,8	37,9	14,1	21,0	21,3	0,3
El Salvador	83,6	81,4	-2,2	48,3	46,2	-2,1	30,0	28,9	-1,1
México	80,5	86,6	6,1	58,8	69,5	10,8	47,4	62,1	14,6
Venezuela	71,3	82,2	10,8	52,9	67,0	14,2	29,9	47,4	17,5
América Latina	55,3	72,0	16,7	26,2	50,7	24,4	16,8	41,8	24,9
Adultos									
Argentina	28,8	56,5	27,7	15,1	36,4	21,4	11,7	17,8	6,0
Brasil	34,7	39,6	4,8	9,1	17,4	8,3	5,2	9,7	4,5
Chile	41,7	31,1	-10,6	28,0	18,1	-9,9	14,7	10,2	-4,4
Costa Rica	27,6	38,9	11,3	13,5	24,3	10,8	6,9	8,0	1,0
El Salvador	67,1	63,1	-4,0	20,8	24,3	3,5	11,7	9,6	-2,1
México	74,8	78,5	3,6	40,3	49,6	9,3	30,8	31,9	1,1
Venezuela	43,0	71,0	28,1	27,9	52,1	24,2	12,6	26,6	14,0
América Latina	34,7	54,4	19,7	11,0	31,3	20,3	6,4	18,7	12,4

Fonte: SEDLAC (2009).

Nota: O dado inicial para Venezuela e México é de final dos anos 1990. O dado inicial para El Salvador é de princípio da mesma década.

Como foi dito anteriormente, os empregos informais parecem representar a porta de entrada para o mercado de trabalho para a maioria dos jovens da região. Para estabelecer se na verdade é assim, seria preciso fazer um acompanhamento daqueles que ingressam no mercado de trabalho como informais para conhecer sua trajetória na sequência de sua carreira. Para isso seriam necessários dados longitudinais — não disponíveis no momento para a região — que permitissem acompanhar os mesmos indivíduos por um período prolongado. Contudo, Bosch e Maloney (2010) realizaram estudos de transições por lapsos de tempo mais curtos, mostrando que aqueles que estão empregados no setor informal têm maior probabilidade de continuar ali posteriormente do que quem não estava. Em outras palavras, é possível que aqueles que ingressam no mercado de trabalho como informais permaneçam nessa condição por um período prolongado.

Também se viu que o emprego informal não é necessariamente mau nem significa sempre que não existam alternativas; muitas pessoas optam por esse tipo de atividade por valorizar sua flexibilidade e outros benefícios associados. No entanto, em geral, os empregos informais — especialmente na relação de dependência — pagam salários mais baixos e não respondem às preferências dos trabalhadores (Bosch e Maloney, 2010). O aumento da informalidade no trabalho constitui, pois, outra tendência negativa quanto às oportunidades de trabalho para os jovens na América Latina.

“Nem-nens” com rosto de mulher

A elevada porcentagem de jovens que nem estuda nem trabalha (“nem-nens”) também tem sido tema de preocupação e motivo de estudo na região. Embora seja verdade que desde o final da década de 1980 esse fenômeno vem diminuindo sistematicamente, a inatividade dos jovens continua sendo elevada. Ao analisar as proporções entre os distintos grupos etários, fica claro também que a porcentagem de “nem-nens” não apenas não decai mas, ao contrário, aumenta entre os adultos jovens. Isso se observa na figura 2.14, nos seis países sobre os quais se dispõe de dados. Além disso, nele se vê que na região cerca de 15 % em média dos que pertencem ao grupo de 16 a 24 anos não estuda nem trabalha (mais de 10 milhões de jovens nos dez países da amostra), enquanto no segmento de 25 a 35 anos essa proporção aumenta para 18 % (cerca de 16 milhões de adultos jovens nos países da amostra).

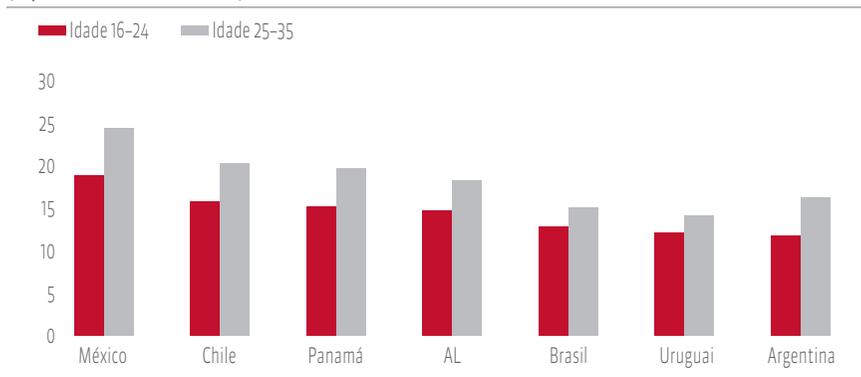
Ao desagregar os dados por gênero, observa-se que os “nem-nens” se concentram de maneira desproporcional entre as mulheres (figura 2.15).²² Do mesmo modo, o fato de que a proporção de “nem-nens” não diminua mas, ao

²² No boxe 2.1 a seguir é apresentada de forma gráfica evidência adicional sobre a baixa participação das mulheres. Ela é ainda mais notória quando se observa a situação da América Latina no contexto internacional, mediante a comparação com dados para os Estados Unidos.

Figura 2.14

Jovens e adultos jovens que nem estudam nem trabalham (“nem-nens”) na América Latina

(%, final dos anos 2000)

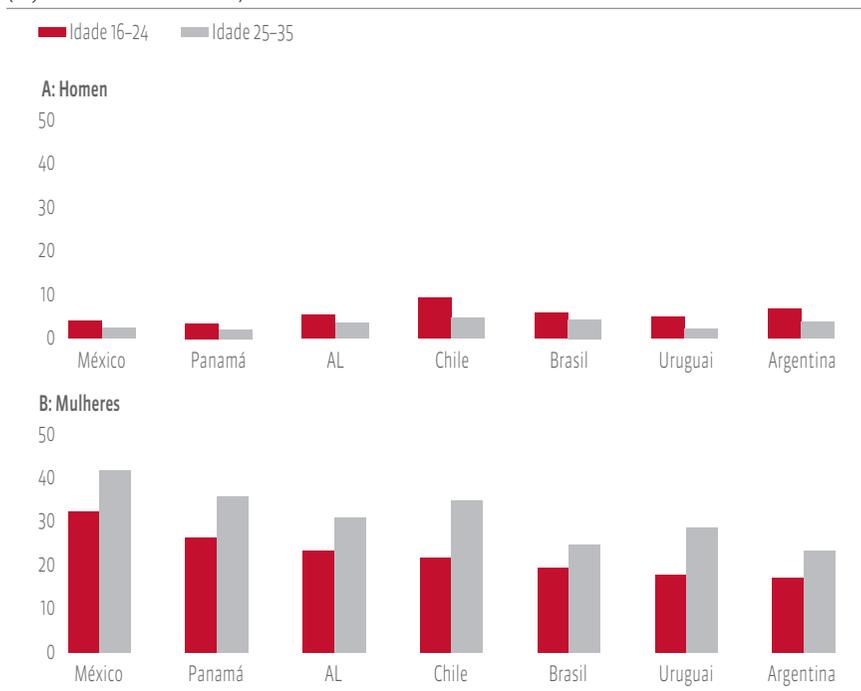


Fonte: SEDLAC (2009).

Figura 2.15

Homens e mulheres que nem estudam nem trabalham

(%, final dos anos 2000)



Fonte: SEDLAC (2009)

Boxe 2.1

América Latina versus Estados Unidos: desemprego elevado e mulheres lá atrás

Com a finalidade de particularizar a situação do mercado de trabalho para jovens e adultos na região, vale a pena estabelecer comparações com as tendências registradas em países desenvolvidos. Para isso, neste boxe é analisada a situação de trabalho de homens e mulheres na América Latina, comparando-a com a de seus pares nos Estados Unidos. Não se trata aqui de explicar as brechas entre as duas economias, mas sim de identificar as diferenças nas tendências dos distintos grupos de idade quanto à participação no mercado de trabalho, ao emprego e ao desemprego.

Dessa comparação emergem duas evidências claras. Em primeiro lugar, verifica-se que as diferenças na participação no mercado de trabalho são registradas entre as mulheres, em particular entre as jovens. As taxas de participação dos homens latino-americanos são semelhantes aos de seus pares nos Estados Unidos, tanto entre os adultos quanto entre os jovens. Em segundo lugar, observa-se que no desemprego tanto de homens quanto de mulheres verificam-se diferenças importantes, sendo notório o seu aumento generalizado na América Latina e especialmente acentuado entre os jovens.

Mais abaixo são resumidas de maneira gráfica as tendências da participação no trabalho, e o emprego e desemprego na América Latina e Estados Unidos entre jovens e adultos, mulheres e homens. O painel A mostra a participação desses grupos na força de trabalho em ambas as regiões. A baixa participação dos jovens sugere que eles estão adiando cada vez mais sua entrada no mercado de trabalho para aumentar seu capital humano, investindo mais tempo em sua educação. No entanto, isso também pode ser consequência do desestímulo que implica um alto desemprego da juventude ou a existência de oportunidades de trabalho de má qualidade para esse grupo. As dificuldades para se encontrar um bom emprego poderão acabar transformando o desemprego em uma evasão da força de trabalho.

A participação dos jovens na força de trabalho é semelhante em ambas as regiões e menor que a dos adultos; desde o início dos anos 1990 ela se manteve relativamente constante, com uma leve tendência negativa entre os jovens dos Estados Unidos. A proporção da participação dos jovens e adultos no trabalho diminuiu ligeiramente (-0,08) em ambos os casos, embora na América Latina essa queda se explique pelo aumento da participação dos adultos, enquanto nos Estados Unidos ela resulta da diminuição da participação dos jovens.

Contudo, a diferença mais notável dessa comparação internacional fica evidente entre as mulheres. Nos Estados Unidos, os níveis de participação feminina no mercado de trabalho são consideravelmente superiores aos da América Latina. No início do período, a participação das jovens norte-americanas (de 16 a 24 anos) era inclusive maior que a das adultas latino-americanas. Entre as jovens da América Latina, essa participação se manteve em níveis muito baixos, enquanto as mulheres adultas iam ingressando cada vez mais no mercado de trabalho. De fato, na América Latina, apenas cerca de 40 % das mulheres menores de 25 anos participam do mercado de trabalho versus 60 % do mesmo grupo nos Estados Unidos. Essa proporção aumentou apenas ligeiramente, especialmente quando comparada com a das mulheres adultas.¹

(continua na página seguinte)

Boxe 2.1 (continuação)

América Latina versus Estados Unidos: desemprego elevado e mulheres lá atrás

Há uma vasta literatura sobre os fatores que subjazem ao aumento da participação feminina na força de trabalho tanto nos Estados Unidos e outros países desenvolvidos (onde esse mesmo fenômeno se deu na segunda metade do século XX) como na América Latina. Diversas pesquisas vinculam essa tendência ao aumento dos níveis educacionais, a aspectos culturais, melhoria salarial e desenvolvimento da tecnologia doméstica, entre outros fatores. Apesar disso, o fato a destacar no que respeita a este capítulo é a participação baixa e relativamente estável das jovens latino-americanas no mercado de trabalho.

A pergunta que se faz então é se esses níveis de participação refletem uma elevada inatividade das jovens que nem estudam nem trabalham, ou se fundamentalmente podem ser explicados por uma permanência maior no sistema educacional médio e superior. Mesmo que existisse uma ampla margem para que as jovens latino-americanas aumentassem sua participação no mercado de trabalho, no primeiro caso o problema seria muito maior.

No painel B observa-se que as taxas de emprego nos Estados Unidos são maiores que na América Latina, tanto para os adultos como para os jovens. Os adultos exibem taxas de emprego superiores às dos jovens em ambas as economias, embora na América Latina a brecha entre jovens e adultos tenha aumentado: os jovens representam hoje uma proporção menor no emprego que há 20 anos. Enquanto no início dos anos 1990 a taxa de emprego da juventude chegava a 71 % da do emprego adulto, no final dos anos 2000 ela havia se reduzido para 61 %. Essa queda, contudo, reflete principalmente o aumento da participação das mulheres adultas (não observado entre as jovens, em parte pelo aumento dos anos de escolaridade nesse grupo). Entretanto, nos Estados Unidos essa proporção se reduziu de 74 % para 68 %. Novamente se evidenciam importantes diferenças de gênero. Enquanto entre os homens os níveis de emprego são semelhantes na América Latina e Estados Unidos, entre as mulheres existem diferenças acentuadas. A participação das mulheres adultas latino-americanas no emprego mostra dinamismo, enquanto as jovens mantêm um índice de emprego baixo, próximo de 30 %, o que quer dizer que só uma em cada três jovens latino-americanas tem trabalho remunerado.

Por último, no painel C são registradas as taxas de desemprego, um dos indicadores básicos da problemática trabalhista da juventude e que atualmente mostra uma deterioração na região. Nele observa-se que tanto os jovens latino-americanos como os norte-americanos enfrentam um desemprego mais alto que os adultos. Embora o maior desemprego como tal transforme os jovens num grupo mais vulnerável, ele não reflete necessariamente uma frágil conjuntura de trabalho. Economistas especializados no assunto explicam esse fato estilizado com diversos argumentos, entre os quais figuram a menor duração dos contratos dos jovens (Leighton e Mincer, 1979) ou o fato de que a transição para um emprego estável requer busca e comparação (*shopping*) até encontrar um que se encaixe (*match*) (Mortensen e Pissarides, 1999). Por outro lado, em outra extensa ramificação da literatura especializada argumenta-se que o desemprego pode ter consequências duradouras, já que é um mau sinal para

(continua na página seguinte)

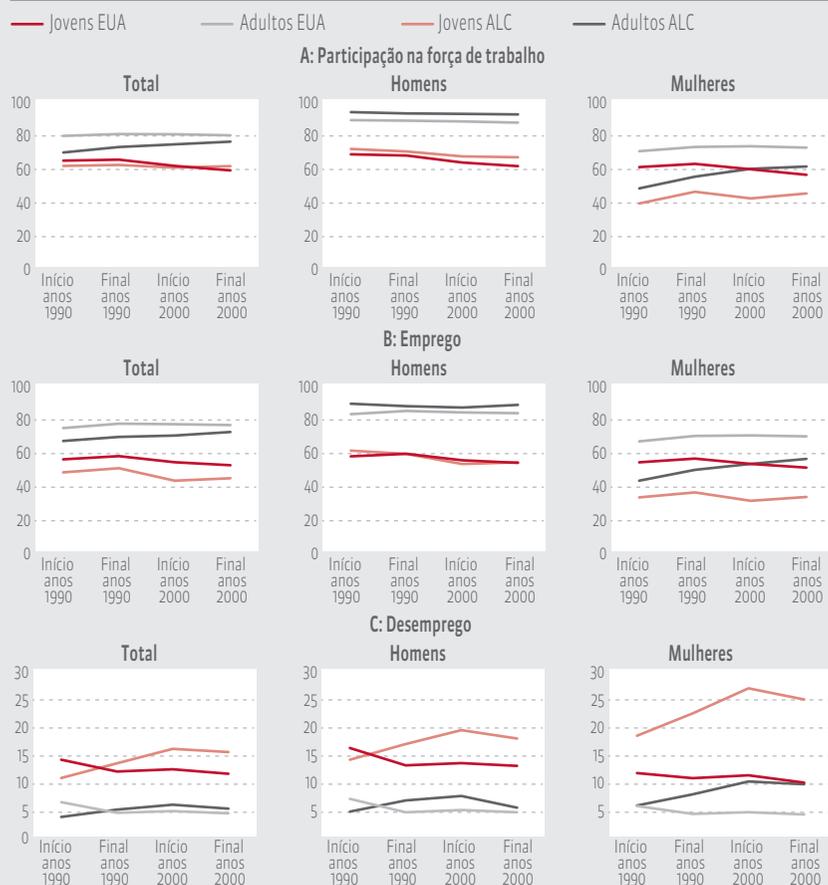
Boxe 2.1 (continuação)

América Latina versus Estados Unidos: desemprego elevado e mulheres lá atrás

os futuros empregadores, ao mesmo tempo em que limita as opções futuras para os desempregados (Spence, 1973).²

Na América Latina, o problema se manifesta na tendência crescente — e inclusive mais pronunciada — da inatividade daqueles que estão em transição da escola para o mercado de trabalho. Entretanto, nos Estados Unidos, o desemprego se reduziu para jovens e adultos, homens e mulheres no período analisado. A brecha mais notável entre as duas regiões se verifica novamente entre as mulheres jovens, que na América Latina

Tendências de trabalho para jovens e adultos na América Latina e Estados Unidos, 1990–2010



Fonte: Bassi e Galiani (2009) com dados do SEDLAC (2009) e CPS anual (março).

(continua na página seguinte)

Boxe 2.1 (continuação)

América Latina versus Estados Unidos: desemprego elevado e mulheres lá atrás

enfrentam uma desocupação próxima de 25 % (cerca de 15 pontos percentuais mais que seus pares norte-americanos e as adultas da região).

Assim, a comparação da situação de trabalho dos jovens da América Latina com a dos que vivem numa economia desenvolvida como a dos Estados Unidos mostra dois sinais negativos para os primeiros: por um lado, uma participação baixa — e estagnada — no mercado de trabalho, tendência essa que pode não estar completamente ligada à existência de um acesso maior à educação superior, e, por outro, um desemprego elevado: os poucos jovens que decidem trabalhar enfrentam dificuldades para encontrar uma ocupação. Em ambos os casos, as mulheres são o grupo mais afetado.

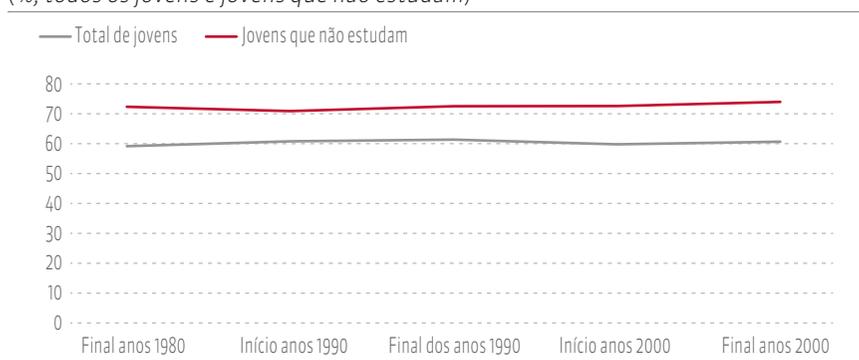
¹ O tema da participação das mulheres no mercado de trabalho na América Latina tem sido amplamente estudado. Ver, por exemplo, a análise que aparece no Relatório de Progresso Econômico e Social do BID (1999). ² Bassi e Galiani (2009) incluem uma breve resenha da literatura sobre o impacto de longo prazo do desemprego, que se iniciou há quase meio século com trabalhos como os de Becker (1964) e Spence (1973). Entre os estudos mais recentes que tentam provar empiricamente a existência de sequelas duradouras do desemprego estão os de Arulampalam, Booth e Taylor (2000), Gregg e Tominey (2004), Jacobson, LaLonde e Sullivan (1993), Mroz e Savage (2001), Rhum (1991) e Stevens (1997).

contrário, aumente com a idade é determinado pela baixa participação no trabalho das mulheres entre os 25 e 35 anos. Das mulheres adultas jovens 31 % não estudam nem trabalham, em comparação com apenas 4 % dos homens no mesmo segmento etário. Entre os jovens de 16 a 24 anos também predominam as “nem-nens”: 24 % das mulheres versus 6 % dos homens. A proporção de mulheres entre os inativos é alta, inclusive quando se compara a situação da América Latina com o resto do mundo. Segundo um relatório da OIT (2011), na região, 60 % dos jovens inativos são mulheres, enquanto na União Europeia e nas economias desenvolvidas essa proporção chega perto de 50 %. A América Latina está só levemente abaixo do sul da Ásia e em níveis comparáveis aos do Oriente Médio e Norte da África.

A baixa participação dos jovens no mercado de trabalho poderia ser considerada um problema se na realidade ela funcionasse como “desemprego oculto”, ou seja, se os jovens se mantivessem inativos por falta de oportunidades no mundo do trabalho. A evidência mostra que os níveis elevados de desemprego desestimulam a participação dos jovens no mercado de trabalho (OIT, 2011). Nesse sentido, a comparação entre a evolução da taxa de participação no mercado de trabalho do total de jovens com a daqueles que relatam estar fora do sistema escolar pode lançar luzes sobre a razão da estagnação da participação da juventude na força de trabalho na América Latina.

Num extremo, se apenas se registrasse um aumento no número de jovens que continua estudando (mantendo constante a disposição para trabalhar), cairia então a taxa de participação total de jovens mas não mudaria a daqueles que estão fora do sistema escolar (a porcentagem desses jovens em relação ao

Figura 2.16

Participação de jovens na força de trabalho na América Latina, 1980–2010*(%, todos os jovens e jovens que não estudam)*

Fonte: SEDLAC (2009).

total seria menor, mas não sua participação na força de trabalho). No outro extremo, se apenas se reduzisse o número de jovens que estão fora do sistema escolar e procuram trabalho e se tornam “inativos” por falta de oportunidades, seria observada então uma queda nos dois indicadores: taxa de participação do total de jovens e daqueles que não estudam. Isso significa que a divergência nas tendências na participação desses grupos sugere que predomina o efeito educação, enquanto se ambos os indicadores se movessem juntos poderia se tratar de um efeito de desestímulo, ou seja, de falta de oportunidades de trabalho para os jovens.

Para a amostra de países latino-americanos utilizada aqui, os dados refletem que em geral os indicadores se moveram de forma paralela e estão estagnados. Na figura 2.16 observam-se as tendências agregadas. No quadro 2.6 são apresentados os dados por país, que mostram resultados mistos. No Chile, Brasil, El Salvador, Honduras e Costa Rica, a brecha parece ter aumentado em função da queda — ou da estagnação — da participação de todos os jovens e de um aumento leve daqueles que não estão estudando. No caso do Brasil, ambos os grupos (os que não estudam e o total) mostram níveis de participação no trabalho muito semelhantes e relativamente altos (perto de 70 %). O que realmente surpreende é o pouco dinamismo generalizado (com exceção do Panamá) da participação no trabalho daqueles que permanecem fora do sistema educacional, que é outra maneira de ver o fenômeno dos “nem-nens” anteriormente descrito.

À luz do que se viu até aqui pode-se concluir que ainda há um número importante de jovens latino-americanos — especialmente mulheres — que mesmo sem estar estudando permanece fora do mercado de trabalho. Assim, os chamados “nem-nens” constituem hoje em dia um dos grupos mais vulneráveis entre todos os jovens, e sua existência reflete o problema de sua situação de trabalho, que por sua vez pode estar sendo afetada pela falta de pertinência

Quadro 2.6

Participação de jovens na força de trabalho na América Latina, por país*(%, todos os jovens e jovens que não estudam)*

	Início anos 1990	Final anos 2000	Variação
Argentina			
Total de jovens	57,9	54,0	-3,9
Jovens que não estudam	78,8	74,0	-4,9
Brasil			
Total de jovens	68,9	68,2	-0,8
Jovens que não estudam	74,8	77,3	2,5
Chile			
Total de jovens	44,3	40,2	-4,1
Jovens que não estudam	64,9	66,2	1,3
Costa Rica			
Total de jovens	57,0	53,6	-3,3
Jovens que não estudam	68,7	72,3	3,6
El Salvador			
Total de jovens	52,9	50,7	-2,2
Jovens que não estudam	63,4	66,3	2,9
Honduras			
Total de jovens	53,6	52,6	-1,0
Jovens que não estudam	62,2	63,3	1,1
México			
Total de jovens	52,8	54,1	1,3
Jovens que não estudam	64,7	70,8	6,1
Panamá			
Total de jovens	45,3	52,8	7,5
Jovens que não estudam	62,4	72,8	10,4
Uruguai			
Total de jovens	64,2	57,8	-6,3
Jovens que não estudam	83,1	77,0	-6,1
Venezuela			
Total de jovens	47,7	51,3	3,6
Jovens que não estudam	65,0	66,3	1,3

Fonte: SEDLAC (2009).

das habilidades que são ensinadas na escola perante um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Oferta de educação: mudança de receita?

No presente capítulo se viu como nas últimas três décadas se registraram importantes mudanças no mercado de trabalho para os jovens na América Latina. O

crescimento muito significativo da oferta de trabalhadores com educação média como resultado de um aumento maciço da cobertura dos sistemas educacionais da região pressionou para baixo seus salários relativos. Entretanto, as habilidades que um diploma de ensino médio atesta não parecem ser valorizadas pelo mercado de trabalho como eram no início do período estudado. Por outro lado, o aumento da demanda de trabalhadores com educação superior, provocado pelos avanços tecnológicos, a abertura do comércio e as reformas de políticas, levou a um maior adicional salarial para aqueles com mais escolarização (especialmente os adultos), o que novamente implica uma perda relativa para os trabalhadores com educação de nível médio.

Com o salário médio estagnado em termos reais — e em comparação com o dos trabalhadores adultos —, desemprego elevado e informalidade crescente, o panorama dos jovens hoje no mercado de trabalho da América Latina é pouco animador. E embora existam diversas explicações válidas para as mudanças observadas, ainda falta analisar até que ponto esses problemas trabalhistas, particularmente para os jovens com educação secundária, têm origem na qualidade da educação dos trabalhadores, ou seja, na desconexão ou desvinculação entre as habilidades que o mercado demanda e aquelas que as escolas latino-americanas continuam proporcionando.

A evidência para os Estados Unidos, que passaram nos anos 1980 por uma situação semelhante, na qual os trabalhadores com educação média se viram prejudicados, mostra que os empregadores procuram mais habilidades complexas ou manuais não rotineiras e menos habilidades comuns, que estão sendo substituídas cada vez mais pela tecnologia. São precisamente essas habilidades que antes se requeriam em ocupações desempenhadas por trabalhadores com educação média.

Nesse contexto, surge a necessidade de se analisar a eficácia do sistema educacional no que se refere a formar jovens que possam se inserir de modo bem sucedido no instável mundo do trabalho, e a dotá-los das destrezas requeridas para que se desempenhem bem em sua carreira e na vida. Embora exista um amplo leque de intervenções possíveis para mitigar esses problemas (ver o apêndice D), o que este livro busca é entender o papel que a escola desempenha e pode desempenhar nesse processo. No capítulo seguinte, analisa-se precisamente a situação do ensino na América Latina, com o propósito de determinar se a oferta educacional está respondendo ou não à demanda do mercado de trabalho em termos das competências e destrezas que se espera que os jovens tenham.



3

O sistema educacional: quantidade sem qualidade

Acumulação originária de capital humano

Nos anos 1960, o economista Gary Becker (1964, 1993) criou o termo “capital humano” para descrever certos ativos que, não por serem intangíveis, são menos críticos quando se trata de acumular bem-estar econômico e social. Becker observava, então, como a escolaridade, a capacitação, os gastos no cuidado com a saúde, e inclusive a pontualidade e a honestidade são também capital, na medida em que contribuem para o aumento da renda, a melhoria da saúde e o fortalecimento dos bons hábitos das pessoas durante a maior parte de suas vidas. Nesse sentido, uma maior criação de capital humano — em termos de quantidade e qualidade —, incluindo um de seus componentes fundamentais, a educação,¹ gera melhor qualidade de vida para os indivíduos.

Na literatura especializada ficou documentado que existe uma relação positiva entre a educação (medida em anos de escolaridade) e o desenvolvimento econômico e, mais recentemente, entre a qualidade educacional (medida em termos de habilidades cognitivas formadas² e o desenvolvimento econômico (ver capítulo 4). Há igualmente evidências que apontam para o impacto das

¹ Becker (1964, 1993) sugere que a educação é o produtor mais importante de capital humano, conhecimento e das habilidades que possibilitam o desenvolvimento da pessoa.

² Com base no TIMSS (sigla em inglês do Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências), Hanusek e Kimko (2000) sugerem que os resultados em matemática e ciências têm um impacto significativo, consistente e estável sobre o crescimento econômico. Por outro lado, Lee e Barro (2001), também a partir do TIMSS, distinguem entre quantidade (medida pelos anos de escolaridade) e qualidade da educação (medida por resultados em testes internacionalmente comparáveis); sugerem, igualmente, que, embora tanto a quantidade como a qualidade sejam importantes para o crescimento econômico, a qualidade tem um impacto maior. Por sua vez, num estudo de Hanushek e Woessmann (2009),

habilidades cognitivas e socioemocionais (traços de personalidade)³ na escolaridade, nos salários e no emprego das pessoas (Murnane, Willet e Levy, 1995; Currie e Thomas, 1999; Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006; Cunha et al, 2006).

Com a finalidade de esclarecer o modo e o grau em que o sistema educacional constitui um determinante da situação dos jovens no mercado de trabalho da América Latina, tal como foi descrito no capítulo 2, apresenta-se aqui uma análise da situação dos países da região em termos da quantidade e qualidade da educação atingida e da medida em que o acúmulo de anos de educação na região se relaciona com maiores conhecimentos por parte dos jovens.

Amplia-se o acesso

Frente aos desafios de um mercado de trabalho instável e competitivo, os indicadores do estado atual da educação na América Latina apontam para direções opostas: embora a capacidade de incorporar estudantes ao sistema educacional tenha aumentado de maneira substancial, o mesmo não se pode dizer de sua capacidade de retê-los e desenvolver neles habilidades e qualificações que os ajudem a entrar com sucesso no mercado de trabalho. Quando se compara essa situação com a evidência proveniente de países de outras regiões, observa-se que, embora a lacuna de cobertura tenha diminuído, a de habilidades e qualificações aumenta. É por isso que a região enfrenta um sério risco de gerar um atraso cumulativo em matéria de educação em comparação com uma boa parte do resto do mundo.

Durante as últimas duas décadas, os países da América Latina e do Caribe registraram um crescimento significativo nos níveis de acesso à educação de crianças e jovens (figura 3.1). De fato, o crescimento do acesso ao ensino tem sido mais rápido na região do que no resto do mundo. Essa expansão foi consequência de políticas específicas e deliberadas dos governos. No tocante à oferta, o impulso para a ampliação do acesso baseou-se fundamentalmente em medidas de caráter legal, mediante a expansão da obrigatoriedade escolar e de aumentos no investimento em educação; este último financiou o aumento da oferta e, em particular, a nova infraestrutura educacional e o gasto corrente associado à contratação de docentes.

O quadro 3.1 apresenta evidência sobre o aumento no gasto público em educação na região. Em média, o gasto público em educação (como porcentagem do PIB), nos 14 países selecionados, aumentou de 3,66 % na segunda metade dos anos 1990 para 3,91 % até o final dos anos 2000. Isso inclui mudanças

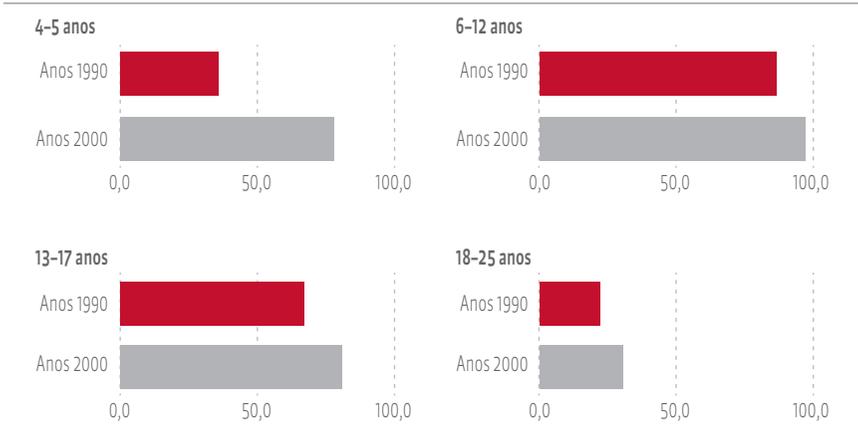
afirma-se que o desempenho econômico deficiente da região pode ser explicado a partir dos resultados das avaliações TIMSS e PISA, que demonstram baixos níveis de conhecimento e habilidades cognitivas nas áreas de leitura, matemática e ciências.

³ Também conhecidas como habilidades não cognitivas.

Figura 3.1

Evolução das taxas de frequência escolar na América Latina e no Caribe por grupos de idade, 1990–2000

(%)



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados das Pesquisas de Domicílios Homogeneizadas, BID (2009).

Quadro 3.1

Gasto público em educação

(Como porcentagem do PIB)

	1996–1998	2006–2008	Variação
Argentina	4,04	4,93	0,89
Bolívia	5,52	6,31	0,79
Brasil	4,87	5,08	0,22
Chile	3,43	3,40	-0,04
Colômbia	3,93	4,06	0,13
Costa Rica	4,87	4,74	-0,13
El Salvador	2,32	3,01	0,69
Guatemala	1,56	3,04	1,48
México	4,21	4,77	0,56
Panamá	4,84	3,83	-1,01
Paraguai	4,91	4,00	-0,91
Peru	3,21	2,51	-0,70
Rep. Dominicana	1,23	2,19	0,96
Uruguai	2,24	2,85	0,60
ALC	3,66	3,91	0,25

Fonte: UNESCO Institute for Statistics Data Centre (2010).

superiores a meio ponto percentual em países como Guatemala, República Dominicana, Argentina, Bolívia, El Salvador, Uruguai e México.

Hoje em dia, na grande maioria dos países da região, existe a obrigatoriedade de nove anos de educação⁴ e, em alguns, até de doze, equivalente ao ensino médio completo.⁵ Além disso, os programas de transferência condicionada de renda implementados durante os últimos 20 anos, e que promovem tanto a matrícula escolar como a frequência de crianças e jovens nas escolas,⁶ parecem ter desempenhado um papel importante em termos de incentivo à demanda de serviços educacionais.⁷ Mesmo quando as modalidades e o desenho desses programas e o nível de atendimento da condicionalidade variam de um país para outro, todos eles condicionam o pagamento do benefício à frequência dos menores na escola.

O rápido crescimento em matéria de acesso e frequência registrado na maioria dos países da região ocorreu em todos os níveis educacionais (educação infantil, ensino fundamental e médio), embora com um aumento mais acentuado nos ciclos de educação infantil (4 a 5 anos de idade) e de ensino médio (13 a 17 anos). O crescimento no nível do ensino fundamental foi menor porque nesse nível a cobertura — já bastante elevada há dez anos — é, hoje em dia, praticamente universal.

Na metade do caminho

Embora a ampliação do acesso nos últimos anos tenha sido acompanhada de um incremento nas taxas de conclusão dos diferentes níveis educacionais, estas ainda são claramente insuficientes, em particular no caso do ensino médio completo. Sem considerar, no momento, o nível de aprendizagem, competências e/ou habilidades com as quais os estudantes concluem o ensino médio na região, a baixa porcentagem de formandos nesse nível sugere que uma proporção relevante de jovens não atinge nem sequer o mínimo de crédito de estudos (credenciamento) que lhes facilite a entrada no mercado de trabalho. Atualmente é muito maior o número de empregos que exigem o diploma do ensino médio (inclusive para

⁴ Conhecido geralmente como ensino fundamental no Brasil.

⁵ López (2007) analisa as novas leis sobre a educação na América Latina e destaca uma clara tendência a se ampliar a obrigatoriedade.

⁶ Programa Oportunidades no México, Famílias em Ação, na Colômbia, e Bolsa Família, no Brasil, entre muitos outros.

⁷ Fiszbein e Schady (2009) fazem uma resenha da literatura sobre esse tema. No quadro 5.1 (2009:128) explicam o impacto dos programas de transferências condicionadas de renda sobre a matrícula e a frequência escolar em sete países da América Latina e em quatro países em desenvolvimento fora da região. Os efeitos registrados são em geral positivos e estatisticamente significativos.

Quadro 3.2

Taxas condicionais de conclusão do ensino médio em países selecionados, 1990–2010*(% da população de 15 a 24 anos em zonas urbanas)*

	Início dos anos		Variação
	1990	Final do ano 2000	
Argentina	49	52	4
Brasil	60	64	3
Chile	67	73	6
Costa Rica	54	52	-2
El Salvador	48	55	7
Honduras	36	38	2
México	40	45	6
Panamá	55	54	0
Uruguai	40	48	9
Venezuela	47	54	7
ALC	50	54	4

Fonte: Sociómetro, BID (2011a)

aqueles com baixa produtividade e/ou baixos salários) como requisito mínimo para concorrer às vagas disponíveis.

A evolução das taxas de conclusão do ensino médio (condicionada à conclusão pelo menos do primeiro ano desse ciclo) aumentou na maioria dos países da região. O quadro 3.2 apresenta dados para os dez países latino-americanos analisados no capítulo 2, no qual se informa que somente em dois desses países a taxa de conclusão do ensino médio piorou — levemente. No entanto, os avanços na média dos outros oito países restantes têm sido muito moderados: de 50 % a 54 % entre o início dos anos 1990 e finais dos anos 2000. Isso significa que atualmente somente 54 % dos jovens entre 15 e 24 anos de idade que iniciam o ciclo de educação média o completam. É preciso, porém, ter consciência de que a média regional esconde uma grande heterogeneidade em que se manifestam realidades muito diversas: em Honduras, somente 38 % dos alunos que começam o ensino médio o completam, enquanto que, no Chile, essa porcentagem sobe para 73 %. Alguns estudos documentam que a maior evasão no ciclo do ensino médio ocorre durante o primeiro e o segundo anos.⁸

⁸ Por exemplo, De Janvry e Sadoulet (2006) e Schady e Araújo (2008) apresentam as taxas de continuidade para o México e o Equador, respectivamente, que evidenciam uma queda (aumento de evasão) nos últimos anos do ensino fundamental (sexto) e nos primeiros dois anos do ensino médio. Isso, por sua vez, implica que os dados de evasão — contando aqueles que abandonam a escola no primeiro ano do ensino médio — seriam superiores aos registrados no quadro 3.2, que condicionam a conclusão pelo menos do primeiro ano.

Dessa maneira, as cifras confirmam o fato de que os sistemas educacionais na América Latina ainda não conseguem traduzir em taxas de conclusão significativas o esforço realizado em termos de recursos financeiros, humanos e institucionais que permitiram incrementar o acesso à educação.

As políticas do lado da oferta — com uma forte ênfase na infraestrutura educacional e salários dos docentes —, complementadas pelas transferências condicionadas de renda à educação no caso de vários países, não foram suficientes para acelerar o incremento nos níveis de conclusão, principalmente no ensino médio. Em outras palavras, esses investimentos contribuíram para aumentar o acesso à educação na região, mas não conseguiram impedir que se registrassem enormes taxas de evasão escolar entre os que entram no ensino médio. Isso também poderia sugerir um desequilíbrio entre as políticas educacionais que privilegiaram o financiamento de insumos (infraestrutura e salários dos docentes e aquelas que insistem em resultados concretos, como as taxas de conclusão do ensino médio, por exemplo. O fato de que somente a metade dos jovens da região consiga completar o ensino médio cria, além do mais, uma enorme interrogação sobre a capacidade competitiva dos países da América Latina quanto a prepará-los para confrontar os desafios de uma sociedade globalizada.

Conclusão do ensino médio: a enorme distância

Em termos de indicadores educacionais, um ponto atual de referência e comparação para os países da América Latina são os da OCDE, cujas economias são as mais avançadas do mundo e cujos indicadores de desenvolvimento educacional relativo têm sido, há vários anos, um referencial para os países da região que apresentam um maior avanço na educação. O fato de que assim seja parece sugerir que existe uma preocupação cada vez maior com o impacto da educação e de sua qualidade como fator chave na capacidade que tenham as suas próprias economias de competir com sucesso em uma sociedade globalizada.

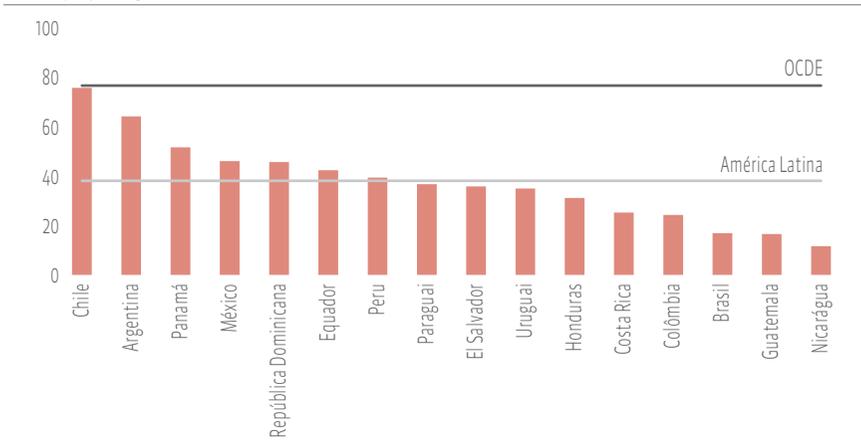
As comparações mostram, no entanto, que o panorama da região é muito pouco digno de louvor. No caso do ensino médio completo (12 anos), enquanto a taxa de conclusão (sem contar o fato de haver começado o ensino médio) nos países da OCDE é de quase 80 %, na América Latina está perto de 38%,⁹ isto é, uma lacuna de mais de 40 pontos (figura 3.2). A enorme diferença entre

⁹ O dado para a OCDE é de 75,8 %, calculado com base nas cifras de Barro e Lee (2010), excluindo o Chile e o México como países membros da OCDE. A cifra compreende a porcentagem da população em cada faixa etária que atingiu algum grau de escolaridade média e escolaridade média completa. Diferentemente do quadro 3.2, essas cifras não estão condicionadas ao fato de haver começado o ensino médio ou ter completado pelo menos um ano desse nível. Fazendo o cálculo com base nas cifras de EuroStat (2010), mas somente para os países da Europa, a proporção é semelhante: 76,9 %.

Figura 3.2

Taxas de conclusão do ensino médio (12 anos de estudo)

(% da população de 20 a 24 anos)



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados das Pesquisas de Domicílios Homogeneizadas, BID (2009).

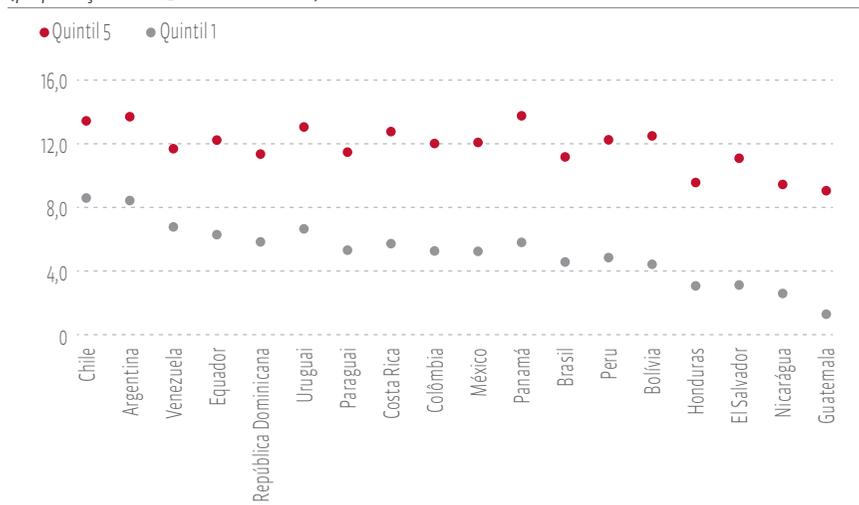
o número de alunos que entram no ensino médio e os que o completam é um sinal de alarme na região e um indicador de ineficiência de grande magnitude. Já foi constatado que, embora nos últimos 20 anos a América Latina e o Caribe figurem entre as regiões de maior crescimento em termos de acesso à educação, seu esforço financeiro a favor da expansão das vagas escolares se vê em boa parte frustrado pela incapacidade dos sistemas educacionais de manter os estudantes, com a consequente perda em termos de bem-estar futuro para as gerações jovens.

Acesso à educação: ainda insuficiente e desigual

Em termos de acesso, os novos estudantes que se incorporaram ao sistema educacional, em particular ao ensino médio, pertencem a famílias de menores recursos e estiveram tradicionalmente excluídos dele. No entanto, são também esses estudantes que abandonam prematuramente a escola e não conseguem completar os ciclos de aprendizagem. Somente 30 % dos jovens no quintil de renda mais baixa e das zonas rurais completam todo o ensino médio, comparados a 83 % dos jovens do quintil de renda mais alta que residem nas zonas urbanas (BID, 2011).

No início dos anos 1990, os adultos da região tinham em média sete anos de escolarização, ao passo que hoje têm mais de nove anos, equivalentes ao ensino fundamental. No entanto, ao se decompor esse aumento no acúmulo

Figura 3.3

Anos de escolaridade média por quintil de renda*(população de 25 anos ou mais)*

Fonte: SEDLAC (2009).

de anos de escolaridade entre o quintil de renda mais alta e o de renda mais baixa, observa-se que, no primeiro caso, o avanço foi de 10 a 12 anos de escolarização (equivalente ao ensino médio completo), enquanto que, no segundo, o avanço foi de três a cinco anos de escolarização (equivalente ao ensino fundamental incompleto). Isso significa que entre a população mais rica e a mais pobre registra-se uma diferença de sete anos de educação, a qual se manteve constante durante os últimos 20 anos. A desigualdade atual na escolaridade de grupos com diferentes níveis de renda é apresentada na figura 3.3, em que se pode observar que a diferença média entre os anos de escolarização alcançados pelo quintil de renda mais alta e os alcançados pelo quintil de renda mais baixa em cada país varia entre cinco anos no caso do Chile, por exemplo, e mais de oito anos no caso da Bolívia.

A importância das variáveis família e situação socioeconômica nos resultados educacionais tem sido amplamente documentada na literatura especializada (Behrman e Knowles, 1999; Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006). O nível econômico da família não determina somente o tipo de escolas para as quais os filhos podem ser enviados,¹⁰ mas também — e especialmente no caso de domicílios com menos recursos — pode se tornar determinante para que os filhos comecem a trabalhar mais cedo. Da mesma maneira, os pais que têm um

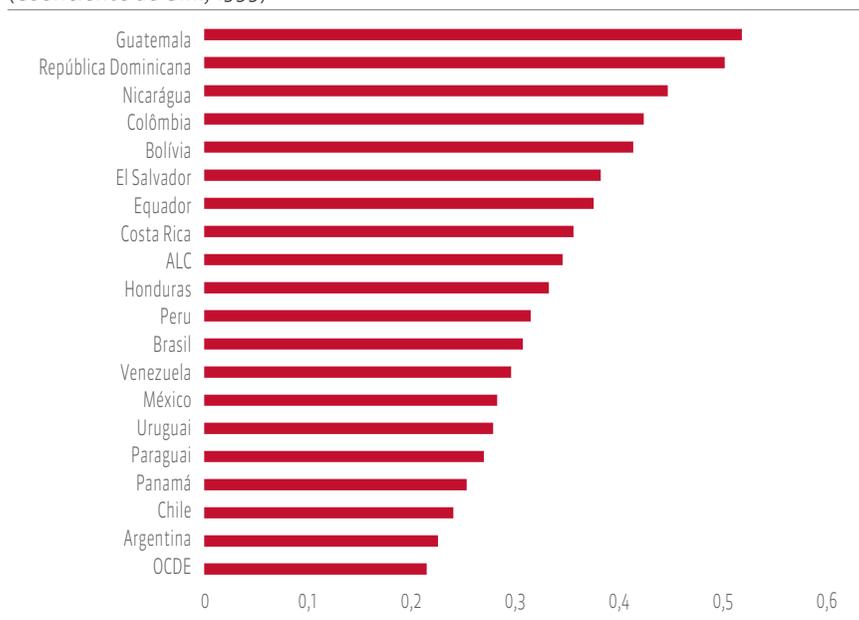
¹⁰ Na América Latina, as famílias com mais recursos enviam seus filhos principalmente para escolas particulares.

nível socioeconômico mais baixo tendem a contar com menos anos de educação do que aqueles com um nível socioeconômico maior. Consequentemente, e à luz das mudanças de uma geração para outra, é de esperar que, no primeiro caso, os filhos desses lares completem igualmente um menor número de anos de escolarização do que os jovens provenientes das famílias mais abastadas.

Essa desigualdade, expressa em termos de anos de escolaridade atingidos por crianças e jovens provenientes de lares de diferentes níveis socioeconômicos, não é um fenômeno novo, em particular no contexto da América Latina. O que vale destacar é que, na região, tais desigualdades educacionais são mais acentuadas do que em outras partes do mundo. A figura 3.4 apresenta coeficientes de desigualdade em educação nos países da América Latina e na OCDE. O indicador de iniquidade utilizado é o coeficiente de Gini na educação, uma das medidas tradicionais de dispersão empregadas para aproximar a magnitude das desigualdades na educação entre países. Quanto maior for esse coeficiente (que varia entre 0 e 1), maior será a desigualdade no país. Assim, o coeficiente de Gini, construído a partir dos anos de educação atingidos em cada país, indica que a América Latina ainda mantém altos níveis de desigualdade em comparação com outras regiões mais desenvolvidas. Enquanto o coeficiente de Gini médio da América Latina era de 0,34 no final da década de 1990, nos países da OCDE o mesmo coeficiente era de 0,21. Cabe mencionar que os dados de Földvári e van Leeuwen (2011) para os anos 1980 mostram uma queda na desigualdade educacional na região a partir de um Gini próximo a 0,36. No entanto, a brecha em relação aos países desenvolvidos ainda é importante. Os habitantes dos países da OCDE são mais homogêneos em termos de anos de escolaridade do que em qualquer um dos 18 países da América Latina apresentados na figura 3.4.

Os estudantes que abandonam o ensino médio provêm, geralmente, ainda que não exclusivamente, de lares pobres e são, além disso, os que registram as maiores taxas de repetência, as quais antecedem a evasão escolar. Infelizmente, não existe um diagnóstico rigoroso no âmbito regional baseado em fontes de dados comparáveis entre países sobre as causas dessa deserção maciça do ensino médio. No entanto, alguns países contam com informações sobre as causas da evasão escolar com base nos questionários de pesquisas de domicílios mais gerais. Em um estudo para oito países latino-americanos, Espíndola e León (2002) consideram dois grandes grupos de motivos para a evasão escolar. Por um lado, citam a importância do contexto socioeconômico da família; nas situações desfavoráveis, em que predominam as estruturas familiares desarticuladas, a pobreza, a marginalidade e a violência, os estudantes tendem a abandonar os estudos. No segundo grupo estão aquelas razões relativas à estrutura de um sistema escolar no qual nem os docentes nem as escolas estão preparados para apoiar os alunos que chegam com problemas de conduta e/ou com deficiências cognitivas associadas a situações de pobreza e violência. Isso cria um ambiente adverso que, eventualmente, conduz à evasão permanente da escola. Os autores

Figura 3.4

Desigualdade nos anos de escolarização atingidos*(Coeficiente de Gini, 1999)*

Fonte: Földvári e van Leeuwen (2011).

informam que, em sete dos oito países considerados, as razões econômicas figuram como as principais causas de abandono escolar. A falta de interesse é outra das causas mais citadas pelos jovens, com maior frequência do que os problemas de desempenho escolar. Para o caso de alguns países, a informação com base nas pesquisas de domicílios também oferece alguns indícios sobre suas causas, entre as quais figuram razões tanto de demanda como de oferta, segundo o estudo de Espíndola e León (2002).

Em contrapartida, em um estudo sobre evasão escolar no Brasil realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2009), conclui-se que, entre os jovens de 15 a 17 anos (entre os quais se concentra a maior taxa de evasão escolar), a razão mais citada é a falta de interesse. Mais de 40 % dos jovens que participaram da pesquisa informaram esta razão como a principal causa de evasão escolar, seguida por 27 % que apresentaram razões econômicas ou procura de trabalho, e de 11 % a dificuldade de acesso à escola (em termos de distância, disponibilidade de transporte público etc.).

Outros estudos sobre as causas da evasão escolar na América Latina apontam novamente para razões tanto de oferta como de demanda entre os principais fatores (ver Abril et al, 2008, para o México e Santos, 2009, para o Chile). Tradicionalmente, as razões da demanda têm servido para projetar

subsídios condicionados à frequência escolar por meio dos programas já mencionados de transferência condicionada de renda. No entanto, a última evidência recolhida indica cada vez mais razões da oferta, entre as quais figuram a falta de pertinência dos conteúdos dos programas de estudo que as escolas oferecem, por um lado, e a ausência de oportunidades educacionais posteriores ao ensino médio, por outro (ver, por exemplo, Cabrol e Henrich, 2004). Esta última razão operaria como fator de desmotivação para que os jovens concluam com sucesso o ensino médio.

A urgência de transformar o ensino médio em uma formação pertinente, atraente e relevante que refreie a evasão escolar dos jovens é cada vez mais evidente. No entanto, há outras políticas e programas cujo impacto sobre a permanência dos jovens no sistema educacional deveria ser analisado a fim de melhorar os níveis de permanência e conclusão do ensino médio. Entre eles figuram: (i) o peso dos subsídios condicionados quanto a incentivar a frequência em determinados anos escolares, em particular no ensino fundamental (nove anos), versus a conclusão do ensino médio completo (12 anos); (ii) os programas de transição entre o ensino fundamental e o médio à luz das altas taxas de repetência observadas no primeiro ano do ensino médio em muitos países da região;¹¹ e (iii) o impacto da oferta de educação posterior ao ensino médio na permanência e conclusão do ensino médio.¹²

Por último, é necessário analisar o tema da oferta efetiva de empregos para estudantes egressos do ensino médio (ver capítulo 6), e criar a consciência entre eles e seus familiares sobre os impactos da conclusão desse nível em termos de oportunidades de trabalho e rentabilidade econômica.

E o que dizer da qualidade? O que mostra o PISA

A partir do início da década de 1990, a região evoluiu significativamente no desenvolvimento de sistemas de avaliação¹³ (boxe 3.1). Numerosos países implementaram sistemas de avaliação de conhecimento e desempenho acadêmico; mais recentemente alguns avançaram no desenvolvimento de competências. Vários participaram, também, em testes de avaliação padronizados comparativos no âmbito internacional: um total de 16 países da América Latina e do Caribe fizeram parte do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo

¹¹ No caso do Uruguai, por exemplo, a taxa de repetência do primeiro ano do ensino médio chegava a 40,5 % em 2008 (Corbo, 2010). Para o período 1998–2006, essa taxa flutuou entre 36 % e 44 % (Cardozo, 2010).

¹² O caso do Chile pode ser analisado a partir dessa perspectiva. Nesse país, o crescimento em matéria de acesso e conclusão do ensino médio tem acompanhado um explosivo crescimento da oferta de educação pós ensino médio.

¹³ O Chile e a Colômbia começaram a desenvolver seus sistemas de avaliação escolar a partir da década de 1980.

Boxe 3.1

Os sistemas de avaliação de conhecimentos e desempenho acadêmico na Argentina, Brasil e Chile

A Argentina, o Brasil e o Chile possuem sistemas de avaliação de desempenho escolar e também participam em testes comparativos internacionais. Os testes nacionais no Brasil e no Chile são de caráter censitário, enquanto na Argentina têm caráter amostral. O nível de difusão dos resultados é consideravelmente maior no Brasil e no Chile do que na Argentina. De igual maneira, nos dois primeiros países os resultados são empregados explicitamente não só como uma fonte de informação e retroalimentação sobre o desempenho dos alunos em relação ao sistema educacional, às escolas, aos pais e aos próprios alunos, mas também como um elemento de incentivo para melhorar os indicadores de qualidade. Nos sistemas do Brasil e do Chile existem metas específicas; no caso do Brasil, elas estão até alinhadas com as que se têm para os testes internacionais como o PISA e servem como ponto de referência para dar seguimento aos resultados educacionais. Esse elemento parece estar em grande parte ausente no caso da Argentina. A seguir são descritos os sistemas de cada país.

Argentina. Os Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) são aplicados periodicamente nas 24 jurisdições do país desde 1993 por meio das avaliações de caráter amostral realizadas tanto em escolas públicas como em particulares, nas áreas rurais e urbanas. Por meio dos ONE são avaliados os conteúdos de matemática, linguagem, ciências sociais e ciências naturais no terceiro e sexto anos do nível primário e no segundo, quinto e sexto do nível médio.¹ Os ONE são realizados com o objetivo de se obter informações válidas e confiáveis sobre a aprendizagem dos alunos no processo educacional. Subjaz a ideia de que esse é um dos insumos úteis para a elaboração de políticas educacionais e para melhorar a gestão institucional, o processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas.² Os resultados do ONE são divulgados com o propósito de servir como contribuição para melhorar a qualidade da educação. Espera-se que os resultados alimentem os estudos nacionais e internacionais realizados pelos atores do sistema, as universidades e institutos de pesquisa e demais agentes envolvidos e interessados nos processos educacionais. A DINIECE (Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa) publica os resultados dos ONE e elabora documentos pedagógicos de análise com recomendações metodológicas, normas pedagógicas, material de apoio docente, reflexões e pesquisas que servem de base a docentes, diretores, profissionais e técnicos para melhorar o processo de aprendizagem. A publicação dos resultados das avaliações apresenta o desempenho de cada jurisdição e dos setores de gestão nas diversas áreas do conhecimento e cursos avaliados.

O caráter amostral das avaliações permite um diagnóstico representativo, mas restringe as possibilidades de devolução dos resultados por estabelecimento avaliado. A informação censitária permitiria estabelecer comparações entre as diferentes disciplinas avaliadas em relação à média, ao resultado máximo e a um resultado desejável ou ótimo que poderia ser fixado como meta institucional, municipal ou nacional. Conforme o estabelecido pela regulamentação vigente,³ a DINIECE resguarda a identidade dos alunos, docentes e instituições educacionais a fim de evitar qualquer forma

(continua na página seguinte)

Boxe 3.1 (continuação)

Os sistemas de avaliação de conhecimentos e desempenho acadêmico na Argentina, Brasil e Chile

de estigmatização. No entanto, está sendo planejada uma devolução pedagógica dos resultados da avaliação ONE 2010, que teve caráter censitário no nível médio. Cabe observar o baixo impacto externo que possui o tema em questão entre os próprios atores do sistema educacional. Os resultados das avaliações também não são empregados em debates públicos, meios de comunicação, no Congresso ou nas negociações salariais dos docentes.

Brasil. Estabelecido em 2005, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) parece ter sido um elemento catalizador da melhoria do aprendizado por meio de um sistema efetivo de prestação de contas. Esse índice se baseia em uma avaliação de caráter nacional do aprendizado de língua portuguesa e matemática entre os estudantes do quarto e oitavo anos, e do desempenho em aprovação, repetência e graduação dos estudantes do segundo ano do ensino médio das escolas públicas e particulares (200.000 em todo o país). Esses dados sobre cada uma das escolas se transformam em um índice de 1 a 10. O governo federal estabeleceu objetivos a alcançar para cada centro educacional a cada dois anos, com base em suas respectivas trajetórias. Esses objetivos bienais foram fixados a partir de 2005 e até 2021, já que se vinculam e se referem à meta a ser alcançada que o Brasil estabeleceu em matéria de média de pontuação do PISA para esse último ano.

A escola é responsável — trabalhando em conjunto com a prefeitura e monitorada pelo estado — pelo desenvolvimento de um plano estratégico de melhoria e progresso que seja coerente com a meta estabelecida. Os resultados do IDEB são difundidos nos níveis da escola, do município, do estado e do país. Tanto os pais como os alunos e a comunidade têm acesso a essa informação. Como é dada uma ênfase especial à comparação entre o objetivo estabelecido e a situação efetiva que surge do IDEB, ao conhecer os resultados a comunidade pressiona para que as escolas melhorem. Àquelas que demonstram um progresso significativo é conferida uma maior autonomia em suas decisões, enquanto que as que permanecem com um baixo rendimento recebem atenção e apoio técnico adicionais.

Chile. O SIMCE (Sistema Nacional da Qualidade da Educação) do Chile define seu objetivo em função da contribuição oferecida para a melhoria da qualidade e equidade da educação mediante a disseminação dos resultados sobre o desempenho dos estudantes. Esse sistema de avaliação teve início na década de 1980 e desde então foi se ampliando e aperfeiçoando. Atualmente avalia a conquista de objetivos e conteúdos mínimos em linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais no quarto, oitavo e décimo anos, e desde 2010 também avalia inglês no 11º ano. As avaliações do SIMCE são censitárias e englobam todas as escolas (públicas e particulares) e alunos do país. Uma das características que se destacam no sistema de avaliação do desempenho educacional no Chile é que a difusão e o uso dos resultados se converteram em um aspecto central de sua atividade. A informação é disseminada em três níveis: (i) o do Ministério da Educação, para que seja empregada como instrumento de monitoramento e avaliação do desempenho por áreas, de escolas e programas específicos e de designação de incentivos;

(continua na página seguinte)

Boxe 3.1 (continuação)

Os sistemas de avaliação de conhecimentos e desempenho acadêmico na Argentina, Brasil e Chile

(ii) o dos professores e diretores das escolas, para que seja utilizado como ferramenta de monitoramento de cursos, alunos, programas implementados e práticas docentes e do estabelecimento de metas; e (iii) o dos pais e das famílias, para que lhes sirva como instrumento de avaliação do desempenho de seus filhos em comparação com seus pares, bem como para estabelecer comparações entre as escolas. Nesse sentido, a difusão dos resultados é considerada um elemento consistente com a liberdade de escolha dos pais no que se refere à escola de seus filhos (pública ou particular) e com o sistema de distribuição de recursos baseado no número de alunos. A informação divulgada pelo Ministério da Educação está relacionada com o contexto escolar e social de cada escola. O Chile está planejando a criação de uma Agência de Qualidade da Educação que será responsável pela avaliação do aprendizado, a qualidade das escolas e a disseminação dessa informação.

O sistema de avaliação do desempenho educacional no Chile foi pioneiro entre os da América Latina e do Caribe. É provavelmente o que apresenta maior capacidade de difusão, portanto o que maior impacto provoca na opinião pública com a difusão dos resultados das avaliações educacionais. No entanto, o SIMCE pode melhorar no que se refere à utilização dos resultados para a tomada de decisões sobre a escolha de escolas, assim como para facilitar a sua compreensão e interpretação pelos pais de família.

Fonte: Informação compilada pelos autores.

¹ Até o ano 2000 os Operativos foram realizados anualmente de forma ininterrupta. A partir de 2002–2003 decidiu-se realizar a avaliação a cada dois anos. Até 2007 foram levados a cabo 12 ONE. O último foi efetuado em 2009–2010.

² Isso está expressamente regulamentado pela Nova Lei de Educação Nacional. A aplicação do ONE tem entre seus propósitos: (i) avaliar determinados desempenhos alcançados pelos alunos no país por meio de suas capacidades e seus conteúdos nos diferentes níveis e áreas; e (ii) contribuir com dados estatísticos e pedagógicos a partir da “avaliação do aprendizado dos alunos e dos fatores associados” para melhorar o desenvolvimento de políticas educacionais sustentadas na realidade das salas de aula.

³ A Lei de Educação Nacional N° 26.206 no artigo 97, e no Anexo I da Resolução CFE N°116/01.

(SERCE)¹⁴ para alunos do terceiro e sexto anos em 2007, enquanto que do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA, da sigla em inglês) participaram seis em 2006 (de um total de 57) e nove na medição realizada em 2009 (de um total de 65). Alguns países da região também fizeram parte de estudos de avaliação de matemática e ciências (TIMSS), leitura (PIRLS) e educação cívica (IEA).

A prova do PISA é aplicada a uma amostra de estudantes de 15 anos de idade de cada país participante com o intuito de medir competências fundamentais em

¹⁴ As pesquisas mais recentes baseadas no SERCE confirmam dois temas citados repetidamente na literatura sobre aprendizagem: a incidência substancial da condição socioeconômica da família (Duarte, Bos e Moreno, 2010a) e o papel que os recursos e processos das escolas desempenham de forma combinada na aprendizagem (Duarte, Bos e Moreno, 2010b).

áreas específicas do conhecimento. O PISA concentra-se em medir até que ponto esses alunos são capazes de aplicar os conhecimentos e as habilidades aprendidas em leitura, matemática e ciências em problemas e desafios da vida real, e não no conhecimento adquirido (referente a um currículo) nessas áreas. Apesar da complexidade que representa definir o conceito de *qualidade da educação*, em qualquer análise sobre esse tema, deve-se considerar como mínimo o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos em diversas áreas do saber mas, também, e de maneira fundamental, sua capacidade de aplicar esses conhecimentos a situações simuladas da vida real com as quais se depararão no futuro.

O PISA vem sendo aplicado a cada três anos desde 2000. Esse teste, administrado e coordenado pela OCDE, oferece várias vantagens para a análise comparativa. Em primeiro lugar, na medida em que se trata de uma avaliação aplicada a jovens que estão na escola na idade de 15 anos, é possível capturar o efeito cumulativo de uma escolaridade mais extensa — teoricamente até o final do ensino fundamental (nove anos), nível mínimo obrigatório em vários países da amostra. Em segundo lugar, permite comparar os países da região com outros países e regiões do mundo, em particular aqueles de maior desenvolvimento relativo.

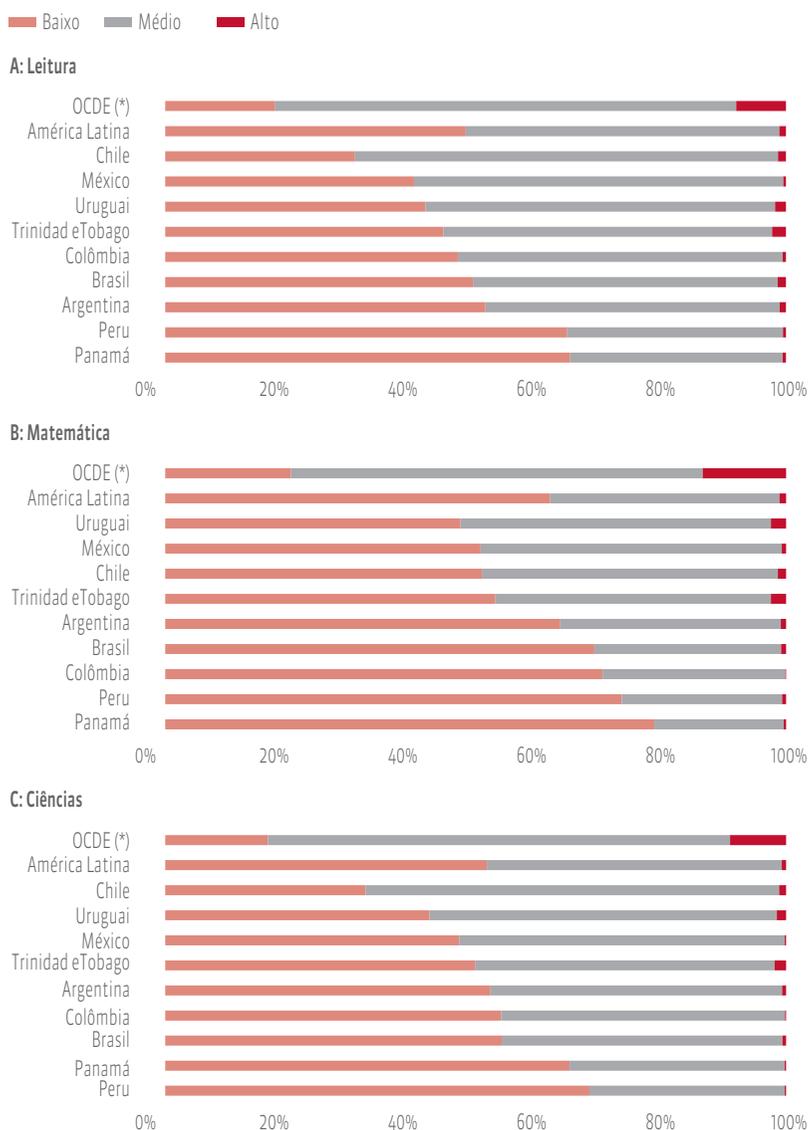
Pouco se aprende

De acordo com os dados revelados pelo teste PISA, aos 15 anos de idade os níveis de aprendizado dos estudantes da América Latina e do Caribe os colocam um terço abaixo das nações participantes e muito abaixo da média (figura 3.5). Para a grande maioria dos países da região, a brecha de pontuação em comparação com a média dos países da OCDE é muito ampla. Isso acontece tanto em leitura como em matemática e ciências (painéis A, B e C da figura 3.5). Não obstante o avanço registrado por alguns dos participantes da América Latina e do Caribe nessa avaliação em comparação com períodos anteriores, eles se situam sistematicamente entre os piores da amostra.

A avaliação do PISA situa os alunos em diferentes níveis de competência. Esses níveis se referem à sua capacidade de resolver situações com diferentes graus de dificuldade e complexidade. Os resultados mostram uma altíssima proporção de estudantes dos países da região que não são capazes de atingir nem sequer os níveis de competência considerados básicos. Em leitura, 8,2 % dos alunos da OCDE obtiveram um rendimento alto (níveis 5 e 6), enquanto na região essa porcentagem se aproxima de 1 % (painel A, figura 3.5). No outro extremo, a porcentagem de alunos da região que se situaram abaixo do nível 2 é significativamente alta e flutua entre 44,5 % (México) e 79,5 % (Peru). Isso mostra que cerca da metade dos jovens da região não atinge o nível básico que lhe permita desenvolver-se de um modo efetivo e produtivo na vida, em comparação com 19,3 % para o caso dos países da OCDE.

Figura 3.5

Distribuição das pontuações do PISA segundo os níveis de desempenho



Fonte: OCDE (2010a).

Notas: Na figura 3.5, o nível de desempenho baixo corresponde à porcentagem de estudantes que se situaram no nível 1 ou abaixo segundo os níveis de desempenho estimados pelo PISA (no caso do teste de leitura, está abaixo do nível 1b, nível 1b e nível 1a). O nível médio corresponde aos estudantes que se situaram nos níveis de desempenho 2, 3 e 4. O nível alto inclui os estudantes que se situaram nos níveis de desempenho 5 e 6.

(*) A pontuação média da OCDE exclui as do Chile e México.

Do saber ao saber o que fazer com o que se sabe

Pode-se ter uma ideia mais clara sobre as habilidades que os estudantes da região possuem e seus níveis de competência respectivos observando o tipo de perguntas formuladas no teste PISA nas diferentes áreas do conhecimento (boxe 3.2). Os dados revelam que um de cada quatro estudantes (22,4 %) da região não compreende o que lê em textos básicos (um de cada três nos casos do Panamá e do Peru) (OCDE, 2010a). Esses resultados contrastam significativamente com os dos países da OCDE, nos quais a proporção de estudantes que não são capazes de responder a perguntas com um determinado grau de complexidade é de somente 5,3 % (um de cada vinte alunos). Em outras palavras, quase um de cada quatro estudantes de 15 anos na América Latina e no Caribe é incapaz de localizar um ou mais trechos independentes de informações claramente indicadas, ou de reconhecer o assunto principal ou o propósito do autor em um texto sobre um assunto conhecido, ou de fazer uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento cotidiano.

Em relação à matemática, a situação dos países da região é ainda mais preocupante do que no caso da leitura: 35 % dos estudantes de 15 anos é incapaz de identificar informações e efetuar procedimentos matemáticos rotineiros¹⁵ (cerca de 50 % nos casos do Panamá e do Peru). Em outras palavras, somente pouco mais de um em cada três estudantes da América Latina e do Caribe é capaz de responder a perguntas relativamente óbvias e claramente definidas em situações cotidianas e para as quais dispõem de toda a informação pertinente (boxe 3.3). Em contrapartida, a proporção de estudantes de 15 anos que carece dessa capacidade nos países da OCDE é de somente 7 % (OCDE, 2010a).

Um indicador adicional, que descreve quão significativa é a brecha de habilidades medidas pelo PISA entre os países da América Latina e do Caribe e os da OCDE, revela que o grupo de estudantes da região que conseguiu pontuações mais altas ou atingiu a média dos estudantes dos países da OCDE ou está abaixo dessa média (figura 3.6).

Cabe destacar que na América Latina e no Caribe convivem estudantes cujo rendimento se assemelha à média do país de melhor desempenho no PISA 2009 (Xangai-China), com estudantes cujo rendimento é similar ao do país de pior desempenho no mesmo teste (Quirguistão). No entanto, as proporções são completamente diferentes. Enquanto 1 % dos alunos da região se situa na

¹⁵ No caso da América Latina, os países tendem a enfatizar um modelo pedagógico de ensino de matemática baseando-se em um entendimento instrumental do mundo, no qual o aluno resolve os problemas matemáticos utilizando instrumentos ou fórmulas. No enfoque alternativo, o importante não é o uso das fórmulas mas sim a compreensão de como elas funcionam.

Boxe 3.2

Exemplo de pergunta associada ao nível 1a no teste de leitura do PISA 2009

O avarento
(Fábula de Esopo)

Um avarento vendeu tudo o que tinha e comprou um pedaço de ouro, que enterrou ao lado de uma antiga muralha, e todos os dias ia vê-lo. Um de seus trabalhadores notou o avarento visitando o lugar frequentemente e resolveu observar seus movimentos. Logo descobriu o segredo do tesouro escondido, cavou, encontrou o pedaço de ouro e o roubou. Na visita seguinte, o avarento encontrou o buraco vazio e começou a arrancar os cabelos e a lamentar-se, tomado de aflição. Um vizinho, conhecendo a razão daquilo e com a intenção de ajudá-lo a superar a perda, disse-lhe: “Por favor, não te aflijas. Pega uma pedra, e coloca-a no buraco e imagina que o ouro ainda está lá. Ela terá a mesma utilidade, pois quando o ouro estava lá tu não o possuías e nunca fizeste o mínimo uso dele”.

Utilize a fábula “O Avarento” da página anterior para responder às seguintes perguntas.

Leia as orações e numere-as de acordo com a sequência de fatos descrita no texto.

O avarento decidiu converter todo o seu dinheiro em um pedaço de ouro.

Um homem roubou o ouro do avarento.

O avarento cavou um buraco e escondeu ali o seu tesouro.

O vizinho do avarento lhe disse que substituiu o ouro por uma pedra.

Fonte: OCDE (2010a).

Nota: Para receber crédito, a sequência de fatos deverá estar organizada da seguinte forma: 1, 3, 2, 4.

Boxe 3.3

Exemplo de pergunta associada ao nível 1 no teste de matemática do PISA 2009

Taxa de câmbio

Mei-ling, proveniente de Cingapura, preparou-se para ir à África do Sul como estudante de intercâmbio por 3 meses. Precisava trocar alguns dólares de Cingapura (SGd) por rand (ZAR), a moeda da África do Sul.

Mei-Ling verificou que a taxa de câmbio entre os dólares de Cingapura e os rand da África do Sul era igual a 1 SGD = 4,2 ZAR.

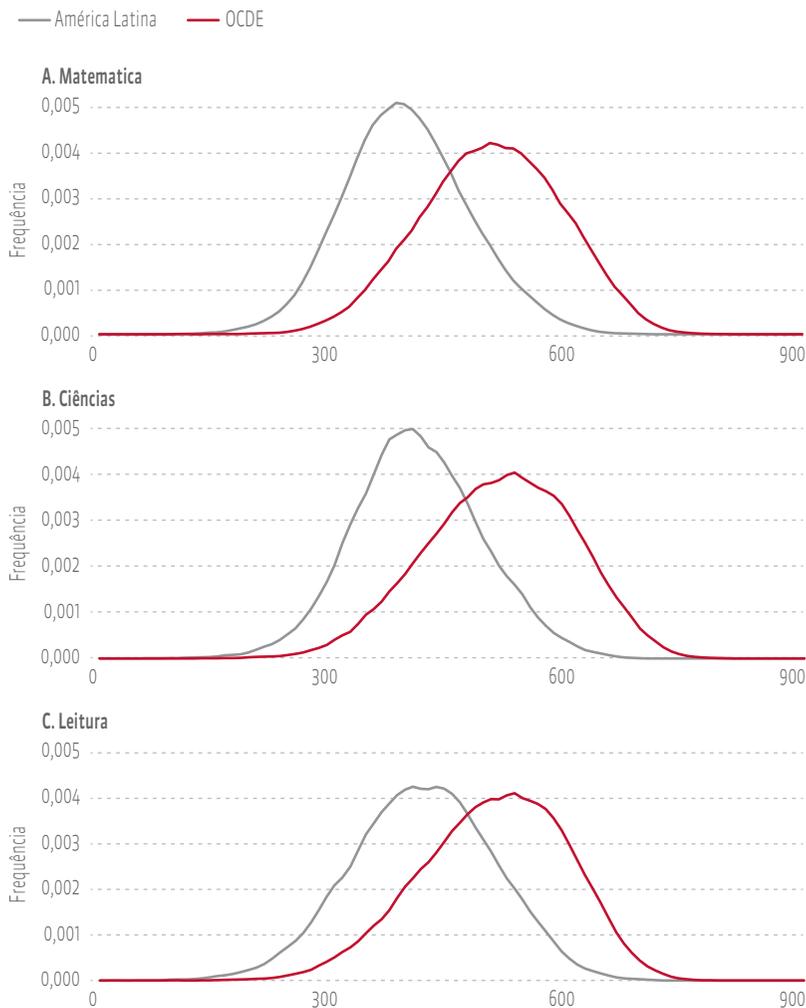
Mei-Ling trocou 3 000 dólares de Cingapura em rand da África do Sul por essa taxa de câmbio. Quanto dinheiro em rand da África do Sul Mei-Ling obteve?

Fonte: OCDE (2010a).

Nota: Para receber crédito completo nesta pergunta, a resposta seria 12 600 ZAR (não é necessária a unidade).

Figura 3.6

Distribuição das pontuações obtidas pelos estudantes da América Latina e da OCDE nos testes do PISA 2009



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados do PISA 2009 (OCDE, 2010d).

Nota: Os países da região incluídos na amostra são: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Panamá, Peru, Trinidad e Tobago e Uruguai.

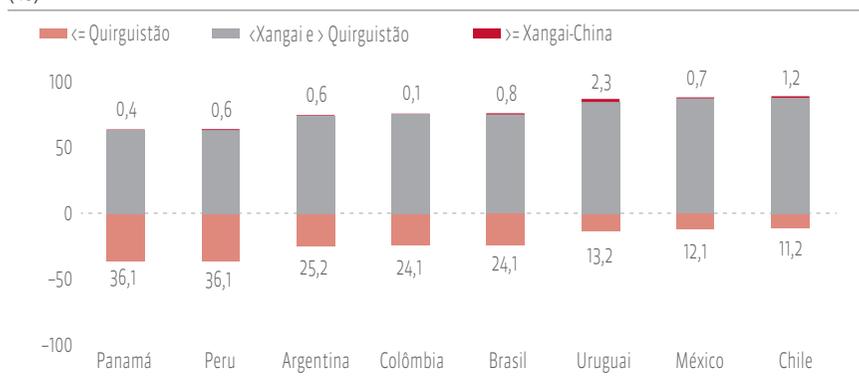
média da pontuação dos de Xangai-China, mais de 20 % se situam na média dos do Quirguistão (figura 3.7).

Resumindo, se essas cifras fossem projetadas para determinar o que significa contar com jovens preparados para fazer uma entrada bem-sucedida no mercado de trabalho e, além disso, competir em um mercado globalizado,

Figura 3.7

América Latina e os extremos em matemática: Xangai-China e Quirguistão, PISA 2009

(%)



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados do PISA 2009 (OCDE, 2010d).

Nota: A pontuação média de Xangai-China no teste de matemática foi de 600 pontos, enquanto no Quirguistão foi de 331 pontos. As cifras acima da barra superior indicam a porcentagem de estudantes que obtiveram, em cada país, uma porcentagem superior à pontuação média observada em Xangai-China. As cifras nas barras inferiores indicam a porcentagem de estudantes que obtiveram pontuações inferiores à média do Quirguistão.

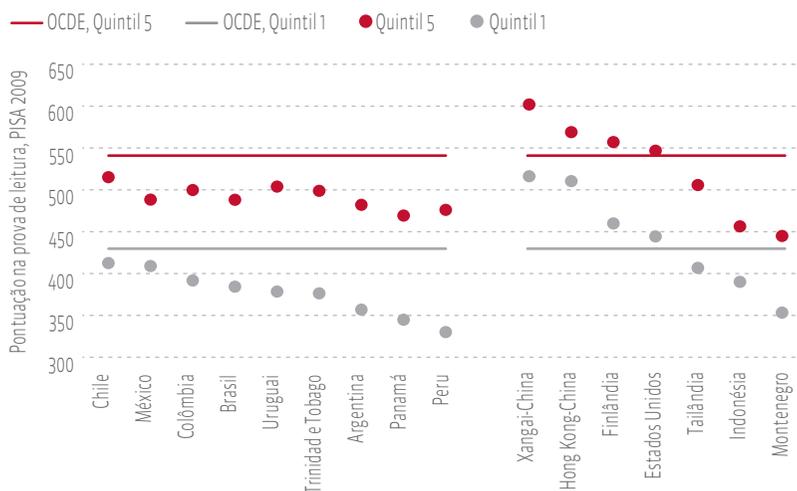
as conclusões seriam desalentadoras para a região: os países da América Latina e do Caribe estariam mais próximos dos piores da amostra do que dos melhores.

Os resultados do PISA 2009 também evidenciam importantes brechas na conquista acadêmica dentro de cada país entre os estudantes de renda mais baixa e mais alta. Se as médias dos países latino-americanos são preocupantes, mais graves ainda são os resultados observados para os grupos de menor nível socioeconômico. Entre os países da América Latina e do Caribe que participaram do teste, a relação entre as pontuações obtidas na prova de leitura pelos estudantes dos segmentos de alta renda da população em relação às pontuações obtidas pelos estudantes de renda mais baixa flutua entre 1,2 e 1,5 vezes para México e Peru, respectivamente. Para a média da OCDE, essa brecha é de 1,3 vezes, comparável à do Chile. Em Xangai, Hong Kong e Finlândia — países cujos resultados estiveram entre os melhores nas provas de 2009 —, a brecha é menor, como se observa na figura 3.8. Países emergentes como Tailândia e Indonésia também demonstram uma menor desigualdade em seus resultados do que os nove países participantes da América Latina e do Caribe.

Essas brechas demonstram a acentuada desigualdade nos resultados educacionais da América Latina e do Caribe para os jovens de 15 anos. No entanto, cabe esclarecer que as brechas nas habilidades cognitivas aparecem

Figura 3.8

Brecha nas pontuações no teste de leitura, PISA 2009, segundo quintis do indicador de nível socioeconômico



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados do teste PISA 2009 (OCDE, 2010a).

Nota: Os quintis foram construídos a partir do índice de nível socioeconômico e cultural elaborado pela OCDE para o teste PISA. O quintil 5 representa o mais rico e o número 1, o mais pobre. Os países estão organizados de maneira decrescente, conforme a pontuação obtida no quintil 1.

muito antes da adolescência, principalmente antes da idade escolar. Isso significa que as diferenças observadas entre os grupos de diversos níveis de renda se originam fundamentalmente nos seis primeiros anos de vida (Schady, 2011).

De igual maneira, outros testes internacionais como o SERCE, aplicado a 16 países da América Latina e do Caribe, em 2006, nos níveis de terceiro e sexto anos do ensino fundamental, também evidenciam importantes diferenças no rendimento acadêmico das crianças, conforme os níveis de renda de suas famílias. Por exemplo, Duarte et al (2010a) analisam os dados do SERCE e documentam que, enquanto a probabilidade de atingir um nível satisfatório em matemática para o terceiro ano é de 48 % no quintil de maior renda, no quintil mais pobre chega perto de 10 %, situação muito preocupante. No sexto ano também se registram diferenças notáveis: enquanto 66 % das crianças de renda mais alta (último quintil) obtiveram pelo menos um nível satisfatório na prova de matemática, entre as crianças do primeiro quintil o resultado alcançado foi de somente 26 %. Fica claro, então, que há diferenças significativas nas habilidades cognitivas entre os grupos de diferentes níveis de renda e que elas têm origem cedo no ciclo da vida.

Um longo caminho pela frente

Apesar do que foi visto até o momento, quando se observa a evolução das pontuações obtidas pelos diversos países da região no que se passou desde a última década, verifica-se, em sua maioria, uma tendência positiva (quadro 3.3). No entanto, é importante fazer duas advertências. A primeira é que, na evolução das pontuações dos diferentes países participantes, deve-se levar em conta a *proporção de jovens* que estão na escola aos 15 anos de idade. Isso porque é de esperar que, à medida que essa proporção aumenta, as pontuações obtidas em todas as provas são negativamente afetadas, dado que aqueles que não estavam incluídos na amostra e se incorporaram a ela provêm de lares mais pobres. O mesmo deve ser feito quando se trata de comparar países entre si. A segunda advertência é que é possível que as mudanças nas pontuações médias se devam a mudanças nos resultados do PISA para os alunos de maior e menor renda, razão pela qual seria necessário complementar a análise das pontuações não somente com as respectivas taxas de cobertura educacional dos jovens de 15 anos, mas também com a evolução na proporção de alunos que se situaram nos diversos níveis de competência.

O que não pode ser ignorado, no entanto, é que se forem mantidas as taxas de aumento nas pontuações observadas nas provas do PISA correspondentes ao período de 2000–2009, a América Latina levará pelo menos 21 anos para alcançar 500 pontos na prova de matemática (aproximadamente em 2030). O período será maior no caso das provas de leitura — aproximadamente 49 anos —, enquanto, em ciências será de quase 42 anos.¹⁶

Quando se usam as taxas de crescimento anual observadas no período 2000–2009 para prever a evolução dos pontos obtidos na prova de leitura, o Chile é o país que mais rápido chegaria aos 500 pontos: levaria aproximadamente dez anos contados a partir do teste de 2009 (figura 3.9). Em contrapartida, e apesar de ter um crescimento sustentável, o Brasil levaria um tempo médio semelhante ao da região: quase 44 anos. Por outro lado, e considerando que a taxa de crescimento em matemática e ciências é mais alta, é possível que o Chile e o Brasil levem um menor número de anos para atingir o valor médio da OCDE: 16 e 25, respectivamente. Dado que o Brasil estabeleceu como meta alcançar a média do PISA no ano de 2021, ele terá que acelerar a evolução positiva que vem registrando desde o ano 2000 (figura 3.9). O México é outro país que estabeleceu metas de aprendizagem referentes especificamente ao PISA: sua proposta é alcançar uma pontuação combinada de linguagem e matemática de 435 pontos em 2015.

¹⁶ As projeções são elaborações próprias baseadas nos resultados observados nas provas do PISA no período compreendido entre 2000e–2009.

Quadro 3.3

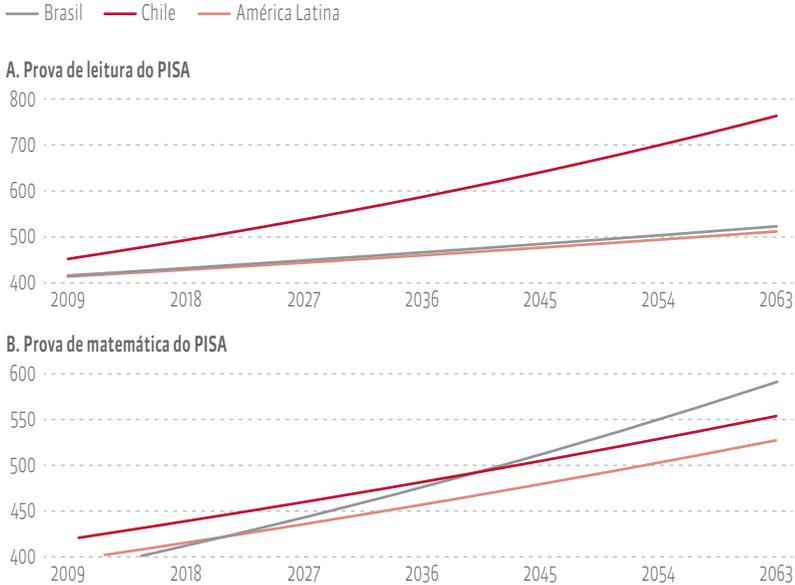
Evolução das pontuações em leitura, matemática e ciências em países participantes da América Latina, 2000–2009

País	Pontos do PISA em leitura				Pontos do PISA em matemática				Pontos do PISA em ciências			
	2000	2003	2006	2009	2000	2003	2006	2009	2000	2003	2006	2009
Argentina	418		376	398	388		381	388	396		391	401
Brasil	396	403	393	412	334	356	370	386	375	390	390	405
Chile	410		442	449	384		411	421	415		438	447
Colômbia			385	413			370	381			388	402
México	422	400	410	425	387	385	406	419	422	405	410	419
Peru	327			370	292			365	333			369
Uruguai		434	413	426		422	427	427		438	428	427
OCDE	500	500	500	493	500	500	500	493	500	500	500	501

Fontes: Figura 6.3 IPES 2008 com base na OCDE (2001, 2004, 2007a) e no resumo executivo do PISA (OCDE, 2010a).

Figura 3.9

Projeção da evolução das pontuações (2000–2009) a partir das taxas de crescimento observadas na América Latina



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados observados nas provas do PISA de 2000 a 2009 (OCDE 2001, 2004, 2007a e 2010a).

Esta análise básica da trajetória dos possíveis resultados futuros da cada país no PISA pode variar significativamente dependendo de diversos fatores. De fato, no caso da América Latina, onde somente uma minoria dos estudantes completa os níveis básicos, uma melhoria entre os estudantes de baixa renda contribuiria de maneira significativa para incrementar o rendimento médio. Por isso uma estratégia deliberadamente focalizada nesse grupo poderia não somente melhorar a equidade entre os segmentos mas também acelerar a trajetória de melhoria da média no tempo.

A acumulação não basta

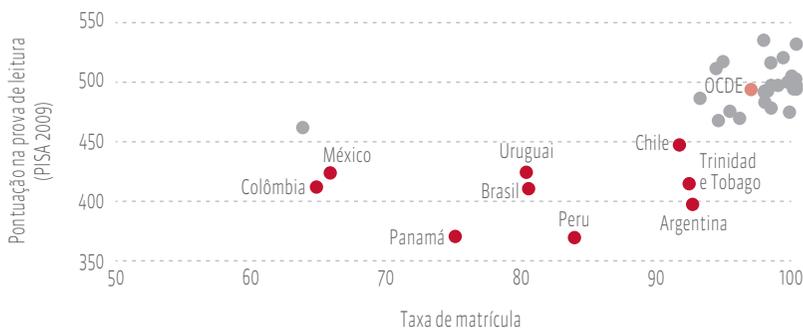
Já foi observado como a América Latina evoluiu nos últimos 20 anos em matéria de acumulação de capital humano mediante a ampliação do acesso ao sistema escolar. Assim é nos países da região que fazem parte da amostra de participantes do PISA (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Uruguai), cujas taxas de conclusão do ciclo de nove anos de educação oscilam entre 76 % no Chile e 45 % no Brasil, mas também em todos os demais países com relação à situação que prevalecia no início dos anos 1990. O problema reside no fato de que os resultados obtidos na prova do PISA sugerem que os esforços e investimentos destinados a ampliar o acesso à educação e reter os alunos nas escolas (principalmente empenhados em eliminar ou reduzir o custo da oportunidade de estudar) têm pouca relação com o aprendizado e com o que se possa fazer com ele no mercado de trabalho.

A esse respeito, a literatura recente apresenta uma importante discussão em que se questionam os benefícios da simples acumulação de capital humano tanto para o bem-estar individual quanto para o desenvolvimento dos países. Hanushek (2006) afirma que as habilidades cognitivas têm um poderoso impacto na renda individual, na distribuição da renda e no crescimento econômico, e que na realidade a situação educacional dos países em desenvolvimento é muito pior do que sugerem os níveis de acesso e as taxas de conclusão nos diferentes níveis de escolaridade. Traduzindo para a América Latina, isso significa que os avanços em acesso e conclusão não terão o impacto esperado enquanto não se cristalizarem em um desenvolvimento efetivo das habilidades cognitivas.

De fato, da análise de resultados do PISA e do seu vínculo com diversas variáveis (porcentagem de professores de tempo integral, professores certificados de tempo integral, relação computadores/alunos e alunos/professores, entre outras) depreende-se que não existe uma relação coerente entre a quantidade de recursos investidos na educação e os resultados das provas, seja em termos de gasto como porcentagem do PIB ou de gasto por aluno. A variância considerável nos resultados entre os diversos países participantes não pode ser atribuída simplesmente à existência de um grau de desenvolvimento relativo diferente de

Figura 3.10

Matrícula no sétimo ano ou superior entre jovens de 15 anos e pontuação no PISA 2009



Fonte: OCDE (2010a), Anexo A2, Quadro A2.1.

Nota: A taxa de matrícula é calculada com a população total de estudantes de 15 anos de idade que está matriculada no sétimo ano ou superior sobre a população total de estudantes de 15 anos. Os pontos cinza-claros representam os outros países que participam do PISA.

suas economias. Embora seja verdade que a riqueza dos países influi nos seus resultados educacionais, a renda per capita somente explica 6 % das diferenças entre uns e outros nos resultados do PISA, o que significa que os países com níveis de desenvolvimento econômico similares podem produzir resultados educacionais muito diferentes (OCDE, 2010a), como se verá na próxima seção.

Se a maioria dos alunos da região estivesse na escola, a situação da qualidade poderia, inclusive, ser pior, como foi explicado anteriormente. Por isso, é necessário destacar que nos países da América Latina há uma fração significativa dos jovens de 15 anos que se encontra fora do sistema escolar. Até 2009, a proporção de alunos dos países selecionados da região e da OCDE nos graus 7 a 12 que aos 15 anos estava na escola era a seguinte: Brasil 80,6 %; Chile 91,6 %; Colômbia 65,2 %; México 66,2 %; Panamá 75,3 %; Turquia 64,3 %; Israel 91,5 %; Portugal 93,0 %; e Indonésia 74,0 % (OCDE, 2010a). Isso sugere que a brecha de pontuação das avaliações do PISA poderia ser, inclusive, mais acentuada entre a região e os países da OCDE se a proporção de estudantes matriculados no sistema educacional aos 15 anos de vários países da América Latina fosse maior (figura 3.10). Isto se explica porque os alunos que estão fora do sistema são os mais pobres e, portanto, no caso de serem incluídos nas avaliações, provavelmente fariam a média baixar.

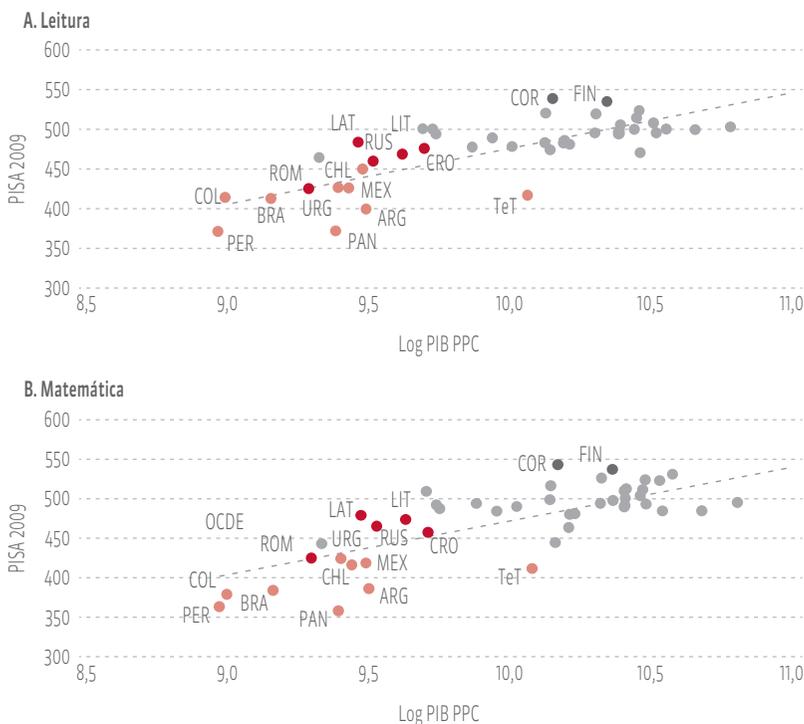
Investimento não garante qualidade

A seção anterior mencionava como entre os argumentos geralmente utilizados por certos setores em alguns países da região para justificar os maus resultados

educacionais figuram, de maneira prominente, o diferencial de riqueza das nações (medido em termos do PIB per capita), a porcentagem do PIB destinada à educação e o gasto per capita em educação. Costuma-se afirmar, então, que é praticamente impossível para seus países atingir o rendimento daqueles com maiores recursos. No entanto, quando esses dados são analisados, comprova-se que não existe uma relação linear entre gasto educacional ou renda per capita e qualidade educacional. De fato, vários dos participantes do PISA, com PIBs per capita similares aos países da região, obtêm pontuações maiores (figura 3.11). Por exemplo, a Latvia, com um PIB per capita similar ao do Chile ou do México, obteve

Figura 3.11

PIB per capita e resultados no PISA, 2009



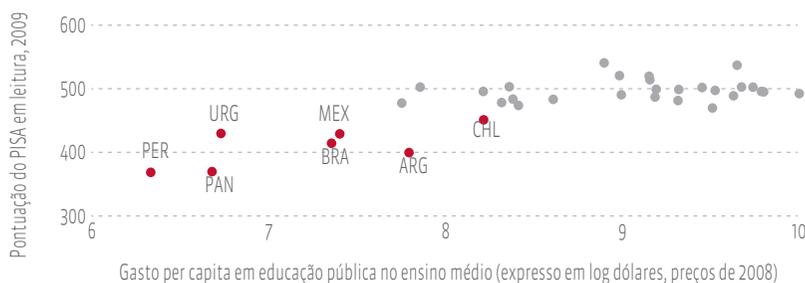
Fontes: Pontuação PISA 2009: OCDE (2010a); PIB per capita em US\$ PPC de 2005: Banco Mundial (2010).

Nota: A seguinte lista traz as abreviaturas usadas na figura: LAT, Latvia; LIT, Lituânia; RUS, Rússia; CRO, Croácia; ROM, Romênia; COR, Coreia do Sul; FIN, Finlândia; ARG, Argentina; BRA, Brasil; CHL, Chile; COL, Colômbia; MEX, México; PAN, Panamá; PER, Peru; TeT, Trinidad e Tobago e URG, Uruguai. Os pontos cinza-escuros indicam os países que costumam obter as pontuações mais altas no teste do PISA. Os pontos vermelhos indicam países com níveis de PIB comparáveis aos dos países da América Latina, mas que apresentam melhores resultados em relação ao esperado para o nível do PIB observado. Em contraste, os pontos marrons indicam que, na América Latina, os resultados no teste do PISA são inferiores ao esperado, dado os níveis de PIB. Os pontos cinza-claros indicam outros países que participam do PISA.

Figura 3.12

Gasto per capita em educação pública no ensino médio

(em log dólares de 2008)



Fontes: Pontuações nas provas do PISA: OCDE (2010a); gasto per capita estimado em educação pública por níveis educacionais, usando o PIB em dólares correntes deflacionados a 2008: FMI (2010) e Banco Mundial (2010); matrícula e porcentagens de gasto público total em educação e desagregados por níveis como porcentagem do PIB: UNESCO (2010).

Nota: Os pontos cinza-claros indicam outros países que participam do PISA.

em matemática cerca de 70 pontos mais do que os dois. No tocante ao gasto per capita em educação, verifica-se uma situação semelhante: o fato é que existe um número ainda maior de países que, com um gasto per capita educacional semelhante ao de várias nações da região, obtêm melhores rendimentos (figura 3.12).

Ainda que o investimento per capita na educação possa incidir nos resultados de qualidade, vários países da amostra apresentam um rendimento significativo superior ao daqueles da região que têm um gasto per capita similar. Isso sugere não apenas que a desculpa do menor investimento na educação como justificativa dos maus resultados em matéria de qualidade não é suficiente, como também que além da ampliação do acesso está pendente de solução o tema fundamental das habilidades cognitivas e socioemocionais como elementos essenciais do desenvolvimento na educação e no trabalho.

O que não está sendo medido

Durante os últimos anos tem-se discutido amplamente o papel que as habilidades não cognitivas (ou socioemocionais) relacionadas com os traços da personalidade desempenham no funcionamento da sociedade. Entre essas habilidades figuram a perseverança, a motivação e o autocontrole (ver o capítulo 4) e algumas estão sendo exigidas daqueles que se candidatam a ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho (ver o capítulo 6 e o apêndice C). Na literatura também se encontram cada vez mais evidências sobre o seu caráter multidimensional, no sentido de que tanto as habilidades cognitivas como as não cognitivas ou socioemocionais se combinam, se influenciam mutuamente

e/ou se complementam nas pessoas (Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006). Nesse contexto, as habilidades não cognitivas teriam um efeito direto sobre aspectos críticos na vida dos jovens, como os salários (dado o nível de escolaridade), a própria escolaridade, a gravidez precoce, o tabagismo, o crime e os testes de avaliação de progresso (Cunha et al, 2006).

As habilidades cognitivas e as não cognitivas afetam o bom desempenho socioeconômico das pessoas, e ambas são fortemente influenciadas pelo ambiente familiar e social. A velha dicotomia entre habilidades geneticamente determinadas — e, portanto, imutáveis — e habilidades adquiridas é obsoleta, mesmo que ainda permeie a literatura econômica. As habilidades são influenciadas tanto pelos genes como pelo meio ambiente (Cunha et al, 2006), tal como é descrito mais detalhadamente no capítulo 4.

Em pesquisas recentes, sugeriu-se que é muito mais eficiente e equitativo investir no desenvolvimento das habilidades *cognitivas* precocemente na infância. Assim, embora se espere que haja uma clara contrapartida em matéria de equidade-eficiência para o investimento nas habilidades cognitivas de jovens e adolescentes, no caso das habilidades *não cognitivas* o argumento baseado na idade não é tão claro quanto para as habilidades cognitivas (Cunha e Heckman, 2010). Isso significa que haveria mais espaço para desenvolver essas habilidades não cognitivas no ensino médio.

Durante o ciclo de vida de uma pessoa, o desenvolvimento e a formação de habilidades parecem ser o resultado da interação de diversas intervenções, muitas das quais não ocorrem no âmbito escolar. Da mesma forma ocorre uma interação entre as habilidades cognitivas e não cognitivas, cuja aquisição constitui a base da formação de outras habilidades no futuro (Cunha et al, 2006). Existe evidência de que, mesmo para aqueles empregos de baixa produtividade que contratam somente jovens com ensino médio completo, a demanda de habilidades tanto cognitivas como não cognitivas é determinante (Maxwell, 2007). É por isso que as escolas deveriam estar a par de quais são as habilidades de ambos os tipos que melhor se complementam para a transição entre a escola e o trabalho.

É evidente que as medições tradicionais da educação, como as analisadas aqui, são insuficientes quando se trata de refletir o estado das habilidades que o mercado de trabalho exige atualmente. Os principais testes considerados procuram medir habilidades cognitivas e realização acadêmica. Não existe medição de habilidades não cognitivas ou socioemocionais no sistema educacional da América Latina e do Caribe, ainda que essa carência não se registre somente na região. Por hora, esse tipo de teste está em fase piloto e de teste, em particular nos países da OCDE.¹⁷ Obviamente, antes de medir essas habilidades não cognitivas é preciso desenvolvê-las.

¹⁷ Um estudo recente (Estudo piloto sobre ensino e aprendizagem inovadores, realizado na Rússia, Senegal, Finlândia e Indonésia, em 2009 e 2010, por um consórcio do qual

Pelo que se viu neste capítulo, a América Latina apresenta, em geral, um atraso muito acentuado em comparação com os países da OCDE em termos de qualidade da educação oferecida às suas crianças e adolescentes no tocante a habilidades cognitivas. A isso se soma o fato de que, na trajetória educação-trabalho dos jovens, não somente contam as habilidades cognitivas mas também as habilidades socioemocionais, como será analisado detalhadamente no capítulo 6. Daí a importância de realizar esforços voltados para sua identificação e definir estratégias orientadas para as desenvolver, reforçar ou complementar no sistema educacional.

participam a UNESCO, a Sociedade Internacional de Tecnologias para a Educação, a Microsoft e a OCDE) sugere a enorme dificuldade enfrentada pelos docentes no que diz respeito a conseguir que os alunos adquiram as novas habilidades consideradas necessárias para se desenvolverem na vida pessoal e no trabalho. Entre essas habilidades figuram o pensamento crítico (processar informação, extrair conclusões e tomar decisões), o trabalho em equipe (trabalho em colaboração com os colegas) e liderança (capacidade de liderar os colegas e ter a habilidade de comunicar eficazmente suas ideias). Os resultados desse teste piloto sugerem que os professores estão em etapas muito incipientes do ensino dessas habilidades. Geralmente os docentes as desconhecem e carecem de apoio para saber como desenvolvê-las em seus alunos e como medi-las. Continua-se enfatizando exclusivamente o desenvolvimento das habilidades cognitivas mais tradicionais.



4

Em busca das chaves: onde e quando se formam as habilidades cognitivas e socioemocionais?

Os anos de escolaridade de um indivíduo geralmente são interpretados como uma medida de sua capacidade produtiva potencial. Seria de esperar então que quanto maior fosse o nível de escolarização de uma pessoa, maior seria sua produtividade no mercado de trabalho. Sob essa premissa, os indivíduos com maior nível de escolaridade deveriam ter melhores condições de trabalho, uma lógica simples que motivou grande parte dos estudos teóricos e empíricos na economia. Mas os anos de escolaridade seriam realmente o fator determinante de uma boa combinação (*match*) entre empregadores e trabalhadores, particularmente quando se considera o caso de quem, por exemplo, busca emprego pela primeira vez? Até que ponto são informativos os anos de educação com respeito às habilidades do trabalhador (qualidade) quando se trata de assegurar uma transição bem sucedida da escola para o mercado de trabalho? Por último, e de maneira mais geral, que papel desempenham as habilidades como fatores determinantes do desempenho do indivíduo no trabalho? Essas são as perguntas a que se buscará responder nos próximos capítulos.

As pessoas possuem um conjunto amplo de habilidades (destrezas e talentos) que as diferenciam e incidem nos resultados socioeconômicos que obtenham no transcurso de sua vida. Esse princípio foi documentado na abundante literatura sobre esse tema produzida nos campos da economia e psicologia (Borghans et al, 2008a).

Mesmo quando são numerosas as distintas dimensões de habilidade que podem caracterizar um indivíduo, na literatura especializada houve a tendência a agrupá-las em duas grandes categorias: cognitivas e não cognitivas ou socioemocionais. Na sequência deste livro, entender-se-á por *habilidades cognitivas*

aquelas que têm a ver com a cognição (correlacionadas com o coeficiente intelectual) e aquelas ligadas ao conhecimento (matemática e linguagem), que são as que permitem o domínio do saber acadêmico. Da mesma forma, entender-se-á por *habilidades socioemocionais* aquelas que pertencem à área do comportamento ou que surjam de traços de personalidade e que usualmente são consideradas “brandas”.

As pesquisas sobre esse tema demonstraram que tanto as habilidades cognitivas como as socioemocionais sofrem influência de elementos próprios do ambiente em que a pessoa se desenvolve, entre eles as características da família e da escola. No entanto, o grau de maleabilidade dos diferentes tipos de habilidade e o momento propício para modificá-las (janela de oportunidade) variam (Cunha et al, 2006). Existe, além disso, consenso sobre o fato de que as diferenças, tanto em matéria de habilidades quanto nos resultados por elas gerados, aparecem muito cedo e que essa brecha só pode ser parcialmente reduzida mediante intervenções de políticas públicas bem planejadas (Cunha et al, 2006; Behrman e Urzúa, 2011; e Schady, 2011). Quanto mais cedo ocorram essas intervenções na vida de uma criança, maiores serão as probabilidades de sucesso na compensação das desvantagens oriundas das características familiares ou de ambientes adversos.

Tanto as habilidades cognitivas quanto as socioemocionais têm um componente inato (herdado) e um componente suscetível de formação, que variam segundo cada indivíduo, conforme o tipo de habilidade e com a passagem do tempo. É indiscutível o papel primordial desempenhado pela família na formação das habilidades — tanto por meio da genética quanto dos estímulos e experiências proporcionados durante os períodos críticos, inclusive desde a gestação. Também se sabe que nas habilidades cognitivas o componente hereditário é relativamente maior e que o período crítico para moldá-las mediante intervenções é mais curto (Carneiro e Heckman, 2003). Adicionalmente, vários estudos já documentaram a existência de certo grau de complementaridade entre as habilidades (ver, por exemplo, Cunha et al, 2006). Assim, as destrezas cognitivas podem ser traduzidas em sucessos que retroalimentam na criança a autoestima e a confiança em si mesma, habilidades essas consideradas socioemocionais. Por outro lado, habilidades socioemocionais como a motivação e a perseverança estimulam a aprendizagem e podem reforçar o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Essa intensa interação que se dá entre ambas as dimensões explica por que na literatura especializada contemporânea se considera quase obsoleta a distinção entre “natureza versus criação” (*nature versus nurture*). É a interação que se dá entre ambos os componentes que forma o conjunto completo de habilidades em cada indivíduo.

Finalmente, a evidência internacional compilada até o momento confirma a importância das habilidades cognitivas e socioemocionais no desempenho das pessoas no âmbito acadêmico e no trabalho (Heckman, Stixrud e Urzúa,

2006; Urzúa, 2008; Cunha et al, 2006). No entanto, pouco se sabe sobre sua função específica durante o período de transição escola-trabalho, que é o tema primordial do presente volume e cujo desenvolvimento busca oferecer ideias sobre o tipo de políticas que podem favorecer seu fortalecimento, a fim assegurar um melhor desempenho dos jovens no mundo do trabalho e, portanto, uma qualidade de vida melhor para a população.

Neste capítulo se introduz o marco conceitual que permite analisar o papel das habilidades das pessoas — fazendo distinção entre os dois tipos — e do sistema educacional como fatores que influenciam o desempenho dos jovens que transitam da escola para o mercado de trabalho. Para isso são identificadas e conceitualizadas as habilidades cognitivas e as socioemocionais, analisa-se a evidência disponível sobre o papel que ambas exercem no processo de inserção no mercado de trabalho e se oferece um breve diagnóstico da situação na região em relação a esse contexto.

Conceitualização e identificação de habilidades

Embora o papel desempenhado pelas habilidades tenha sido tradicionalmente analisado pela psicologia, os economistas mostraram cada vez mais interesse por esse tema.¹ E apesar de os estudos em ambas as áreas terem utilizado diferentes conceitos para identificar as habilidades cognitivas e as socioemocionais,² alguns deles são essenciais para que se compreenda sua importância. Em primeiro lugar, os estudos demonstram que é teoricamente possível separar os dois grupos de habilidades, mesmo que na prática a distinção seja muito difícil. Em segundo lugar, existem diferenças nas dinâmicas das habilidades cognitivas e das associadas com a personalidade: as primeiras se desenvolvem e aumentam durante a infância, alcançam seu nível máximo ao término da adolescência e declinam paulatinamente durante a idade adulta.³ No caso das habilidades oriundas

¹ Borghans et al (2008a) definem e analisam de maneira pormenorizada os conceitos de habilidades cognitivas e traços de personalidade ou habilidades socioemocionais. Esse estudo representa um esforço para unificar a linguagem e os conceitos utilizados em economia e psicologia.

² Os economistas se dedicaram principalmente à medição de parâmetros de preferências (fatores de desconto, fatores de risco, preferências pelo ócio, altruísmo e preferências sociais), enquanto os psicólogos concentraram seus esforços na caracterização dos traços de personalidade. É interessante notar que os parâmetros de preferências e os traços de personalidade podem ser interpretados como variáveis conceitualmente idênticas (por exemplo, a responsabilidade se relaciona com a aversão ao risco, as preferências pelo ócio e o desconto temporal).

³ Por exemplo, há estudos que mostram que o coeficiente intelectual antes dos 4 ou 5 anos não é um bom indicador do que a pessoa será na idade adulta. Depois dos 10 anos de idade ele se estabiliza, por isso essa medida, numa criança com essa idade, permite que se preveja, com certa precisão, seu QI ao chegar à idade adulta (Cunha et al, 2006).

dos traços de personalidade, a dinâmica depende da dimensão considerada. A maioria, contudo, aumenta a partir da infância até a etapa final da vida adulta (a responsabilidade, por exemplo) (Borghans et al, 2008b).

O que diz a psicologia sobre as habilidades cognitivas

O dicionário da Associação Americana de Psicologia (VandenBos, 2007: 187) define a cognição como “todas as formas de conhecimento, entre elas a percepção, a imaginação, a memória, o raciocínio, o juízo e a solução de problemas”. Do mesmo modo, define a habilidade cognitiva como “a habilidade ou aptidão essencial para a percepção, aprendizagem, memória, compreensão, consciência, raciocínio, intuição, juízo e linguagem” (VandenBos, 2007: 187). O coeficiente intelectual, por sua vez, se refere aos resultados das provas de inteligência.⁴

No campo da psicologia especializada, o estudo das habilidades cognitivas reconhece a existência de um componente dominante, conhecido como o “fator g”, que resume o nível de habilidade cognitiva dos indivíduos (Spearman, 1904). Esse fator permite prever a maioria dos itens das provas de inteligência e foi utilizado para se compreender seu grande poder explicativo sobre uma grande variedade de dimensões do comportamento humano (Herrnstein e Murray, 1994).⁵

Habilidades não cognitivas ou socioemocionais: os traços de personalidade

Os traços de personalidade são muito diversos, por isso não é de estranhar que não se tenha encontrado um fator dominante (equivalente ao “fator g” nas habilidades cognitivas) para resumi-los. Além disso, e diferentemente do que ocorre com as provas cognitivas, as socioemocionais não foram planejadas para associar níveis de habilidades a variáveis específicas como o desempenho acadêmico ou o êxito no mercado de trabalho, mas precisamente para entender as diferenças na personalidade dos indivíduos.⁶ É a óbvia complexidade dessa tarefa que explica o desenvolvimento de diferentes taxonomias (ou escalas) para o estudo das habilidades socioemocionais da população.

⁴ Uma das provas de inteligência mais conhecidas é a escala de matrizes progressivas de Raven. Ela será descrita em detalhes no capítulo 5, em que se analisam dados baseados em uma estratégia de medição semelhante.

⁵ A literatura também documenta a existência de fatores cognitivos de segunda ordem associados a dimensões particulares de habilidade. Esses fatores de segunda ordem são separados em habilidade fluida (habilidade para resolver problemas novos) e habilidade cristalizada (conhecimento) (Carroll, 1993).

⁶ James (1907) foi o primeiro a se perguntar por que indivíduos com o mesmo nível de inteligência obtêm resultados diferentes, algo que a psicologia tentou explicar durante um século sem ter chegado a uma resposta clara (Duckworth et al, 2007).

Quadro 4.1

Os domínios dos cinco grandes traços da personalidade e suas definições

Fator	Definição
Abertura a novas experiências	Até onde a pessoa necessita de estímulo intelectual, mudança e variedade
Responsabilidade	Até onde a pessoa está disposta a cumprir regras e normas convencionais
Extroversão	Até onde a pessoa necessita de atenção e interação social
Amabilidade	Até onde a pessoa necessita de relações prazenteiras e harmoniosas com os outros
Neuroticismo (estabilidade emocional)	Até onde a pessoa considera o mundo como algo ameaçador e fora de seu controle

Fonte: Duckworth et al (2007).

A taxonomia mais reconhecida até esta data é a dos *Cinco grandes traços da personalidade* (quadro 4.1), que leva em conta as seguintes dimensões: responsabilidade, extroversão, neuroticismo (estabilidade emocional), abertura a novas experiências (intelecto ou cultura) e amabilidade.

Apesar de sua ampla utilização, essa taxonomia padece de limitações importantes. Seus componentes não constituem necessariamente uma lista exaustiva, especialmente considerando seu potencial para prever resultados ou desempenhos. Observe-se, por exemplo, que não se considera nessa escala um componente recentemente estudado pela literatura especializada: a motivação.

Não surpreende então que existam inúmeras medidas de personalidade, o que obviamente complica a análise prática. Entre as alternativas mais conhecidas para a escala dos *cinco traços de personalidade* figuram os *três grandes traços de personalidade* (neuroticismo, psicoticismo e extroversão), o *MPQ de Tellegen* (emocionalidade negativa, restrições, emocionalidade positiva e absorção), a escala de Zuckerman (neuroticismo e ansiedade, agressividade e hostilidade, impulsividade da busca de sensações, atividade e sociabilidade), a escala de Cloninger (evitar danos, cooperação, autodireção, persistência, busca de novidade, dependência de recompensa, autotranscendência) e os nove grandes traços de personalidade (ajuste, amabilidade, individualismo duro, confiabilidade, autocontrole, desempenho, afiliação, potência e inteligência).

Em conclusão, essa longa lista mostra o pouco consenso que existe sobre quais são as dimensões críticas dos traços de personalidade de um indivíduo. Enquanto as habilidades cognitivas podem ser hierarquizadas em termos de sua relevância para prever resultados na vida de uma pessoa, o mesmo não acontece com as socioemocionais, para as quais coexistem diversas escalas e ordens. Ou seja, diante da pergunta sobre quais são as habilidades socioemocionais mais relevantes, não existe uma única resposta.

Dinâmica entre habilidades cognitivas e não cognitivas

Até que ponto as habilidades dos indivíduos mudam durante seu ciclo de vida? A evidência indica que eles se tornam mais extrovertidos, responsáveis e emocionalmente estáveis ao longo dos anos (Borghans et al, 2008a). Já a vitalidade social e a abertura a novas experiências, embora aumentem durante as etapas iniciais da vida (até os 20–30 anos), durante a velhice elas diminuem. Usualmente, as mudanças nos traços da personalidade de um indivíduo se produzem durante os primeiros anos da vida adulta (18–30 anos).

Os achados das pesquisas no campo da psicologia indicam que os fatores genéticos são os responsáveis pela estabilidade dos traços de personalidade durante a idade adulta, enquanto é o ambiente que gera as mudanças (Blonigen et al, 2006). Borghans et al (2008a) fazem referência à evidência que sugere que os traços de personalidade também se modificam em função da transformação dos papéis sociais. No entanto, seus efeitos não parecem ser de longo prazo. Só as transformações permanentes no ambiente parecem sustentar mudanças prolongadas de personalidade (McGue, Bacon e Lykken, 1993).

Diferentemente do que ocorre com os traços de personalidade, as pesquisas indicam que as habilidades cognitivas se desenvolvem durante a infância e mais tarde, na vida adulta, mostram um declínio, especialmente a partir de cerca dos 55 anos. Aqui os fatores genéticos são mais importantes que os do ambiente para explicar essa dinâmica. Entre 60 % e 80 % da habilidade cognitiva durante a vida adulta são hereditários (o papel dos genes aumenta ao longo do tempo). No caso dos traços de personalidade, o componente hereditário (40 % a 60 %) permanece estável durante a vida.

Os resultados das provas cognitivas e socioemocionais também podem ser modificados pelo ambiente. As análises de Heckman, Stixrud e Urzúa (2006) e Urzúa (2008) demonstram a importância do ambiente familiar (especificamente da educação da mãe) e do nível de escolarização dos indivíduos no momento de fazer as provas como fatores determinantes das pontuações nas escalas cognitivas e socioemocionais. Essa constatação pode ser utilizada como apoio a intervenções planejadas para melhorar as habilidades dos indivíduos quando eles entram para o mercado de trabalho. Os estudos indicam que esse tipo de ação é mais eficaz entre aqueles jovens que ainda estão cursando o ensino médio⁷ (Cunha et al, 2006; e Heckman e Lochner, 2000).

⁷ Isso é particularmente verdadeiro nos programas planejados para manter os estudantes na escola, como o Learning, Earning and Parenting (LEAP), de Ohio, e o Teen Parent Demonstration (TPD). Mediante essas iniciativas, pais em idade escolar recebiam ajuda financeira para prosseguir com sua escolarização média. Os resultados do LEAP mostram aumentos nos índices de conclusão da educação média, enquanto o TPD apresentou resultados educacionais ambíguos. No entanto, os dois programas tiveram efeitos positivos nos

Em suma, a evidência indica que as intervenções de vários tipos destinadas a fortalecer o desenvolvimento cognitivo devem ser feitas nos primeiros anos de vida para que tenham algum efeito. Entretanto, as que são voltadas para o mesmo fim com respeito às habilidades socioemocionais têm uma janela de oportunidade mais prolongada, uma vez que elas vão se formando paulatinamente ao longo dos anos. Esse é um achado chave quando se está procurando planejar políticas destinadas a promover uma transição bem sucedida da escola para o trabalho, mediante ações oportunas nos ambientes onde se formam e desenvolvem tanto as habilidades cognitivas quanto as não cognitivas.

As habilidades como determinantes dos resultados acadêmicos e no trabalho

Os efeitos das habilidades cognitivas nos resultados acadêmicos, sociais e no trabalho já foram amplamente analisados (Cawley, Heckman e Vytlačil, 2001; Herrnstein e Murray, 1994; Neal e Johnson, 1996; Gottfredson, 1997; Hartigan e Wigdor, 1989; Mulligan, 1999; Murnane, Duhaldeborde e Tyler, 2000; Lazear, 2003). Como exemplo, há numerosos estudos nos quais se documenta sua importância nos salários. Especificamente, os resultados empíricos mostram que, embora a magnitude exata dependa das características da população (como a raça e o nível de educação), em média o retorno das habilidades cognitivas sobre os salários é superior a 12 %⁸ (Mulligan, 1999; Murnane, Duhaldeborde e Tyler, 2000; Lazear, 2003; Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006; e Urzúa, 2008).

Entretanto, o papel desempenhado pelos traços de personalidade ou habilidades socioemocionais recebeu menos atenção e só recentemente foi objeto de interesse na literatura.⁹ O estudo de Bowles e Gintis (1976) foi o primeiro a analisar o impacto das dimensões da personalidade no mercado de trabalho, especificamente nos salários. Esse estudo demonstra que a estabilidade no trabalho e a confiança são traços valorizados pelos empregadores.¹⁰ Por seu lado, Heckman, Stixrud e Urzúa (2006) e Urzúa (2008) documentam o impacto

salários e no emprego daqueles estudantes que estavam frequentando a escola no momento de se iniciar a intervenção. Os resultados são menos positivos no caso dos indivíduos que já haviam interrompido sua educação quando lhes foi oferecido o programa.

⁸ Percentual de mudança nos salários produzido por uma alteração de um desvio padrão na habilidade.

⁹ Bowles, Gintis e Osborne (2001) e Heckman, Stixrud e Urzúa (2006) fazem uma resenha detalhada dessa literatura.

¹⁰ Outros trabalhos que demonstram a importância das habilidades socioemocionais no mercado de trabalho são os de Nyhus e Pons (2005) (estabilidade emocional e salários), Salgado (1997) (estabilidade emocional e responsabilidade sobre salários), Mueller e Plug (2006) (cinco traços de personalidade sobre salários) e Duckworth et al (2007) (responsabilidade, autocontrole e busca de objetivos de longo prazo sobre o desempenho no trabalho).

das habilidades socioemocionais associadas à autoestima e ao autocontrole sobre uma variedade de resultados relacionados ao trabalho (salários, decisões ocupacionais, experiência), educacionais (máximo nível de escolarização alcançado) e sociais (consumo de drogas, de álcool, crime, delinquência e gravidez precoce).¹¹ Esses autores documentam um efeito significativo das habilidades socioemocionais em cada uma dessas dimensões e informam que em muitos casos esse impacto é até mais importante que o estimado para as habilidades cognitivas.¹²

Borghans et al (2008a) oferecem uma evidência adicional sobre a importância relativa das habilidades cognitivas versus as socioemocionais. Esses autores analisam as correlações entre habilidades cognitivas (coeficiente intelectual), habilidades socioemocionais (os cinco grandes traços de personalidade), um índice de liderança,¹³ o desempenho no trabalho,¹⁴ a longevidade, as qualificações obtidas na universidade e os anos de educação. Os resultados indicam que, em geral, o papel da inteligência domina o da personalidade como determinante das conquistas acadêmicas. Com respeito aos traços de personalidade, nesse estudo a *responsabilidade* aparece como o melhor precursor de resultados em estudos pós-secundários e o segundo melhor precursor (depois de *abertura a novas experiências*) dos anos acumulados de educação. Entre todos os traços de personalidade, a responsabilidade apresenta a maior correlação com os índices de liderança, e sua função é até mais importante que a da inteligência. A responsabilidade também prevê o desempenho no trabalho, mas seu papel nesse caso é dominado pelo da inteligência.¹⁵ Nesse estudo também se sugere que a importância da inteligência (QI) aumenta com a complexidade do trabalho medida pelos níveis de informação que devem ser processados.¹⁶ Mas a evidência não é concludente no que se refere ao papel

¹¹ Nesses estudos é analisada a escala de autoestima de Rosenberg e a escala de autocontrole de Rotter.

¹² Bowles, Gintis e Osborne (2001) e Segal (2007) também demonstram o papel da persistência como determinante dos resultados no trabalho e na educação.

¹³ Define-se liderança como o grau em que o indivíduo é visto por outros como líder, associado a seu desempenho quando se trata de dirigir as atividades de um grupo. Ver Borghans et al (2008b).

¹⁴ O desempenho no trabalho é definido a partir de três critérios: competência no trabalho, no treinamento e dados pessoais (salários, experiência). Ver Heckman, Stixrud e Urzúa (2006).

¹⁵ No contexto da escala dos cinco grandes traços de personalidade, Barrick e Mount (1991) concluem que, em relação a seus outros componentes, é a responsabilidade que tem maior correlação com o “êxito no trabalho”.

¹⁶ Isso confirma a análise de Schmidt e Hunter (2004), que mostra que as habilidades cognitivas são mais importantes entre professores, cientistas e administradores do que entre trabalhadores semiquilificados ou de qualificação baixa. No entanto, isso contradiz a análise de Barrick e Mount (1991), na qual é demonstrado que o papel da responsabilidade não muda substancialmente em função da complexidade do trabalho.

do QI no desempenho a longo prazo. De fato, alguns estudos sugerem que os traços de personalidade podem ser melhores precursores desse elemento (Goff e Ackerman, 1992).

Em resumo, é farta a literatura que documenta empiricamente a relação entre habilidades (cognitivas e socioemocionais) e diversos resultados educacionais, sociais e no trabalho. Os estudos são concludentes a respeito do impacto das habilidades cognitivas sobre o nível de renda dos indivíduos e, fundamentalmente, sobre seus resultados em termos de educação. Quanto às habilidades socioemocionais, as conclusões são variadas e vão acrescentando peças a um quebra-cabeça que é mais complexo precisamente pela dificuldade natural de caracterizar os distintos traços de personalidade da população. No entanto, alguns deles, como por exemplo a autoestima, o autocontrole e a responsabilidade, aparecem uma ou outra vez como determinantes chave nos resultados educacionais, sociais e no trabalho.

Precauções no momento de tirar conclusões da evidência internacional

A fim de interpretar corretamente os resultados já expostos e de extrair deles algumas lições, é preciso considerar as dificuldades de se separar os efeitos das habilidades cognitivas daqueles gerados pelas habilidades socioemocionais. Isso porque, embora seja conceitualmente possível separar as habilidades por sua natureza, em termos práticos é extremamente complicado identificar separadamente seus efeitos (Borghans et al, 2008a). Por exemplo, é fácil supor que as provas criadas para medir a inteligência possam ser afetadas pela motivação e perseverança do indivíduo. Do mesmo modo, as provas criadas para caracterizar os traços de personalidade podem depender da capacidade do cérebro para executar processos cognitivos. É por isso que para poder identificar a função que cada dimensão de habilidade cumpre no desempenho do indivíduo no trabalho é fundamental que se disponha de um conjunto de provas validadas na população alvo e utilizar métodos estatísticos adequados.

Outro elemento a considerar, particularmente quando se trata de tirar ensinamento das pesquisas existentes, é que a maior parte da evidência disponível sobre o papel desempenhado pelas habilidades cognitivas e socioemocionais provém de países desenvolvidos. Isso obviamente limita as possibilidades de extrapolar esses resultados, por exemplo, para os países da América Latina.

Em um dos poucos estudos em que se analisa o caso de países em desenvolvimento, Glewwe (2002) resume a evidência sobre a relação que neles existe entre o sistema educacional e as habilidades cognitivas e sobre o papel que elas desempenham em matéria de resultados no mercado de

trabalho.¹⁷ O autor chega a duas conclusões fundamentais. Em primeiro lugar, ele afirma que se sabe muito pouco a respeito dos insumos educacionais que possam melhorar as habilidades cognitivas dos estudantes e, em segundo, sustenta que elas são um determinante significativo dos resultados do trabalho, mas apenas se não se controla pelos anos de escolaridade.

A análise do impacto de longo prazo de intervenções precoces em crianças representa uma fonte adicional de evidência da importância das habilidades no desenvolvimento do indivíduo. Os casos da Jamaica e Guatemala são dignos de menção. Nesses países, a análise dos dados coletados ao longo de várias décadas permitiu demonstrar como a estimulação psicossocial precoce, associada a uma boa alimentação, pode afetar os resultados educacionais e no mercado de trabalho durante a vida adulta (Hoddinott et al, 2008; Walker et al, 2005; Schady, 2011). Lamentavelmente, estudos como os realizados nesses dois países são uma exceção no contexto regional (Behrman e Urzúa, 2011). Além disso, sua natureza não permite que se identifique com precisão o papel exercido pela escola na geração das habilidades, nem tampouco o tipo de habilidades mais procuradas pelo mercado de trabalho.

Que habilidades são críticas para o desempenho no trabalho?

A literatura analisada até aqui considera uma estratégia particular para estudar a importância das habilidades: primeiro se identificam as habilidades dos indivíduos e depois se estabelece a maneira pela qual elas afetam dimensões variadas do desenvolvimento individual e, particularmente, o desempenho no trabalho. Uma estratégia alternativa tem sido a de perguntar, em primeiro lugar, quais as habilidades requeridas para assegurar um melhor desempenho no trabalho e depois verificar se a população as possui.

Nesse contexto, surpreende que tenha sido o Departamento de Defesa dos Estados Unidos a agência que provavelmente realizou mais pesquisas sobre a importância das habilidades aplicadas ao cumprimento de tarefas no âmbito do trabalho. Em um de seus estudos, é analisado em detalhes o desenvolvimento histórico dos diferentes métodos de avaliação utilizados durante os processos de seleção de candidatos realizados por essa instituição, fazendo distinção precisamente entre aqueles que procuram identificar as habilidades inatas dos postulantes e os que buscam favorecer o desempenho em determinadas tarefas (Sticht, 1997). É justamente essa distinção que diferencia a lógica entre as duas estratégias mencionadas acima.

¹⁷ As provas cognitivas consideradas neste estudo são a de Raven e as provas padronizadas de matemática e leitura.

O estudo de O'Neil, Allred e Baker (1997) é um bom exemplo dos esforços que visam fundamentalmente a identificar as habilidades requeridas para um bom desempenho no âmbito do trabalho. Esses autores examinam e categorizam as habilidades identificadas em cinco pesquisas distintas realizadas nos Estados Unidos.¹⁸ Todas utilizam informações obtidas por meio de entrevistas com empregadores públicos e/ou do setor privado, sindicatos, trabalhadores e supervisores de vários setores e acadêmicos.

Nos resultados desses cinco estudos (O'Neil, Allred e Baker, 1997) estabelecem-se quatro grupos gerais de destrezas requeridas para um bom desempenho no ambiente de trabalho: habilidades acadêmicas básicas (leitura e escrita); habilidades de pensamento avançado (criatividade, capacidade de aprendizagem, solução de problemas); habilidades interpessoais e de trabalho em grupo (comunicação, negociação e solução de conflitos) e características pessoais e atitudes (autoestima, motivação e responsabilidade).¹⁹ A comparação das necessidades dos empregadores norte-americanos relativas a cada um desses grupos de destrezas demonstra uma valorização maior das habilidades sociais e de trabalho em grupo do que das de caráter acadêmico (Mehrens, 1989). Assim, o mercado de trabalho nos Estados Unidos parece demandar em maior medida habilidades interpessoais, de comportamento e de trabalho em equipe do que aquelas relacionadas com os conhecimentos acadêmicos básicos.

O que se acabou de explicar tem uma importância particular para a elaboração de políticas públicas orientadas para o reforço da pertinência da escola, em especial do ensino médio. As habilidades socioemocionais são cada vez mais identificadas pelos empregadores como fundamentais no desempenho ocupacional de seus trabalhadores. Embora não se discuta a função primordial das capacidades cognitivas essenciais, a evidência aponta para uma gama mais ampla de habilidades relevantes. Isso é consistente com as conclusões da seção anterior, na qual se resume a literatura que documenta os efeitos desse tipo

¹⁸ Os estudos são: (i) *What Work Requires of Schools (SCANS)*, realizado em 1991 pelo Departamento do Trabalho dos Estados Unidos; (ii) *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*, realizado pela Sociedade Americana de Capacitação e Desenvolvimento (ASTD, da sigla em inglês) com o patrocínio do Departamento do Trabalho dos Estados Unidos; (iii) *The Michigan Employability Skills Employer Survey*, realizado por Michigan Employability Skills Task Force; (iv) *Basic and Expanded Basic Skills*, realizado pelo Departamento de Educação do estado de Nova York; e (v) *High Schools and the Changing Workplace: The Employers' View*, realizado pela Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos.

¹⁹ Os elementos da taxonomia das habilidades no âmbito do trabalho, proposta por O'Neil, Allred e Baker (1997), foram também considerados em Maxwell (2007), Cannon-Bowers et al (1995), Murnane e Levy (1996), e Oliver et al (1997), entre outros. Em particular, com base na análise de casos na área de práticas administrativas, Murnane e Levy (1996) organizam as habilidades requeridas no âmbito do trabalho em habilidades gerais de gestão do tempo, esforço no trabalho, atitude positiva, habilidades básicas (leitura, matemática, solução de problemas, comunicação) e habilidades na área de informática.

de habilidades nos resultados obtidos no trabalho. A evidência para a América Latina sobre o tipo de destrezas demandadas pelos empregadores é praticamente inexistente. No capítulo 6 desta publicação descrevem-se precisamente os resultados de uma pesquisa desenvolvida com esse propósito particular, os quais sugerem que a situação na região é semelhante à que mostram os estudos anteriormente mencionados em relação aos Estados Unidos.

Transição escola-trabalho: descompasso de habilidades?

Na abundante literatura na qual se analisa a transição da escola para o trabalho não se prestou atenção especial ao papel desempenhado pelas habilidades. O estudo de Maxwell (2007) constitui uma importante exceção. Nele é analisado o papel da oferta e demanda de distintas habilidades no mercado de trabalho em São Francisco, Estados Unidos. A ideia subjacente é que uma combinação melhor (*matching*) entre as habilidades dos trabalhadores (oferta) e as requeridas pelos empregadores (demanda) pode produzir ganhos muito importantes em termos de eficiência (Vickers, 1995). Foi essa mesma ideia que motivou a preparação do presente volume.

Os tipos de emprego considerados por Maxwell (2007) correspondem àqueles que são oferecidos durante a transição da escola para o trabalho para indivíduos com níveis reduzidos de capital humano. Em particular, nesse estudo é examinada a demanda de habilidades em empregos iniciais de qualificação baixa. Em relação à oferta de habilidades, e de modo consistente com a demanda analisada, o estudo examina as características de jovens com níveis de escolaridade baixos (sem estudo além do ensino médio), cuja idade oscila entre 18 e 24 anos.

O estudo se baseia em dados de 405 empresas atuantes em cinco setores produtivos e de 766 domicílios, e contém perguntas sobre conjuntos de habilidades comparáveis.²⁰ Com respeito a estas últimas, Maxwell (2007) distingue entre “habilidades acadêmicas” (*inglês*: leitura e escrita básica, leitura e escrita complexa; *matemática*: álgebra, matemática aplicada e medidas), “novas habilidades básicas” (*comunicação*: comunicação com consumidores, comunicação com colegas de trabalho; *solução de problemas*: priorização, avaliação, liderança; *informática*: aumento de produtividade, multimídia e finanças), “habilidades no local de trabalho” (escritório e produção). Essa combinação de informação de empregados e empregadores, associada a medições de habilidades, torna esse estudo uma contribuição única ao tema da transição da escola para o trabalho.

²⁰ Os setores produtivos examinados foram: preparação e serviço de alimentos, construção e manutenção, vendas, escritório e apoio administrativo, produção e transporte. Cabe notar que pelo menos dois terços dos empregos para jovens que trabalham no primeiro emprego na área geográfica analisada se enquadram em uma dessas categorias.

Os resultados da pesquisa mencionada mostram que a grande maioria dos empregos requer simultaneamente habilidades diversas; quase todos exigem algum tipo de capacidade acadêmica e virtualmente todos requerem duas das novas habilidades básicas: comunicação e solução de problemas. Uma análise individual de cada uma das habilidades leva também a resultados interessantes: 90,8 % dos empregos exigem capacidade para interagir com outros trabalhadores na busca de um objetivo (sendo essa a habilidade com maior demanda), enquanto 85,3 % requerem a capacidade de perceber informação verbal e/ou não verbal proveniente de outros trabalhadores (a segunda mais requerida). De fato, as três habilidades com maior demanda fazem parte do grupo de novas habilidades básicas. As habilidades cognitivas ou acadêmicas só aparecem a partir do quarto lugar e até o oitavo. As primeiras habilidades acadêmicas na lista se referem à leitura. Isso é coerente com a evidência que demonstra a importância da alfabetização no mercado de trabalho, embora também ilustre a das habilidades não acadêmicas.²¹

Ao comparar a demanda e oferta de habilidades, Maxwell (2007) conclui que é baixa a demanda de linguagem avançada, álgebra, matemática aplicada, liderança e manejo de programas de informática. Ao contrário, a linguagem básica, a habilidade de interagir com os outros trabalhadores e a capacidade de priorizar tarefas se encontram entre as destrezas mais escassas (alta demanda e baixa oferta).²²

Esse estudo examina também o efeito das habilidades nos resultados obtidos pelos indivíduos no trabalho. Em geral, a evidência não favorece necessariamente a hipótese de que existe um alto retorno associado às habilidades mais escassas, ou seja, não detecta a existência de uma remuneração mais alta para aqueles empregados que as possuem. A autora sustenta que isso pode se dever às dificuldades de identificação/medição de habilidades específicas e potencialmente de alta demanda. Um bom exemplo é a *liderança*, uma habilidade provavelmente escassa e bem remunerada que, no entanto, não aparece na lista das que têm um retorno estimado mais elevado. Maxwell (2007) sustenta que a dificuldade de quantificar o grau de liderança de um indivíduo a partir de uma pesquisa explicaria o fato de que ela não figure na lista das habilidades mais bem remuneradas.

As conclusões do estudo citado sugerem então a possibilidade de que os resultados durante a transição escola-trabalho sejam altamente influenciados

²¹ Com referência aos setores específicos, o estudo considera a área de serviços (negócios, saúde, educação e outros), manufatura, comércio varejista e outras. O setor de serviços é o que apresenta maior demanda de todas as habilidades. O setor manufatureiro é o que requer menos habilidades em termos relativos.

²² Os resultados são consistentes com a proposta de Maxwell (2007) de que as escolas ensinam habilidades acadêmicas (leitura, escrita e matemática), comunicação e capacidade para resolver problemas quando se trata de preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Boxe 4.1

A visão convencional da transição escola-trabalho: políticas públicas e instituições

As pesquisas nas quais se examina a transição da escola para o trabalho são numerosas. Nelas se destaca o papel das características individuais (escolaridade e antecedentes familiares), do sistema educacional e das condições do mercado de trabalho como determinantes dos resultados na escola e no trabalho durante esse período (Wolpin, 1987; Topel e Ward, 1992; Wolbers, 2003; Gangl, 2003). Outra importante corrente de pesquisa examina a função que desempenham as intervenções especificamente elaboradas para melhorar essa transição, como por exemplo os estágios e os programas de capacitação.

Um dos estudos que demonstram a importância das políticas públicas e das instituições durante a transição da escola para o trabalho é o de Neumark e Rothstein (2007). Esses autores analisam os efeitos associados a distintos programas de apoio à transição escola-trabalho (TET) nos Estados Unidos,¹ insistindo no efeito desses esforços na “metade esquecida” (“the forgotten half”), a saber, 50 % dos indivíduos com menos probabilidade de continuar os estudos depois do ensino médio. Essa pesquisa é particularmente pertinente com relação à América Latina, em que “a metade esquecida” é significativamente superior a 50 % da população de jovens.

Seus resultados indicam que, especialmente entre as mulheres, os efeitos dos programas TET em seu desempenho no mercado de trabalho são usualmente positivos, sendo particularmente importantes aqueles que oferecem treinamento na modalidade de aprendizes e por meio de estágios. Por outro lado, os resultados associados às iniciativas concentradas na educação após o ensino médio são ambíguos: enquanto para as mulheres são na maior parte negativos, entre os homens os efeitos dessas intervenções nos rendimentos educacionais após o ensino médio são geralmente positivos e significativos. Em termos práticos, esse estudo demonstra que as várias modalidades de intervenção podem ter efeitos diferentes, dependendo da população sobre a qual elas atuem, o que representa um desafio no momento de desenvolver políticas públicas para a transição da escola para o trabalho.

¹ Especificamente, os autores analisam os programas associados à lei de oportunidades da escola para o trabalho de 1994 (School-to-Work Opportunities Act 1994 ou STWOA94). Essa lei incentivou o desenvolvimento de programas elaborados para melhorar os resultados no trabalho dos estudantes durante os últimos anos do ensino médio. Entre eles se encontram: *job shadowing*, *mentoring* (alianças entre estudantes e empresas), educação cooperativa (combinação de educação acadêmica e profissionalizante), trabalhos em empresas associadas a escolas, educação técnica (programas que levam a uma carreira definida), treinamento como aprendizes e práticas/estágios.

por um descompasso ou brecha de habilidades entre a demanda e a oferta de trabalho. Nos próximos capítulos deste livro essa hipótese será explorada no contexto da América Latina, com a intenção de mostrar que, devido às características dos sistemas educacionais e trabalhistas dos países da região, esse descompasso constitui um elemento que exige particular atenção. O baixo desempenho dos jovens no trabalho em geral e a queda dos retornos da educação média em particular podem ser produto não apenas das dinâmicas de oferta e demanda descritas, ou de rigidezes no mercado de trabalho, mas também uma

manifestação da brecha existente entre o que o sistema educacional oferece e o que o mercado de trabalho procura.²³

O desafio: caracterizar a transição escola-trabalho na América Latina

Lamentavelmente, as informações disponíveis nos países da região não permitem que se faça uma análise detalhada sobre os determinantes de uma transição escola-trabalho bem-sucedida e do papel que as habilidades desempenham nesse processo. Embora durante as últimas décadas vários países tenham feito importantes esforços voltados para a obtenção de mais e melhores dados em nível microeconômico, sua concepção não se ajusta àquilo que se necessita para desenvolver uma análise detalhada dessa importante questão. Por exemplo, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, geralmente os esforços na América Latina para contar com novas informações são dirigidos para a realização de grandes pesquisas de domicílios de corte transversal, em detrimento dos dados de tipo longitudinal. O mesmo se observa no caso das informações existentes sobre o desempenho educacional. Em geral esses dados não permitem acompanhar os estudantes ao longo do tempo por períodos suficientemente extensos para permitir o registro de sua trajetória na escola e no mercado de trabalho, e menos ainda analisar a relação entre o desempenho educacional e a transição escola-trabalho.

Por outro lado, os países da região tampouco dispõem de informações adequadas sobre as habilidades da população. Só no caso da Pesquisa de Proteção Social do Chile 2006 (Bravo et al, 2008) foram incluídas perguntas destinadas a medir o nível de autoestima e autocontrole. Certamente, as informações provenientes das provas padronizadas de desempenho educacional ou aprendizagem,

²³ Nesse contexto, cabe destacar o estudo de Oliver et al (1997). Esses autores descrevem a reforma que provavelmente representa o maior esforço feito até a presente data para desenvolver as habilidades requeridas no mercado de trabalho durante o período escolar: a reforma educacional implementada a partir de 1989 no estado de Maryland, conhecida pelo nome de “Habilidades para o sucesso” (Skills for Success, ou SFS). Essa reforma enfatizou tanto as habilidades acadêmicas quanto as habilidades gerais multidisciplinares que facilitam a transição para o mercado de trabalho. Na reforma, são consideradas cinco categorias de habilidades: aprendizagem, pensamento, comunicação, tecnologia e habilidades interpessoais. Buscava-se com isso dotar os estudantes de ferramentas que lhes pudessem ser úteis para aprender não apenas durante a etapa escolar mas também durante toda a sua vida. Esse conceito tem, além do mais, consequências fundamentais no currículo escolar. Nesse sentido, o programa de estudos teve que ser ajustado de tal maneira que as habilidades oferecidas pudessem ser aplicadas realmente àquilo que o estudante enfrentaria no mercado de trabalho (uso da matemática como ferramenta para a solução de problemas e da linguagem como ferramenta de comunicação e pensamento).

como são o Sistema de Medição de Qualidade da Educação, ou SIMCE (Chile), a Avaliação Nacional de Realização Acadêmica em Centros Escolares, ou ENLACE (México) e os Operativos Nacionales de Evaluación, ou ONE (Argentina), podem ser de muita utilidade para o desenvolvimento de políticas públicas na área da educação. No entanto, essas informações não podem ser consideradas de tipo cognitivo e nem socioemocional. A interpretação das provas padronizadas de desempenho é muito mais complexa, porque o objetivo primordial das provas é medir o desempenho dos alunos em relação ao currículo (SIMCE e ONE) ou sua capacidade de aplicar seus conhecimentos a situações reais (ENLACE), e não uma dimensão particular de habilidade.²⁴ Nesse contexto, os resultados de provas de desempenho educacional como as anteriormente mencionadas devem ser interpretados como o produto de um processo que compreende o conjunto de habilidades dos indivíduos, a qualidade da educação a que tenham tido acesso e o ambiente familiar no qual se tenham desenvolvido.

A impossibilidade de interpretar os resultados das provas de desempenho como indicadores dos níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais entre os estudantes não quer dizer que esses resultados não devam ser parte da análise da transição da escola para o trabalho. Ao contrário, uma vez que nessas provas se manifestam fatores múltiplos e críticos, seus resultados podem e devem ser de grande utilidade para a compreensão do papel desempenhado pelas características da escola, da família e do indivíduo no processo em questão.²⁵ Contudo, a falta de dados longitudinais para a região — especificamente a escassez de dados no nível individual que permitam observar simultaneamente os resultados nas provas de desempenho escolar (coletados durante a educação fundamental e/ou média) e os resultados obtidos no mercado de trabalho para uma população representativa — impede que ainda se faça esse tipo de análise. A coleta dessas informações deve ser o passo seguinte para facilitar a realização dos estudos requeridos sobre esse tema de vital importância.

Nesse sentido, cabe destacar as características e objetivos das provas do PISA (ver capítulo 3) e o projeto SIALS (Pesquisa de Alfabetização da População Adulta). As provas do PISA são orientadas para a medição da relação entre educação e empregabilidade, com ênfase particular no papel desempenhado pelas habilidades de leitura. Essas provas são realizadas com jovens de 15 anos de idade, mas não se faz um acompanhamento dos participantes ao longo do tempo. Por sua vez, o projeto SIALS procura medir a habilidade de processar e transmitir informações por escrito no contexto do lar, da comunidade e do trabalho, assim como também analisar os determinantes do nível de alfabetização

²⁴ O boxe 3.1 do capítulo 3 oferece informações pormenorizadas sobre SIMCE e ONE.

²⁵ Guzmán e Urzúa (2008) apresentam um exemplo de como utilizar testes padronizados para analisar os determinantes do sucesso da população na escola e no trabalho. Esses autores analisam o caso do Chile com base em dados do SIMCE e CASEN.

da população adulta, com ênfase particular na função do emprego e da capacitação.²⁶ Mas também não inclui entre seus objetivos o acompanhamento dos participantes ao longo do tempo, razão pela qual seus resultados não permitem distinguir se os níveis de alfabetização resultam em melhores condições de emprego ou, ao contrário, se as melhores condições de emprego produzem níveis de alfabetização mais elevados.

Em resumo, os resultados do PISA e SIALS documentam uma importante correlação entre níveis de alfabetização e preparação (PISA) ou desempenho (SIALS) no mercado de trabalho. Além do mais, isso é consistente com a evidência anteriormente descrita sobre o papel crítico das habilidades acadêmicas (escrita e leitura) no sucesso que se venha a obter no mercado de trabalho. Nesse sentido, a coleta de novas informações que contribuam para o estudo do desempenho dos indivíduos no trabalho na região, incluindo a análise da transição escola-trabalho, deveria basear-se na caracterização dos níveis de alfabetização da população.

Passo seguinte: coletar informações longitudinais

A evidência internacional resumida neste capítulo confirma o papel das habilidades cognitivas e socioemocionais não só no desempenho acadêmico dos indivíduos como também na sua vida de trabalho. Em muitos casos, as habilidades socioemocionais são inclusive melhores indicadores que as cognitivas (Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006, e Urzúa, 2008). Por outro lado, a distinção entre habilidades cognitivas e socioemocionais é complexa mas necessária. Essa diferenciação é crucial, especialmente considerando que seu desenvolvimento ao longo da vida não é igual e que portanto o papel da escola em sua formação também varia. Isso tem implicações importantes para a formulação de políticas públicas a esse respeito.

Lamentavelmente, até o momento não existem estudos rigorosos nos quais se analisem esses temas em relação à América Latina. As informações disponíveis na região não permitem que se faça uma análise pormenorizada do papel desempenhado pelas habilidades cognitivas e socioemocionais na transição da escola para o trabalho. Contar com informações longitudinais de qualidade que incluam medição dos níveis de habilidades da população antes da entrada no mercado de trabalho representa um passo crucial para a compreensão de uma transição bem sucedida nesse terreno. Essas informações representariam, além

²⁶ Nesse contexto, alfabetização não se refere apenas à habilidade de ler e escrever, mas também à habilidade de compreender e usar a informação escrita no âmbito das obrigações do trabalho, da comunidade e do lar. Por isso se utiliza o conceito de “alfabetização funcional”, que faz referência à qualidade da participação de uma pessoa na vida econômica e social de um país.

do mais, um componente chave no processo de elaboração e implementação de políticas educacionais e trabalhistas destinadas a melhorar as experiências dos indivíduos durante esse período. Os esforços na América Latina devem orientar-se nesse sentido. A evidência que se discute nos capítulos seguintes representa um primeiro esforço nessa direção.



5

Fábrica de destrezas? O que o sistema educacional agrega ao mercado de trabalho

O desafio para os sistemas educacionais da região

A análise apresentada nos capítulos anteriores descreve os aspectos mais importantes da realidade que os jovens da região têm que encarar no que diz respeito ao mercado de trabalho e à educação. Em primeiro lugar, foi documentado que os jovens se confrontam com baixos retornos da educação secundária, altos índices de desemprego, baixas taxas de participação no mercado e baixos salários. Foi também demonstrado que durante as últimas décadas não se observaram melhoras nessas variáveis. De fato, a evidência sugere que algumas delas inclusive pioraram, especialmente para alguns grupos de educação (como é o caso do adicional salarial para os egressos do ensino médio).

Em segundo lugar, analisou-se a situação dos sistemas educacionais da região, documentando não só os aumentos significativos em matéria de cobertura como também uma considerável defasagem entre os jovens no domínio de conhecimentos básicos (medidos pelos resultados de provas internacionais, como o PISA) em relação aos resultados obtidos nas economias desenvolvidas e inclusive em economias com níveis semelhantes de renda fora da região. A evidência mostra então a necessidade de suplementar os enormes esforços realizados para ampliar a cobertura educacional com iniciativas sólidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação na América Latina. Durante várias décadas, a literatura econômica tentou explicar os fenômenos observados no mercado de trabalho em função do que ocorre — ou não — no sistema educacional. Em particular, diversos estudos mostraram como o aumento da oferta de trabalhadores jovens com educação de nível médio pode se traduzir em uma deterioração de suas condições de trabalho (Katz e Autor, 1999, e Manacorda,

Sánchez Páramo e Schady, 2010 para a América Latina). Isso pode ser reforçado por rigidezes próprias do mercado de trabalho da região (salário-mínimo, custos de dispensa do empregado, assimetrias de informação, entre outros fatores), o que deteriora ainda mais as condições de trabalho dos grupos menos educados da população (Heckman e Pagés, 2004). Os avanços tecnológicos também levaram as empresas a contratar trabalhadores não só com nível de educação mais alto mas também mais bem preparados (Acemoglu, 2002; Sánchez Páramo e Schady, 2003; e Attanasio et al, 2005 para a América Latina). Mediadas pelas condições institucionais, as forças do mercado geram então uma associação natural entre o desempenho dos jovens no trabalho e “o que é produzido” pelo sistema educacional. Este capítulo proporciona uma nova evidência dessa associação natural, mas de um ângulo distinto: o da relação entre *habilidades*, educação e mercado de trabalho.

Embora a discussão sobre educação e trabalho venha de longa data, a literatura econômica só recentemente começou a se ocupar da relação entre habilidades, educação e mercado de trabalho. O novo marco conceitual que daí emerge mostra a necessidade de se considerar um espectro mais amplo de destrezas, à luz da evidência que documenta a importância não só das habilidades cognitivas como também das socioemocionais em diversos resultados sociais, econômicos e educacionais, tema que se discutiu em detalhes no capítulo 4.

Diante desse panorama, cabe então perguntar se os minguidos resultados observados entre os jovens no mercado de trabalho da região também são de alguma forma uma manifestação da pouca eficácia dos sistemas educacionais no que se refere a dotar os indivíduos dos tipos e níveis de habilidade e/ou capacidade que assegurem um bom desempenho no mundo do trabalho atual, tema principal deste livro. Desse modo, aqui se busca complementar a visão tradicional com uma nova dimensão da relação entre educação, habilidades e mercado de trabalho, o que pode lançar novas luzes sobre a compatibilização necessária entre oferta e demanda de trabalho na América Latina. Este capítulo se propõe responder às seguintes perguntas:

- Os indivíduos com mais escolarização têm um nível maior de habilidades (cognitivas e socioemocionais) do que aqueles com menos escolarização?
- Até que ponto as diferenças no mercado de trabalho podem ser explicadas por essa diferença de habilidades?

A compilação de evidências sobre a relação entre capital humano e níveis de habilidades, e os resultados no mercado de trabalho, representa um primeiro passo para a identificação dos mecanismos que explicam uma associação positiva entre anos de escolaridade e desempenho no trabalho. Embora haja

evidência sobre este último aspecto para os países desenvolvidos, a falta de dados tem sido um fator limitante significativo quando se trata de analisar esse tema em relação à América Latina. A compreensão desses mecanismos abre a possibilidade de se detectarem falhas no sistema educacional, elaborar melhores políticas educacionais e em última análise melhorar as condições de trabalho de jovens e adultos.

Capital humano e desempenho no trabalho: mecanismos de transmissão

A associação positiva entre o desempenho no mercado de trabalho e o capital humano dos indivíduos — usualmente aproximado por seus anos de escolaridade — é provavelmente um dos temas mais estudados nas ciências sociais em geral e nas ciências econômicas em particular. A evidência é muito clara: os indivíduos com nível de educação mais alto tendem a apresentar taxas mais elevadas de participação e emprego e melhores condições salariais. Além disso, observa-se essa associação independentemente da idade e do gênero dos grupos estudados. Assim, os jovens com nível de educação maior mostram melhor desempenho no mercado de trabalho do que os que possuem menor nível educacional. O mesmo se verifica no caso dos adultos. Então, se os indivíduos com mais educação tendem a desfrutar de melhores condições de trabalho, qual é a mudança que a educação produz no indivíduo? Qual é a contribuição do sistema educacional que eventualmente se manifesta em aumento de produtividade entre os indivíduos com mais tempo de escolaridade?

A presente análise se baseia na hipótese plausível de que a acumulação de capital humano não só proporciona mais informação e/ou conhecimento, como também melhora as habilidades e capacidades dos indivíduos, o que ao fim e ao cabo se traduz em maior empregabilidade e produtividade. Segundo essa lógica, a associação entre educação e habilidades/capacidades explica pelo menos parte da associação empírica entre educação e desempenho no mercado de trabalho. Desse modo, as habilidades e/ou capacidades representam as variáveis sobre as quais a educação atua para melhorar o desempenho da população no mercado de trabalho.¹

¹ Também é possível que a educação não forme mas simplesmente informe sobre os níveis de certas habilidades dos estudantes (Spence, 1973; Altonji e Pierret, 2001; Bedard, 2001). Nesse contexto, um nível mais elevado de educação seria apenas produto dos níveis de habilidades já adquiridos e não vice-versa. Os bons estudantes (com grau maior de habilidades) poderiam completar com sucesso os diferentes níveis de educação sem que o sistema exigisse deles a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, o sistema educacional “selecionaria” aqueles que têm níveis maiores de certas habilidades, ou seja, aqueles que já vêm mais bem dotados e portanto podem completar os diferentes níveis de

A possibilidade de oferecer uma base empírica sólida à hipótese previamente formulada depende fundamentalmente da disponibilidade de dados em nível individual que combinem informação de desempenho no trabalho, experiências educacionais e níveis de habilidade numa amostra representativa de indivíduos. Até o momento não se dispunha dessa informação essencial, mas o Banco Interamericano de Desenvolvimento elaborou e conduziu em 2008 e 2010 duas Pesquisas sobre Trajetórias e Habilidades (ETH) à luz das quais é possível analisar empiricamente a hipótese proposta (BID, 2008a e 2010b). As pesquisas foram realizadas na Argentina e no Chile, dois países da região que compartilham uma extensa fronteira e além do mais contam com sistemas educacionais semelhantes, embora se diferenciem bastante em sua organização política e econômica. Isso torna a análise ainda mais instrutiva.

Descrição da amostra e das variáveis estudadas

As pesquisas que servem de base para a presente análise foram realizadas entre adultos jovens (de 25 a 30 anos de idade) na Argentina e no Chile, e foram elaboradas especialmente para analisar a associação entre os níveis de educação da população e seu desempenho no mercado de trabalho, levando em conta a função que as habilidades cognitivas e socioemocionais possam cumprir nessa associação. Em outras palavras, as pesquisas foram projetadas com o propósito específico de responder às perguntas anteriormente formuladas sobre a transmissão de capital humano no desempenho no trabalho. Ambas as pesquisas são comparáveis tanto no que se refere à amostra considerada quanto ao conteúdo dos questionários (apêndice A).

No caso do Chile, a pesquisa contém informações sobre 4 497 indivíduos de 25 a 30 anos de idade em 2008. No caso da Argentina, a pesquisa contém informações sobre 1 600 indivíduos de 25 a 30 anos de idade em 2010. Os questionários contêm perguntas precisas a respeito das características dos entrevistados, sua história educacional e no trabalho e suas habilidades cognitivas e socioemocionais (apêndice A). É precisamente essa informação que permite:

- analisar a incidência da educação e da experiência de trabalho inicial (antes dos 20 anos) sobre os salários e as condições de emprego observadas aproximadamente aos 30 anos de idade;
- quantificar a associação entre habilidades (cognitivas e socioemocionais) e desempenho no mercado de trabalho; e

escolaridade com maior êxito. Independentemente do modo como a educação incide nas habilidades — seja mediante a formação, a seleção ou ambas —, continua sendo válido perguntar se seu impacto no desenvolvimento profissional deriva de sua associação positiva com certas habilidades chave.

- quantificar a associação entre o nível de educação e as habilidades cognitivas e socioemocionais, controlando pelas variáveis socioeconômicas dos indivíduos.

Com respeito às habilidades, para assegurar sua comparabilidade, ambas as pesquisas utilizam exatamente as mesmas baterias de testes cognitivos e socioemocionais. Especificamente, foram levados em conta testes de habilidades cognitivas ou intelectuais, de estratégias metacognitivas, de habilidades de autoeficácia e de habilidades sociais. Os instrumentos para medição das habilidades foram desenvolvidos e testados por psicólogos especializados no assunto.²

Habilidades cognitivas ou intelectuais. São identificadas a partir da aplicação de uma série de oito analogias figurativas que cada indivíduo entrevistado deve completar. Os resultados desta prova demonstraram uma elevada correlação com medidas de capacidade intelectual geral (MIDE UC, 2008). Por suas características, esta prova de habilidade constitui uma medida “dura” ou objetiva, e seus resultados são expressos pelo o número de analogias corretas, o que faz com que a pontuação individual fique entre 0 (nenhuma analogia correta) e 8 (todas corretas).

Estratégias metacognitivas (ou habilidade na planificação de tarefas cognitivas). São identificadas a partir de um conjunto de 12 perguntas com as quais se busca caracterizar a organização do indivíduo no que diz respeito ao modo como realiza distintas tarefas e desenvolve o pensamento crítico. Os itens aqui considerados são do seguinte tipo: “Adoto meu modo de estudar para ajustá-lo às exigências das novas tarefas que enfrento” ou “Questiono as ideias ou teorias que escuto para decidir se as acho convincentes”.

Habilidades de autoeficácia. Este teste se destina a caracterizar a forma como o indivíduo se percebe com respeito à sua capacidade de se desenvolver e alcançar seus objetivos. Neste caso, os 12 itens considerados são do seguinte tipo: “Sinto-me capaz de realizar as tarefas e enfrentar os desafios” ou “Se me esforçar o suficiente, creio que poderia ser um dos melhores no estudo ou no trabalho”.

Habilidades sociais. O objetivo deste teste é caracterizar o indivíduo em relação à sua posição e relacionamento com terceiros (comunicação, liderança etc.). Neste caso, foram utilizados 12 itens do seguinte tipo: “Tenho dificuldade para conseguir que as pessoas prestem atenção em mim e escutem minhas opiniões” ou “Sinto dificuldade para chegar a um acordo quando trabalho com outras pessoas e discordamos”.

² A parte do questionário sobre medição de habilidades ficou a cargo do Centro MIDE UC do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Chile (ver apêndice A).

Devido à sua natureza, aqui serão consideradas habilidades socioemocionais as estratégias metacognitivas, as medidas de autoeficácia e as sociais. A decisão de medir essas habilidades em particular deriva da existência de documentação empírica sobre sua relevância em relação aos resultados na educação e no trabalho, como se viu no capítulo anterior; além disso, levou-se em conta a viabilidade do desenvolvimento de instrumentos que permitissem essa medição no contexto de uma pesquisa de domicílios.

Tanto em relação às estratégias metacognitivas quanto à autoeficácia e habilidades sociais, as respostas aos diferentes itens passam pelo nível de aprovação do indivíduo a respeito da questão formulada. Isso significa que essas medidas refletem suas percepções sobre si mesmo e informam sobre até que ponto as afirmações feitas refletem seu comportamento ou atitudes habituais. Assim, o indivíduo escolhe entre quatro respostas possíveis: “muito pouco” (1), “pouco” (2), “bastante” (3) ou “muito” (4). Para efeito da análise empírica deste capítulo, foi utilizada a média dos itens correspondentes a cada prova.³

As habilidades podem não ser independentes. Ou seja, é possível que indivíduos com mais habilidades de um tipo também tenham mais habilidades de outra natureza. Para melhor compreensão da associação entre os tipos distintos de habilidades, no quadro 5.1 são apresentadas as matrizes de correlação para Argentina e Chile.

³ De um ponto de vista técnico, o uso dessas provas requer que se considerem dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer as limitações para identificar a causalidade que possa ocorrer das habilidades ao desempenho no mercado de trabalho. Por exemplo, os indivíduos que conseguem obter bons resultados no trabalho podem se sentir mais eficazes, enquanto os sentimentos de eficácia podem levar simultaneamente a melhores resultados no trabalho. A dificuldade de evitar a causalidade inversa está fundamentalmente na natureza dos dados de tipo transversal, como é o caso deste estudo. Independentemente da forma que se defina para medir essas habilidades (em particular a autorreportação ou medidas “duras”), a causalidade inversa estará presente. Na análise se reconhece a possibilidade dessa causalidade inversa, e por isso ela se refere unicamente a associações entre as diferentes habilidades e os resultados educacionais e profissionais da população, que é um primeiro passo essencial para se investigar esses temas. Em segundo lugar, a análise adota a prática convencional do uso de medidas autorreportadas para as habilidades socioemocionais incluídas no estudo, pois, além de ser tradicionalmente empregada para as habilidades aqui medidas, é a única compatível com o contexto de uma pesquisa de domicílio. Mesmo assim, não há razões evidentes para suspeitar de que sejam relatadas informações falsas (como poderia ocorrer se houvesse consequências sérias associadas às pontuações). As exceções às medições autorreportadas, certamente incompatíveis com o formato de pesquisa, dizem respeito a medições fisiológicas que só são usadas em contextos experimentais e principalmente no âmbito das emoções. As medições implícitas (como as atitudes implícitas) são empregadas em situações nas quais se supõe que as pessoas estão motivadas a falsear a autorreportação (o mais comum é utilizá-las em medição de preconceitos). Essa metodologia é aplicada por meio de computadores, o que também a torna incompatível com o formato de entrevista. Em resumo, para as habilidades medidas neste estudo, a prática convencional (e compatível com o contexto de uma entrevista) foi a autorreportação.

Quadro 5.1

Correlações entre habilidades, por país				
A. Argentina				
	Cognitivas	Metacognitivas	Autoeficácia	Sociais
Cognitivas	1,0	—	—	—
Metacognitivas	0,097	1,0	—	—
Autoeficácia	0,103	0,482	1,0	—
Sociais	0,157	0,361	0,614	1,0

B. Chile				
	Cognitivas	Metacognitivas	Autoeficácia	Sociais
Cognitivas	1,0	—	—	—
Metacognitivas	0,079	1,0	—	—
Autoeficácia	0,094	0,414	1,0	—
Sociais	0,122	0,337	0,532	1,0

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).
 Nota: Todas as correlações são estatisticamente significativas (nível de confiança de 99 %).

Os resultados são semelhantes em ambos os países. As correlações mais marcantes são encontradas entre autoeficácia e habilidades sociais, e entre autoeficácia e estratégias metacognitivas. A seguir vêm as correlações entre estratégias metacognitivas e habilidades sociais, e finalmente as associadas às habilidades intelectuais ou cognitivas. Este último dado é particularmente pertinente, pois, como se verá posteriormente, o mercado de trabalho premia tanto as habilidades cognitivas quanto as socioemocionais. Assim, aqueles indivíduos que apresentam níveis mais elevados de habilidades socioemocionais teriam uma vantagem, já que as possibilidades de ter altos níveis de habilidades em várias dimensões (todas potencialmente valorizadas pelo mercado) seriam altas.

A maior correlação entre as habilidades aqui agrupadas na família de socioemocionais é, de certa maneira, previsível. Isso ocorre porque, como se explicou no capítulo anterior, os estudos sobre o tema mostraram que todas as habilidades são determinadas em alguma medida pela interação entre as características próprias dos indivíduos (fatores genéticos) e os estímulos provenientes do ambiente em que ele vive.

Em resumo, tanto para a Argentina como para o Chile, os resultados mostram que as três medidas de habilidades socioemocionais se assemelham mais entre si do que às habilidades intelectuais ou cognitivas. Por sua relevância, é importante que se insista em que as pesquisas aqui utilizadas (ETH) são as primeiras a permitir o estudo simultâneo dos históricos individuais (seja no trabalho ou na escola) e das habilidades da população no contexto da América Latina. A análise das informações nelas contidas oferece uma oportunidade

única para que se possam identificar e comparar os determinantes dos ganhos na educação e no trabalho dos indivíduos na Argentina e no Chile.

Educação e habilidades

Nos primeiros capítulos deste livro se documentou o fato de que hoje em dia os jovens contam com mais anos de escolaridade. No entanto, a eficácia da educação não pode ser medida unicamente por esse indicador. É por isso que se considera importante avaliar a associação entre os níveis de escolaridade e os níveis de habilidades da população. Uma associação positiva entre essas duas variáveis sugeriria a presença de uma relação entre o nível de capital humano (anos ou níveis de escolaridade) e os níveis de habilidades da população. Quanto maior a associação, mais bem sustentada ficará a hipótese aqui apresentada, a saber: que a educação produz (por formação ou seleção) aumentos nos níveis de habilidades da população, o que eleva sua produtividade e conseqüentemente melhora seu desempenho no trabalho.

Antes de estudar a relação entre educação e habilidades e resultados no trabalho, é necessário descrever alguns dos aspectos importantes que caracterizam as amostras da Argentina e do Chile. No quadro 5.2 se apresenta a distribuição dos níveis e anos médios de escolaridade para as amostras analisadas na Argentina (ano 2010) e no Chile (ano 2008).

Em média, tanto na Argentina como no Chile, as novas gerações de trabalhadores incluídos nas pesquisas concluem a educação secundária e uma porcentagem significativa (superior a 40 %) conta também com estudos além do ensino médio. Somente um de cada dez indivíduos entre 25 e 30 anos de idade informa como nível máximo de escolarização o ensino fundamental. Esses altos níveis diferem significativamente do que foi observado até somente há umas duas décadas, quando a maioria da população só completava o ensino médio.

Quadro 5.2

Níveis de escolaridade na Argentina e no Chile

(Amostra de indivíduos entre 25 e 30 anos de idade)

Nível de escolaridade	Argentina	Chile
Média de anos de educação	12,58	12,82
Distribuição por nível de escolaridade		
Ensino fundamental	8,17%	9,35%
Ensino médio	49,86%	45,88%
Ensino técnico-profissional	17,68%	15,86%
Ensino universitário	24,30%	28,91%

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Nota: As estatísticas foram obtidas com base no total de indivíduos das respectivas entrevistas (inclui os que estavam estudando no momento em que foram feitas).

Na introdução, antecipou-se a análise da associação entre os níveis de educação e as habilidades da população. Nesse contexto, é necessário observar dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, e como já se apontou, chegar a um determinado nível de escolaridade não significa necessariamente tê-lo concluído. Por exemplo, dos 24 % dos indivíduos que nas entrevistas da Argentina declararam haver iniciado o nível universitário, somente 33 % manifestam tê-lo concluído (versus 48 % no caso do Chile). Nesse sentido, é importante levar em conta as possíveis diferenças que surgem entre indivíduos que declaram ter iniciado um nível de escolaridade versus aqueles que efetivamente o concluem. Um segundo elemento que requer atenção é a existência de diferentes categorias de educação secundária na região. Tanto a Argentina como o Chile contam com duas modalidades de educação secundária: a tradicional ou científico-humanista (no caso específico do Chile) e a técnico-profissional. Cada uma tem seus próprios programas de estudos e objetivos. Enquanto o sistema tradicional ou científico-humanista procura desenvolver as habilidades e capacidades requeridas para prosseguir em direção ao sistema universitário, os estabelecimentos técnico-profissionais têm como objetivo desenvolver habilidades e capacidades técnicas que possam ser utilizadas no ambiente do trabalho ou nos estudos técnicos após o ensino médio. Na Argentina, 39 % dos egressos da educação secundária saíram de estabelecimentos técnico-profissionais, enquanto no Chile a proporção se eleva a 48,6 %.

Na figura 5.1 se confirma a alta correlação existente entre o nível de habilidades e o nível de escolaridade atingido, especialmente quanto a destrezas cognitivas. Quando se observa o efeito produzido pela conclusão de um determinado nível de educação, surge um padrão claro. Em geral, quando se comparam os níveis de habilidades dos indivíduos que atingem um determinado nível de escolaridade mas não o concluem com os de outros que não só o atingem mas se formam, registram-se diferenças significativas em favor dos últimos. Isso fica particularmente claro no caso da autoeficácia no contexto da educação pós-secundária, em que se observa um aumento significativo dos níveis dessa habilidade associado aos estudos técnicos superiores e universitários. Esses resultados foram constatados tanto para a Argentina como para o Chile e sugerem a necessidade de serem criadas condições que permitam que a pessoa atinja — e conclua — níveis mais elevados de educação.

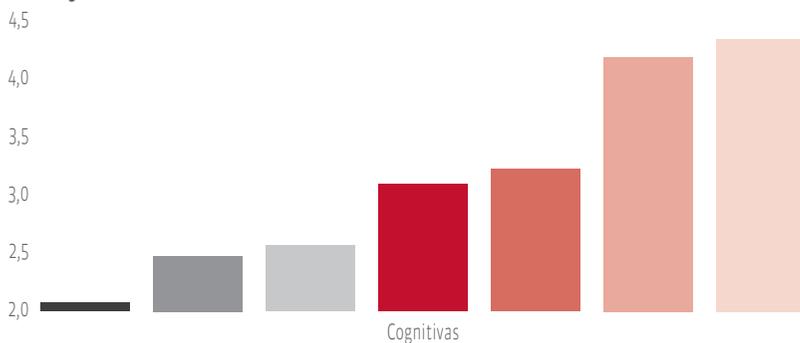
O sistema educacional em cada um de seus níveis forma habilidades ou “seleciona” os indivíduos que as possuem, de modo que os mais hábeis dentro de cada nível de educação serão os que coseguem concluí-lo. Independentemente do papel da educação — é possível a coexistência de ambos os fatores —, esses resultados mostram que a conclusão de cada nível de escolaridade efetivamente fornece informação sobre os dons dos indivíduos, ou seja, “certifica” certo nível de habilidades.

Figura 5.1

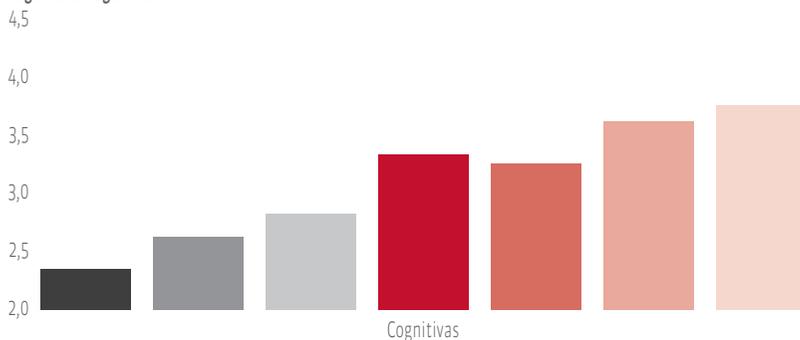
Média de habilidades cognitivas e socioemocionais por nível de escolaridade

■ Secundário incompleto ■ Secundário completo CH ■ Secundário completo TP
 ■ Téc. superior incompleto ■ Téc. superior completo
 ■ Universitário incompleto ■ Universitário completo

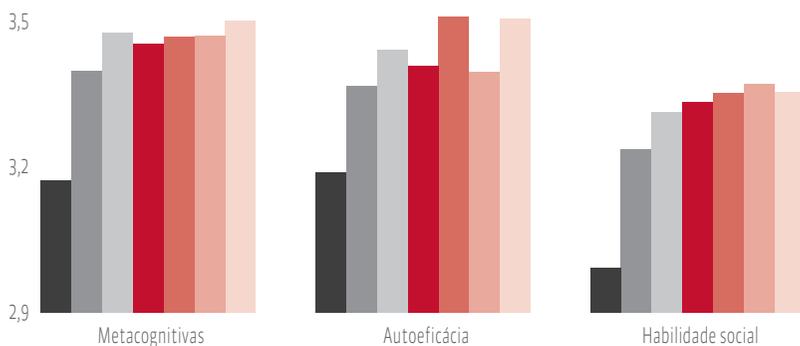
Chile: Cognitivas



Argentina: Cognitivas



Chile: Socioemocionais



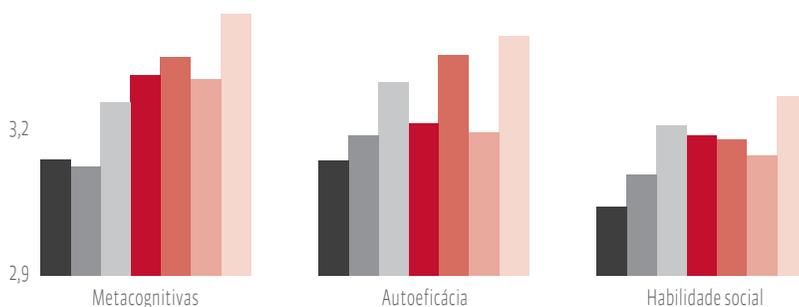
(continua na página seguinte)

Figura 5.1 (continuação)

■ Secundário incompleto ■ Secundário completo CH ■ Secundário completo TP
 ■ Téc. superior incompleto ■ Téc. superior completo
 ■ Universitário incompleto ■ Universitário completo

Argentina: Socioemocionais

3,5

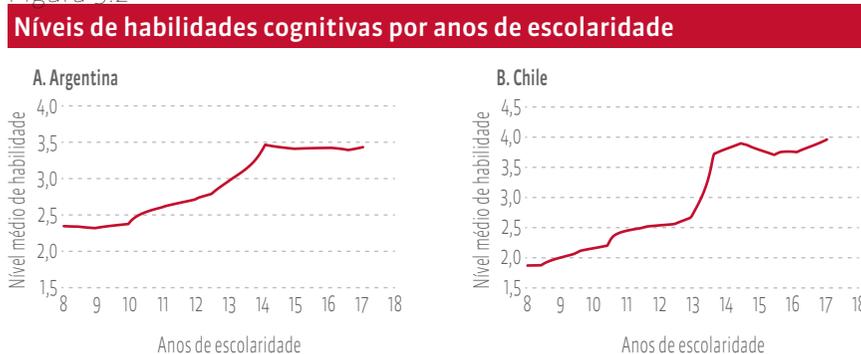


Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Outro achado que se destaca na figura 5.1 tem a ver com os altos níveis de habilidades socioemocionais associados à educação técnico-profissional tanto no ensino médio como depois dele. Na Argentina e no Chile, os níveis de habilidades socioemocionais dos egressos da educação secundária técnico-profissional são maiores que os encontrados entre os que se formam no ensino médio tradicional ou científico-humanista. Além disso, os níveis de habilidades socioemocionais de quem se forma na educação técnico-profissional pós-secundária são superiores aos encontrados nos indivíduos que atingem mas não concluem a educação universitária, e comparáveis com os dos egressos da universidade. Isso constitui um sinal interessante sobre como os diferentes tipos de educação podem gerar diferenças nas habilidades e capacidades dos indivíduos; o valor que o mercado de trabalho atribua a elas poderá se traduzir em melhora no seu desempenho no trabalho.

Uma vez documentada a associação positiva entre níveis de escolaridade e níveis de habilidades, cabe perguntar se é possível identificar algum padrão na evolução destas últimas ao longo do trajeto educacional. As habilidades vão gradualmente aumentando ao longo dos anos de estudo ou se observa um salto em algum nível em particular? Uma análise mais detalhada por anos, e não por níveis de escolaridade, pode permitir que se identifiquem períodos críticos de desenvolvimento (ou seleção) de habilidades cognitivas e socioemocionais. Pode igualmente fornecer informação sobre elementos adicionais que possam estar subjacentes às diferenças mencionadas anteriormente entre os dois países. Nas figuras 5.2 e 5.3 pode-se observar como os níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais vão mudando a cada ano adicional de educação. Nelas se

Figura 5.2



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

apresenta a média de habilidades para as pessoas com determinados anos de escolaridade relatados.⁴

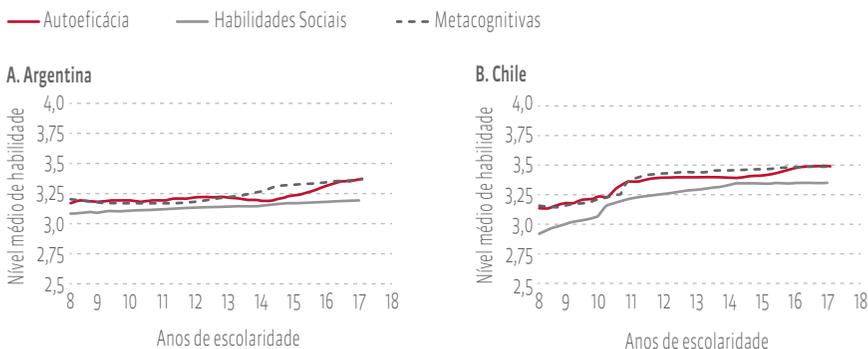
Com respeito às habilidades cognitivas (figura 5.2), elas estão fortemente associadas aos anos de educação pós-secundária tanto na Argentina como no Chile. Note-se que, embora exista alguma associação positiva durante os primeiros anos de escolaridade (8–12 anos), observa-se um acentuado aumento nos níveis de habilidades cognitivas entre os 13 e 14 anos de escolaridade. Uma possível interpretação desses resultados é que a maior deserção se concentra nos primeiros anos da educação superior, o que poderia ter menor incidência entre os jovens com nível de habilidades intelectuais maior. Isso quer dizer que, em média, os jovens que tenderiam a desertar em maior medida da universidade seriam aqueles com menor nível de habilidades intelectuais. Por outro lado, os que possuem um nível de habilidades intelectuais menor poderiam autosselecionar-se para carreiras mais curtas, técnicas e que exijam em maior medida outro tipo de habilidades. Ambos os efeitos contribuiriam para a ruptura que se observa na “trajetória” das habilidades cognitivas por anos de educação.

Por outro lado, os resultados para as habilidades socioemocionais (figura 5.3) diferem em relação aos dois países. Com respeito às estratégias metacognitivas, por exemplo, no caso da Argentina (painel A) não se observa nenhuma associação entre os 8 e 13 anos de escolaridade. Depois dos 13 anos aparece uma associação positiva aparente e leve. No caso do Chile, ao contrário, observa-se um aumento significativo nos níveis de estratégias metacognitivas durante a educação secundária (entre os 9 e 12 anos de escolaridade). É também durante

⁴ Cabe destacar que devido às características dos dados não é possível medir a evolução das habilidades ao longo da trajetória educacional dos mesmos indivíduos. O que as figuras 5.2 e 5.3 mostram é o nível de habilidades para diferentes indivíduos com diferentes anos de escolaridade.

Figura 5.3

Níveis de habilidades socioemocionais por anos de escolaridade



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

esse período que os indivíduos desenvolvem o pensamento crítico e as estratégias para executar tarefas e alcançar objetivos.

O padrão observado nas estratégias metacognitivas se repete no caso de outra das habilidades socioemocionais: a autoeficácia. Portanto, embora seja certo que no caso da Argentina não é possível identificar períodos críticos para o desenvolvimento da autoeficácia, no Chile se verifica que o período compreendido entre os 9 e 12 anos de escolaridade (educação secundária) é importante. Finalmente, no caso das habilidades sociais observa-se que, enquanto na Argentina se registra um claro aumento depois dos 14 anos de escolaridade, no Chile a tendência é estável e positiva através dos anos de educação, com uma leve ruptura positiva entre os 10 e 11 anos de escolaridade.

Os resultados anteriores confirmam a correlação positiva entre habilidades e educação. No entanto, a novidade dessa análise são as importantes diferenças que surgem entre a Argentina e o Chile, particularmente no que respeita às habilidades socioemocionais. Enquanto no Chile se observa um salto significativo em sua evolução durante a educação secundária, na Argentina não ocorre o mesmo. Lá o aumento é muito menos acentuado e de modo geral se apresenta nos níveis de educação superior. Por outro lado, o padrão em relação às habilidades cognitivas é igual para a Argentina e o Chile, mostrando uma elevação constante durante o ensino fundamental e médio, com um salto durante o ensino superior.

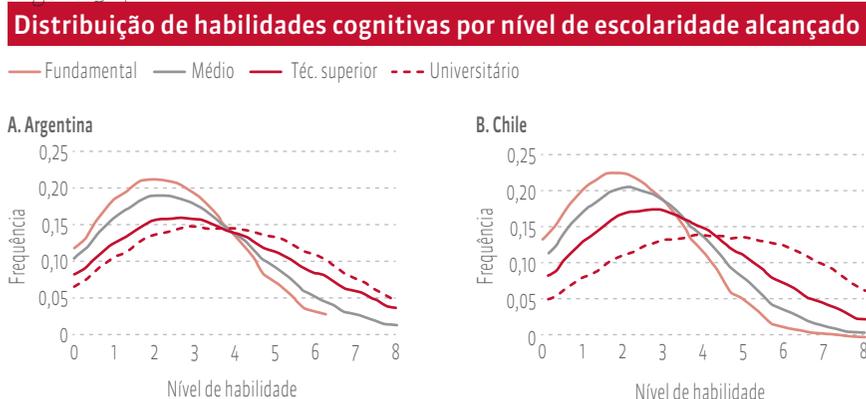
A baixa associação entre os níveis de habilidades socioemocionais e os anos de escolaridade na Argentina pode estar manifestando algumas deficiências no sistema educacional quando se trata de formar essas destrezas fundamentais ou identificar aqueles que possuem as habilidades necessárias para poder completar um determinado nível de educação. Não é fácil conceber um sistema

educacional que ofereça valor agregado ou que requeira níveis de habilidades mínimas sem que isso se expresse com clareza em algum período crítico.⁵

Embora as médias sejam informativas, uma análise da distribuição de habilidades pode oferecer um panorama mais completo da relação entre educação e habilidades. Isso quer dizer que as médias indicam o nível de habilidades que uma pessoa típica tem em um determinado nível de escolaridade. Por outro lado, a dispersão responde pela homogeneidade do nível de habilidades dos indivíduos dentro de um grupo de educação. Quanto mais dispersão ou variação, maior heterogeneidade. Desse modo, quanto maior for a dispersão de uma habilidade dentro de um grupo de educação, maiores serão as diferenças entre esses indivíduos. Isso indica que no mesmo grupo convivem pessoas com níveis elevados de uma certa habilidade e pessoas com baixos níveis dessa mesma habilidade, tendo o mesmo nível de escolaridade. Nas figuras 5.4 e 5.5 observam-se as distribuições de acordo com cada nível de escolaridade em relação à Argentina e ao Chile. Quanto mais estreita for a curva, menor é a variância ou dispersão, ou seja, mais parecidos são os indivíduos dentro desse grupo de educação com respeito à habilidade analisada.

No que se refere às habilidades cognitivas, confirma-se uma clara ordem em ambos os países: quanto maior o nível de escolaridade, maiores são as habilidades (a distribuição se move para a direita). É interessante notar também a clara graduação no aumento das habilidades: cada nível de escolaridade

Figura 5.4



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

⁵ Cabe reiterar aqui que esses resultados não significam necessariamente que as habilidades são geradas no sistema educacional, mas sugerem a existência de uma correlação ou associação.

incrementa sucessivamente as habilidades intelectuais em relação ao nível anterior.

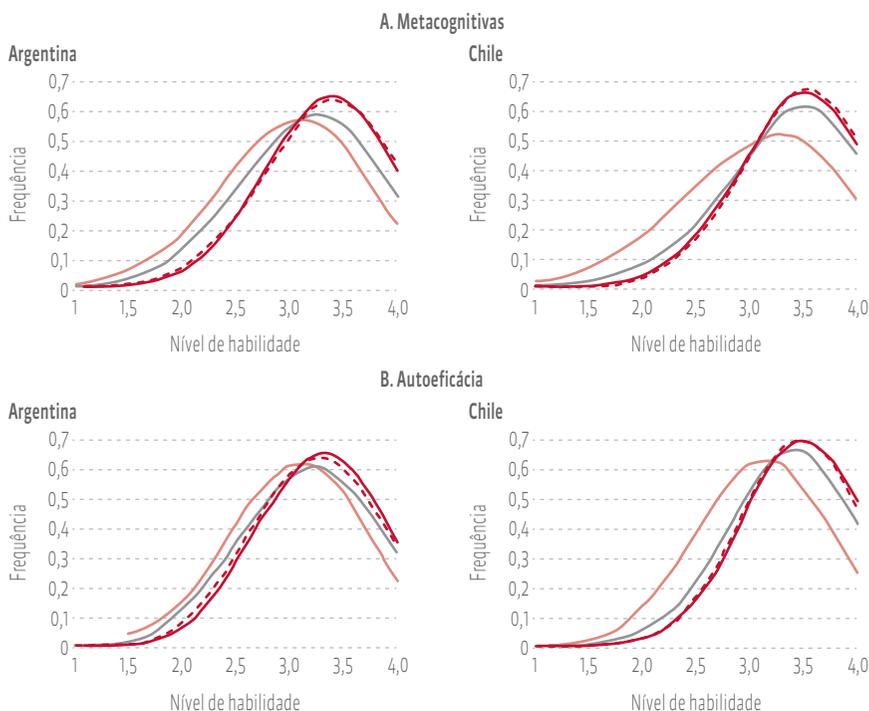
Utilizando uma lógica semelhante, é possível estudar as mudanças na dispersão entre os níveis de educação em cada país. Nesse caso, observa-se que tanto no Chile quanto na Argentina os graus de dispersão da habilidade intelectual (cognitiva) aumentam com o nível de escolaridade. Isso significa que os jovens com nível mais elevado de educação são mais heterogêneos com respeito ao nível de habilidades intelectuais que os jovens com nível de educação menor. Entre os jovens com ensino fundamental, o nível médio de habilidade intelectual é semelhante. Por outro lado, entre os jovens universitários, há pessoas com um nível muito alto de habilidade intelectual e outras com nível muito baixo.

Ao contrário, observa-se que com relação a todas as habilidades socioemocionais (figura 5.5) a dispersão diminui ou se mantém igual à medida que

Figura 5.5

Distribuição de habilidades socioemocionais por nível de escolaridade alcançado

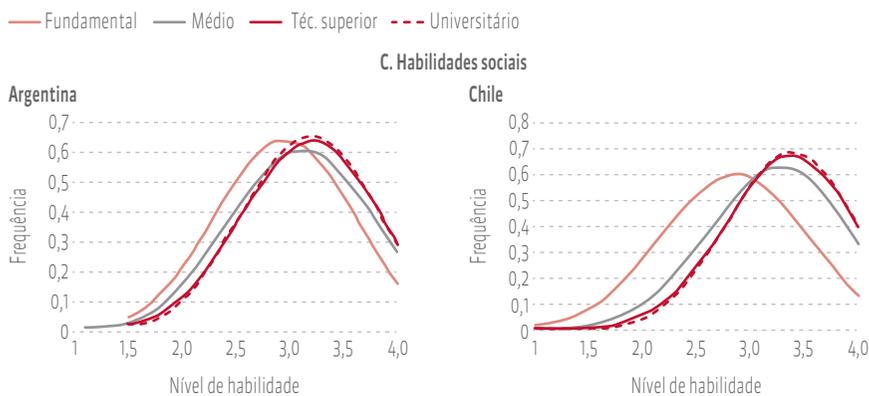
— Fundamental — Médio — Téc. superior - - - Universitário



(continua na página seguinte)

Figura 5.5 (continuação)

Distribuição de habilidades socioemocionais por nível de escolaridade alcançado



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (2008a e 2010b).

se consideram os grupos de indivíduos com nível mais alto de educação. Em outras palavras, os jovens mais educados são mais parecidos entre si em termos de suas habilidades socioemocionais que os jovens com ensino fundamental. Esses resultados são observados tanto na Argentina como no Chile, reforçando assim o padrão.

O que se acaba de explicar pode ter implicações importantes para identificar tanto as diferenças na forma como são geradas essas habilidades como o papel que o sistema educacional pode desempenhar nesse processo. O sistema educacional está modificando essas habilidades ou simplesmente as utiliza para escolher aqueles que devem avançar?

As funções de produção de habilidades cognitivas e socioemocionais

No capítulo 4 mencionou-se como a literatura econômica passou a prestar cada vez mais atenção nos fatores que influenciam a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais. A partir dessa perspectiva, considera-se que as habilidades são o resultado de um processo de produção no qual diferentes elementos, como a família, as características dos indivíduos e seu nível de escolaridade, desempenham papéis importantes (Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006). A análise seguinte inspira-se nessa literatura.

Costuma-se partir da suposição de que os níveis de habilidades podem ser explicados pelas variáveis socioeconômicas e o nível de escolaridade alcançado pelo indivíduo. Agora, mediante cálculos econométricos, trata-se de medir a associação entre esses fatores e o nível de habilidade dos indivíduos, isolando

(ou identificando à parte) o impacto (ou correlação) de cada um dos fatores.⁶ O principal objetivo desse exercício é medir a associação da educação e o nível das distintas habilidades, isolando-a do efeito que outras características dos indivíduos possam ter sobre ela (como a escolaridade dos pais, entre outras variáveis).

Para realizar essas estimativas, consideram-se cinco níveis de escolaridade: (i) fundamental ou médio incompleto, (ii) egresso do ensino médio técnico-profissional, (iii) egresso do ensino médio tradicional ou científico-humanista, (iv) com estudos pós ensino médio técnico superior e (v) com estudos universitários. Na figura 5.6 são apresentados os valores estimados para os coeficientes associados a essas variáveis⁷ na Argentina (painel A) e Chile (painel B). Nas estimativas é usado o nível de estudo mais baixo (médio incompleto) como ponto de referência, sendo que cada um dos coeficientes representa a mudança relativa a esse nível.⁸

Dos painéis da figura 5.6 surgem vários achados. Em primeiro lugar, nos sistemas educacionais da Argentina e Chile é registrada uma associação positiva entre os níveis de educação e os níveis de habilidades da população, inclusive depois do controle pelas características dos indivíduos. Assim, pessoas que em média têm características semelhantes (educação dos pais, idade, gênero, renda familiar etc.) mas diferem quanto ao nível de escolaridade também apresentam diferenças nos níveis de habilidades. Em geral, quanto maior o nível de escolaridade, maior o nível de habilidades.

Por outro lado, a evidência em ambos os painéis indica que inclusive depois do controle pelo efeito das outras variáveis que incidem na formação de habilidades socioemocionais é registrada uma alta relação entre estas últimas e o nível do ensino médio técnico-profissional. Em particular, obtêm-se resultados de importante magnitude para as habilidades sociais, sendo muito semelhantes aos estimados para o nível universitário. Isso confirma a importância de

⁶ Considere-se o seguinte modelo de regressão:

$$T_i = \beta X_i + \sum \phi_{\tau} D_{\tau,i} + \varepsilon_i \quad (1)$$

onde

T_i representa o nível de habilidade do indivíduo

X_i é um vetor de variáveis socioeconômicas

$\{D_{\tau,i}\}_{\tau=1}^T$ é um conjunto de variáveis binárias que caracterizam o nível de escolaridade do indivíduo

ε_i é o termo de erro.

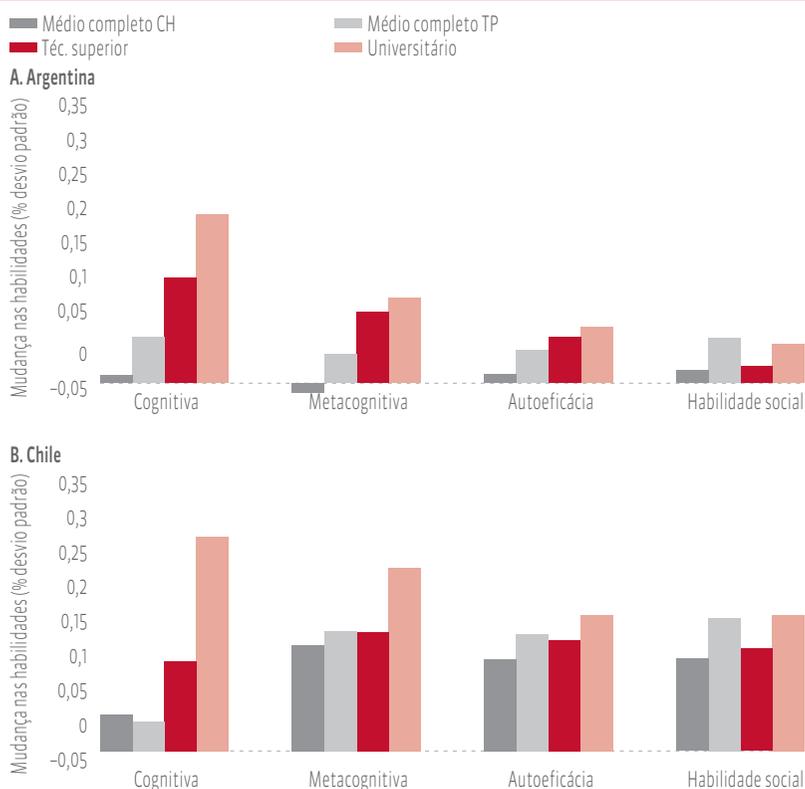
Prosseguindo com a análise anterior, trata-se aqui de quantificar a importância da educação $\{D_{\tau,i}\}_{\tau=1}^T$.

⁷ ϕ_{τ} na expressão (1) da nota anterior.

⁸ Além disso, os resultados são apresentados como porcentagem de um desvio padrão na respectiva prova (coeficientes padronizados).

Figura 5.6

Associação da educação com os níveis de habilidades dos indivíduos (controlando por outros fatores)



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b). Para cada tipo de habilidade, cada uma das barras indica a diferença no respectivo nível educacional e o grupo de base. A diferença se expressa como porcentagem de um desvio padrão em cada teste.

Nota: A lista de controles inclui: idade e gênero do indivíduo; se no momento da entrevista está ou não estudando; educação do pai e da mãe; renda da família quando o indivíduo tinha 5 anos de idade; se frequentou a pré-escola; se alguma vez repetiu de ano; meses de desemprego antes da realização da entrevista; e meses de inatividade antes da entrevista.

se concentrar esforços nessa modalidade educacional para entender, do ponto de vista da causalidade, quais são os elementos da educação técnica que contribuem para que se produza um nível maior de habilidades socioemocionais. Além disso, é surpreendente a uniformidade dos baixos coeficientes encontrados para o ensino médio científico-humanista. Isso pode ser interpretado como uma manifestação do baixo valor agregado que esse tipo de educação confere (em comparação com o nível do ensino médio incompleto).

Argentina versus Chile

Toda a análise anterior sobre a relação entre educação e habilidades se baseia em comparações entre níveis de educação em ambos os países. Cada um dos exercícios confirma que há uma acentuada correlação entre elas, ou seja, que os jovens com nível mais alto de educação demonstram níveis mais altos de habilidades tanto cognitivas como socioemocionais. Embora isso ocorra na Argentina e no Chile, observa-se também que na Argentina as diferenças entre os níveis de educação são menores. Em particular, no Chile parece haver um grande salto em habilidades socioemocionais durante a educação secundária, o que não se observa na Argentina. Poder-se-ia pensar que, na Argentina, para cada nível educacional os níveis de habilidades são mais altos do que no país vizinho, seja pela bagagem de destrezas estimuladas em casa ou no ambiente fora da escola. Então o sistema educacional não registraria uma diferença significativa entre aqueles jovens cujos níveis de habilidade já são por si altos. Se fosse assim, observar-se-ia, por exemplo, que os jovens argentinos com educação secundária têm um nível de habilidades maior que o dos jovens chilenos com o mesmo nível de educação.

No quadro 5.3 são apresentados os resultados da comparação entre os níveis de habilidades da Argentina e do Chile por nível de escolaridade. Nele se observa que, em média, os universitários no Chile têm, uniformemente, maiores habilidades que seus pares na Argentina. De fato, esse é o padrão verificado na maioria das comparações realizadas, com exceção do que surge nas habilidades cognitivas.

Da mesma maneira, podem-se comparar níveis de dispersão ou heterogeneidade entre países para um mesmo grupo de educação. No quadro 5.4 se resume a comparação. Em particular, pode-se verificar que dentro de cada nível de escolaridade há em geral uma dispersão maior de habilidades na Argentina.

O Chile mostra uma dispersão maior no ensino fundamental para as habilidades socioemocionais e para as estratégias metacognitivas no nível médio. A Argentina, por seu lado, mostra claramente uma dispersão maior

Quadro 5.3

A média de habilidades é maior na Argentina ou no Chile?

Nível de escolaridade	Cognitiva	Metacognitiva	Autoeficácia	Sociais
Fundamental	Argentina	Chile	Chile	Argentina**
Médio	Argentina*	Chile***	Chile***	Chile***
Técnico superior	Argentina	Chile***	Chile***	Chile***
Universitário	Chile***	Chile***	Chile***	Chile***

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Nota: Diferenças estatisticamente significativas de *10 %, ** 5 % e *** 1 %.

Quadro 5.4

A dispersão de habilidades é maior na Argentina ou no Chile?				
Nível de escolaridade	Cognitiva	Metacognitiva	Autoeficácia	Sociais
Fundamental	Chile	Chile	Argentina	Chile
Médio	Argentina	Argentina	Argentina	Argentina
Técnico superior	Argentina	Argentina	Argentina	Argentina
Universitário	Argentina	Argentina	Argentina	Argentina
Total	Chile	Argentina	Argentina	Argentina

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).
 Nota: A comparação é feita com base nos coeficientes de variação das habilidades entre países para cada nível de educação.

em habilidades cognitivas e sociais nos níveis de educação secundária, e na totalidade das habilidades para os níveis de educação técnica superior e universitária.

Isso é particularmente interessante se nos recordamos que a partir da figura 5.2 observou-se que a Argentina apresentava maior grau de homogeneidade *entre grupos educacionais* do que o Chile. À luz desses resultados, pode-se concluir que, embora se registrem maiores diferenças entre as médias de habilidades para os diferentes níveis de escolaridade no Chile, a dispersão dessas habilidades dentro de cada nível é maior na Argentina. O sistema educacional chileno parece gerar maiores diferenças entre os grupos, mas maior homogeneidade dentro de cada um deles. No sistema argentino, parece que ocorre o contrário. Assim, o sistema educacional chileno mostra diferenças mais acentuadas entre jovens com mais e menos educação. Dentro do mesmo nível de escolaridade, os jovens chilenos são mais homogêneos. Seja por efeitos de formação ou seleção, o sistema educacional chileno parece ser mais eficiente no que se refere a gerar diferenças em habilidades e garantir um grupo mais homogêneo. O nível de escolaridade atingido no Chile deveria “conter” mais informações sobre as habilidades de um jovem do que no caso da Argentina.

O valor da educação e das habilidades no mercado de trabalho de jovens

O retorno econômico do investimento em capital humano

Milhões de famílias na América Latina veem na educação de seus filhos uma oportunidade de um futuro melhor. A educação se transformou, de maneira justificada, no mecanismo por excelência para diminuir a pobreza e melhorar a distribuição de renda na região. Mas até que ponto mais educação faz diferença em termos de rendimentos no mundo do trabalho? Quanto ela influi no futuro do indivíduo que trabalha? Essas perguntas são particularmente importantes

Boxe 5.1

Gênero e aquisição de habilidades

Um elemento pertinente quando se tenta entender o funcionamento do sistema educacional na acumulação de habilidades durante o processo de formação é o que se relaciona com as diferenças de gênero. No próximo quadro são apresentados os resultados da comparação dos níveis médios de habilidades dos homens e mulheres, por país e nível de escolaridade. No quadro se mostra o grupo com os níveis mais elevados de habilidade. Ao analisar essas médias independentemente do nível de escolaridade (ver o total), observa-se que em ambos os países os homens apresentam níveis mais altos de habilidades sociais e de autoeficácia; por seu lado, as mulheres parecem ter níveis mais elevados de estratégias metacognitivas (habilidade para planejar tarefas). Finalmente, no caso do Chile, os níveis de habilidade cognitiva dos homens são maiores que os das mulheres, enquanto na Argentina se observa o contrário.

Quem apresenta níveis de habilidade maiores: homens ou mulheres?

Habilidade	Nível de escolaridade	Argentina	Chile
Cognitiva	Fundamental	Mulheres	Homens
	Médio	Homens	Homens
	Téc. superior	Mulheres	Homens
	Universitário	Mulheres***	Homens
	Total	Mulheres	Homens***
Metacognitivas	Fundamental	Homens**	Homens
	Médio	Homens	Mulheres
	Téc. superior	Mulheres	Mulheres***
	Universitário	Mulheres**	Mulheres***
	Total	Mulheres	Mulheres***
Autoeficácia	Fundamental	Homens***	Homens***
	Médio	Homens***	Homens***
	Téc. superior	Homens	Homens
	Universitário	Mulheres	Mulheres
	Total	Homens***	Homens***
Sociais	Fundamental	Homens**	Mulheres
	Médio	Homens	Homens*
	Téc. superior	Mulheres	Mulheres
	Universitário	Mulheres	Mulheres
	Total	Homens	Homens*

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Nota: Diferenças estatisticamente significativas de *10 %, ** 5 % e *** 1 %.

Ao analisar as diferenças entre homens e mulheres por nível de escolaridade, foram encontrados padrões interessantes. Para as três habilidades socioemocionais (estratégias metacognitivas, autoeficácia e habilidades sociais), na Argentina as mulheres mostram níveis mais altos nos grupos de maior escolaridade (técnico superior

(continua na página seguinte)

Boxe 5.1 (continuação)

Gênero e aquisição de habilidades

e universitário), enquanto os homens superam as mulheres nos níveis inferiores (fundamental e médio). Isso indica que entre os indivíduos menos educados os homens parecem ter mais habilidades socioemocionais que as mulheres, enquanto entre os mais educados o padrão se inverte.

Por outro lado, a comparação do nível de habilidades cognitivas entre homens e mulheres por nível de escolaridade não mostra um padrão claro. Enquanto na Argentina se observa que as mulheres apresentam em média níveis de habilidades mais altos que os homens, no caso do Chile ocorre o contrário. Essas diferenças podem ser influenciadas por elementos culturais e requerem uma análise detalhada, que ultrapassa o objetivo deste livro.

Assim, o presente estudo não apenas documenta a existência de diferenças nos graus de habilidades de indivíduos com diferentes níveis de escolaridade, como também demonstra que indivíduos com o mesmo nível de escolaridade mas com características distintas, como o gênero, exibem diferentes graus de habilidades. Consequentemente, é possível inferir que é a combinação das características dos indivíduos, da institucionalização e do nível de escolaridade que afeta os níveis de habilidade observados entre a população.

no contexto de sociedades em que não há garantia de que a educação possua a qualidade suficiente, como se viu no capítulo 3.

Embora diversos estudos tenham demonstrado empiricamente a associação positiva entre o desempenho no trabalho e o nível de capital humano dos indivíduos, não há unanimidade sobre a magnitude dessa associação no contexto latino-americano. Muitas são as razões. Em primeiro lugar, a notória heterogeneidade dos sistemas educacionais e dos mercados de trabalho nos países da região torna difícil extrair regularidades quantitativas. Em segundo lugar, os esforços presentes na literatura especializada geralmente se concentram nos salários ou rendimentos do trabalho, esquecendo a importância de se levar em conta o emprego e a participação no mercado de trabalho. Finalmente, até esta data não havia pesquisas que permitissem analisar o valor que o mercado de trabalho atribui à educação, considerando as diferenças nas habilidades dos indivíduos.

Nesta seção procura-se analisar o valor que o mercado de trabalho confere à educação dos jovens na América Latina. Será analisada a influência da educação na participação no trabalho, no emprego e nos salários. Em cada caso, são utilizados modelos estatísticos que permitem isolar os efeitos de outras características do indivíduo, como idade, gênero, educação do pai e da mãe e renda da família em que o indivíduo cresceu. Desse modo, os resultados assim obtidos mostrarão quanto melhora o desempenho no mercado de trabalho (medido em diferentes dimensões) com a educação dos indivíduos, mas controlando por suas diferenças nos fatores mencionados acima.

No entanto, e antes de apresentar os resultados, é necessário explicitar certas limitações impostas pelos dados disponíveis. Especificamente, como já se mencionou anteriormente neste capítulo, a informação utilizada somente permite identificar associações (correlações) entre habilidades, níveis de educação e o desempenho no mercado de trabalho (participação, emprego e salários). É por isso que os resultados não podem nem devem ser interpretados como reflexo de uma relação causal entre essas variáveis. No futuro, o levantamento de dados longitudinais e/ou experimentais poderia permitir a identificação de relações de causalidade.

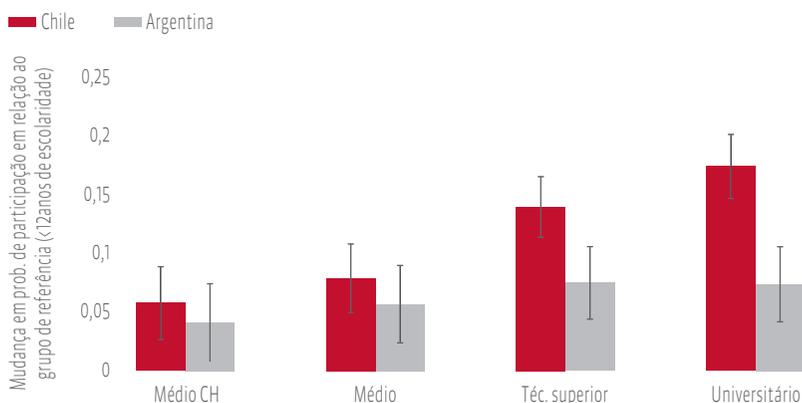
Educação e participação no trabalho, emprego e salários

A teoria econômica sugere que, em média, os indivíduos com nível mais elevado de educação têm mais probabilidade de participar do mercado de trabalho (versus a alternativa de inatividade). Na figura 5.7, vê-se a associação entre o nível de educação da população e a participação no trabalho na Argentina e no Chile.⁹

Figura 5.7

Associação entre os níveis de educação e a participação no trabalho por país

(Trabalhadores de 25 a 30 anos de idade)



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

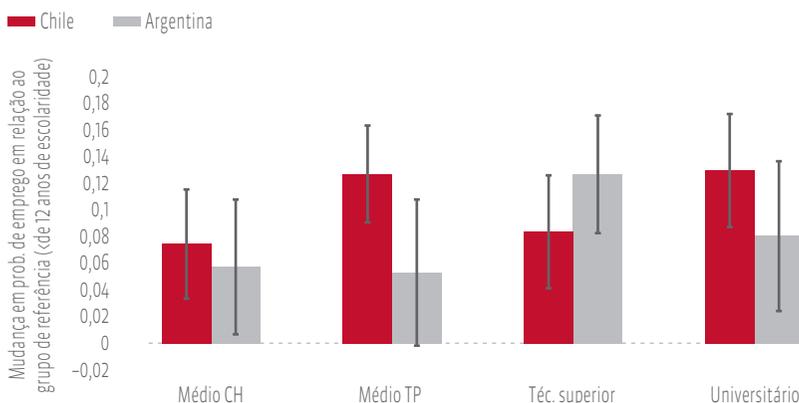
Nota: Os resultados são obtidos de um modelo probit de participação no mercado de trabalho sobre os níveis de educação, idade, gênero, educação do pai e da mãe e a renda da família quando o indivíduo tinha 5 anos de idade. Em ambos os casos, foram excluídos da estimativa aqueles indivíduos que estavam estudando no momento da entrevista. Para cada barra, a linha vertical define o intervalo de confiança associado a cada estimador (95 %).

⁹ Nas estimativas apresentadas a seguir utiliza-se o nível de escolaridade mais baixo (menos de 12 anos de educação) como ponto de referência, de modo que cada uma das estimativas representa a associação entre o nível educacional em particular e a variável de desempenho no mercado de trabalho em relação a essa mesma associação mas com respeito ao grupo de referência.

Figura 5.8

Associação entre os níveis de educação e as probabilidades de emprego por país

(Trabalhadores de 25 a 30 anos de idade)



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

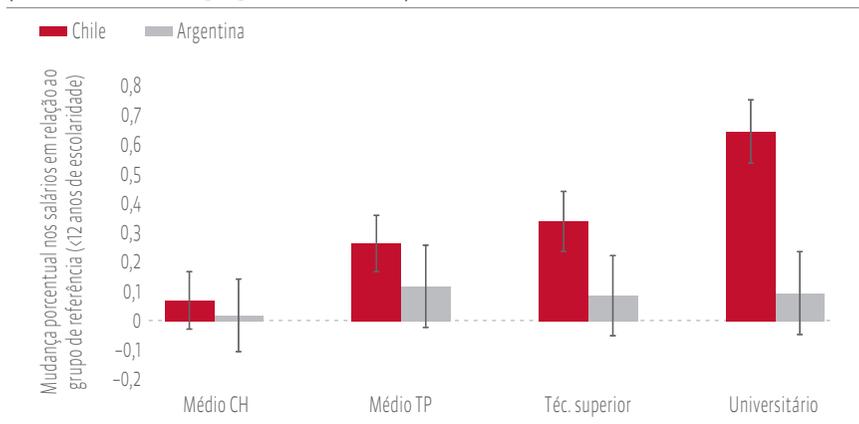
Nota: Os resultados são obtidos de um modelo probit de emprego sobre os níveis de educação, idade, gênero, educação do pai e da mãe e a renda da família quando o indivíduo tinha 5 anos de idade. Em ambos os casos, foram excluídos da estimativa aqueles indivíduos que estavam estudando no momento da entrevista. Para cada barra, a linha vertical define o intervalo de confiança associado a cada estimador (95 %).

Em ambos os países se observa que, efetivamente, os indivíduos que possuem nível de educação mais alto também apresentam, em média, maiores índices de participação no trabalho. Essa associação é particularmente clara no caso do Chile, onde a vantagem relativa (medida como a associação entre o nível de educação e a probabilidade de participar do mercado de trabalho) gerada pelo alcance de maiores níveis de escolaridade aumenta de maneira estável com o nível de educação. Vale notar também as diferenças nos níveis entre ambos os países, especialmente em relação aos grupos com mais educação. A vantagem relativa dos estudos pós ensino médio no Chile é mais de duas vezes a que se observa na Argentina. Isso é algo que se verifica com certa regularidade quando se comparam os resultados entre ambos os países, como se verá a seguir.

Na figura 5.8 é apresentada a associação entre o nível educacional da população e as probabilidades de emprego.¹⁰ Novamente a análise dos resultados permite detectar diferenças nos padrões observados em um país e no outro. Enquanto no Chile a vantagem relativa em termos de emprego por ter educação secundária técnico-profissional é tão alta quanto a associada à educação

¹⁰ A variável de interesse é a situação ocupacional no momento da entrevista. Em particular, considera-se a possibilidade de estar empregado tendo como base todos os indivíduos que participam do mercado de trabalho.

Figura 5.9

Associação entre os níveis de educação e os salários por país*(Trabalhadores de 25 a 30 anos de idade)*

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Nota: Os resultados associados foram obtidos mediante um modelo de regressão linear do logaritmo do salário em função dos níveis de educação, idade e gênero do indivíduo, educação do pai e da mãe e a renda da família quando o indivíduo tinha 5 anos de idade. Em ambos os casos, foram excluídos da estimativa aqueles indivíduos que estavam estudando no momento da entrevista. Para cada barra, a linha vertical define o intervalo de confiança associado a cada estimador (95 %).

universitária, no caso da Argentina a vantagem associada à educação técnico-profissional pós-secundária é quase o dobro da dos outros níveis de escolaridade. Esses resultados ilustram as diferenças nos mercados de trabalho desses países, mas também sugerem um alto valor da educação técnica. O caso do Chile é particularmente interessante, dado o notório aumento que se observou nos últimos anos na oferta de técnicos com formação técnica superior e universitária.¹¹

Uma possível limitação desses resultados é que poderiam estar sendo influenciados pela situação ocupacional do indivíduo pouco tempo depois de ter deixado a educação formal, um viés que pode funcionar em detrimento daqueles que passaram mais tempo estudando. No entanto, considera-se essa faixa de 25 a 30 anos suficientemente ampla para evitar esse problema; além disso, independentemente dos possíveis vieses, esse período é fundamental para que se possa estudar a trajetória dos trabalhadores jovens e compreender como o mercado de trabalho valoriza o capital humano adquirido durante a educação formal.

A figura 5.9 apresenta a associação entre os diferentes níveis de escolaridade e os salários.¹² A avaliação é feita com base num modelo de regressão linear,

¹¹ Durante as últimas décadas, o número de estudantes no sistema de educação superior aumentou mais de três vezes.

¹² A variável de interesse é o salário líquido mensal no caso de o indivíduo estar empregado.

inspirado no modelo de salários de Mincer (Mincer, 1958; Heckman, Lochner e Todd, 2006). O conjunto de variáveis de controle (regressores) aqui considerado é semelhante ao utilizado no contexto dos modelos de participação no mercado de trabalho e no emprego. Isso quer dizer que novamente se comparam jovens com nível de escolaridade diferente mas com as mesmas características.¹³ Do mesmo modo, nas avaliações também se usa o nível mais baixo (ensino médio incompleto) como ponto de referência, de modo que cada uma das estimativas representa a associação relativa a esse nível.

Da evidência coletada surgem novamente achados interessantes. A comparação dos resultados sugere diferenças significativas no valor que os mercados de trabalho argentino e chileno atribuem à educação. Na Argentina, os retornos da educação não ultrapassam 15 %, sendo, além disso, muito semelhantes entre os distintos níveis de escolaridade, exceto no caso da educação secundária científico-humanista, em que o retorno é próximo de zero. No Chile, ao contrário, observa-se uma valorização alta e crescente do nível de escolaridade, com um claro domínio do retorno associado ao nível universitário. Isso constitui uma constante nos estudos em que se analisa a relação entre mercado de trabalho e níveis de escolaridade no Chile (Contreras, Melo e Ojeda, 2005). Outro resultado interessante em relação ao Chile é o alto valor estimado para os níveis técnicos: a educação secundária técnico-profissional atinge um retorno próximo a 26 %, enquanto no caso da educação técnica pós-secundária o retorno supera 30 %. No caso da Argentina também se detecta um retorno maior associado à educação secundária técnico-profissional (perto de 11 % versus 2 % da educação secundária tradicional), o que não se dá para a educação técnica superior (9 %, um pouco mais baixo que o retorno para a educação secundária técnica).¹⁴

¹³ A informação sobre salários é observada apenas para aqueles indivíduos que trabalham. Nesse contexto também foram feitas estimativas nas quais se considerou o viés potencial associado à autoseleção (Heckman, 1979). Embora esses resultados não tenham sido incluídos neste capítulo, basta saber que eles não diferem significativamente dos considerados nesta seção.

¹⁴ À primeira vista pode surpreender a baixa associação entre os níveis de educação mais altos e os salários na Argentina, uma descoberta que além do mais parece contraditória no contexto do que foi apresentado no capítulo 1. No entanto, o fenômeno pode estar relacionado com o fato de que, na pesquisa da Argentina, uma alta porcentagem dos indivíduos informam estar estudando. Especificamente, 30 % dos argentinos entre 25 e 26 anos de idade declararam estar estudando (no caso do Chile, a porcentagem se aproxima de 20 %), e embora essa proporção diminua com a idade é ainda alta mesmo no grupo daqueles com 29 e 30 anos de idade, em que chega a aproximadamente 12 % (no caso do Chile, para os indivíduos de 30 anos está perto de 4 %). A baixa associação encontrada entre educação pós-secundária e salários na Argentina pode, portanto, ter origem nas características do grupo considerado, em particular por uma trajetória educacional longa que atrasa sua entrada no mercado de trabalho e afeta os salários.

Habilidades e desempenho no trabalho

Na seção anterior abordou-se a relação entre educação e mercado de trabalho. Nesta explora-se a associação entre os níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais da população e seu desempenho no trabalho. Esse é um tema de grande importância e pouco estudado no contexto latino-americano. Por exemplo, a existência de uma associação positiva entre habilidades e emprego para jovens com níveis de educação iguais abre a possibilidade da elaboração de políticas públicas destinadas a aumentar o emprego mediante intervenções nas habilidades da população. Isso também vale para a participação no trabalho e os salários. A análise apresentada aqui permite também identificar se são as habilidades cognitivas ou as socioemocionais as que mostram uma associação maior com o mercado de trabalho. Para isso serão analisados os coeficientes associados a habilidades cognitivas, estratégias metacognitivas, autoeficácia e habilidades sociais estimadas no contexto dos modelos de participação, emprego e salários acima descritos. No entanto, é importante reiterar que os resultados devem ser interpretados como associações (correlações) e não como o reflexo do efeito das habilidades sobre os resultados no mercado de trabalho.¹⁵

Ao analisar a associação entre a participação no mercado de trabalho e os níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais, avalia-se se os jovens com nível de educação igual mas com nível de habilidades mais alto têm maior probabilidade de participar.¹⁶ Na figura 5.10 vê-se a associação de cada tipo de habilidade com a participação no trabalho.

Os resultados mostram a predominância da autoeficácia tanto em relação ao Chile quanto à Argentina. Em ambos os casos os resultados são positivos (e significativos para o Chile), o que indica que os níveis mais altos de autoeficácia

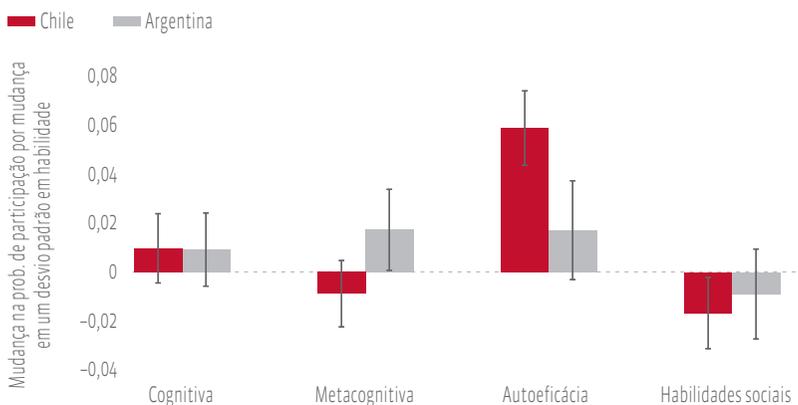
¹⁵ Formalmente, os dados não permitem distinguir se os níveis mais elevados de habilidades “causam” um desempenho melhor no mercado de trabalho ou vice-versa. Outro elemento que deve ser considerado quando se interpretam os resultados é a possibilidade de que as pontuações dos testes cognitivos e socioemocionais sejam afetadas por erros de medição. Esse é um problema que não afeta somente os resultados apresentados aqui, mas também os de muitos outros autores. Intuitivamente, o problema dos erros de medição implica que os resultados das provas de habilidades são o reflexo das verdadeiras habilidades das pessoas, mas também de elementos alheios a elas (erros). Entre esses elementos figuram o estado de ânimo do indivíduo no dia do teste, fatores associados ao contexto em que ele é realizado (estado de ânimo do entrevistador, temperatura, ruído, luminosidade, entre outros) e/ou características próprias do teste (clareza das perguntas e duração). Ainda que formalmente seja difícil antecipar o efeito do erro de medição quando ele incide em múltiplas variáveis utilizadas simultaneamente como variáveis exógenas em modelos de regressão, a intuição sugere que ele poderia ser o de atenuação, isto é, que os resultados obtidos subestimariam o verdadeiro efeito das habilidades sobre as distintas dimensões de desempenho no mercado de trabalho.

¹⁶ Para assegurar uma comparação mais clara entre a Argentina e o Chile, padronizou-se (média 0 e variância 1) cada uma das variáveis de habilidade dentro de cada país.

Figura 5.10

Associação entre habilidades e probabilidades de participação

(Trabalhadores de 25 a 30 anos de idade)



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).
Nota: Os resultados são obtidos de um modelo probit de participação no mercado de trabalho sobre os níveis de educação, idade, gênero, educação do pai e da mãe, a renda da família quando o indivíduo tinha 5 anos de idade e as habilidades cognitivas e socioemocionais consideradas. Em ambos os casos, foram excluídos da estimativa aqueles indivíduos que estavam estudando no momento da entrevista. Para cada barra, a linha vertical define o intervalo de confiança associado a cada estimador (95 %).

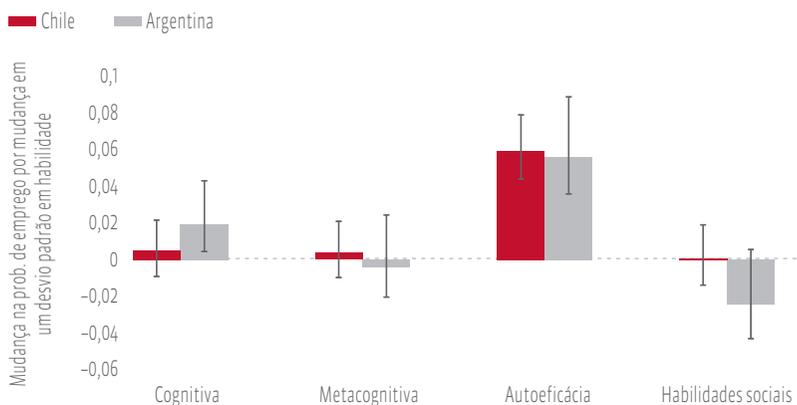
estão associados a uma maior participação no trabalho. Algo semelhante se verifica no caso das habilidades cognitivas, ainda que em magnitude menor (e não são significativos). Os resultados para as habilidades metacognitivas são positivos (e significativos) na Argentina. Quanto ao Chile, o resultado é próximo de zero (e não significativo). O mesmo ocorre no caso das habilidades sociais, que parecem não ter uma associação positiva (nem significativa) sobre a participação no trabalho. É pouco intuitivo que nenhuma outra habilidade seja significativa, se bem que de todo modo se confirme que as variáveis socioemocionais estão correlacionadas com a probabilidade de participação.

A figura 5.11 apresenta os resultados para as probabilidades de estar empregado. Nela são detectados padrões semelhantes aos observados no caso da participação no trabalho. Os resultados são positivos para a autoeficácia tanto no Chile como na Argentina. No caso da habilidade cognitiva, registra-se um coeficiente positivo mas de menor magnitude que o estimado para a autoeficácia (e somente estatisticamente significativo para a Argentina). Os resultados para as estratégias metacognitivas são próximos de zero, enquanto para as habilidades sociais não são significativos. Isso confirma que a habilidade de maior impacto é a autoeficácia, o que parece ser intuitivamente correto e querer dizer que são os jovens que mais valorizam suas próprias capacidades como estudantes ou trabalhadores que têm mais probabilidade de participar do mercado de trabalho e estar empregados.

Figura 5.11

Associação entre habilidades e probabilidades de emprego

(Trabalhadores de 25 a 30 anos de idade)



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).
 Nota: Os resultados associados ao modelo são obtidos de um modelo probit de emprego sobre os níveis de educação, a idade, o gênero, a educação do pai e da mãe, a renda da família quando o indivíduo tinha 5 anos de idade e os níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais. Em ambos os casos, foram excluídos da estimativa aqueles indivíduos que estavam estudando no momento da entrevista.

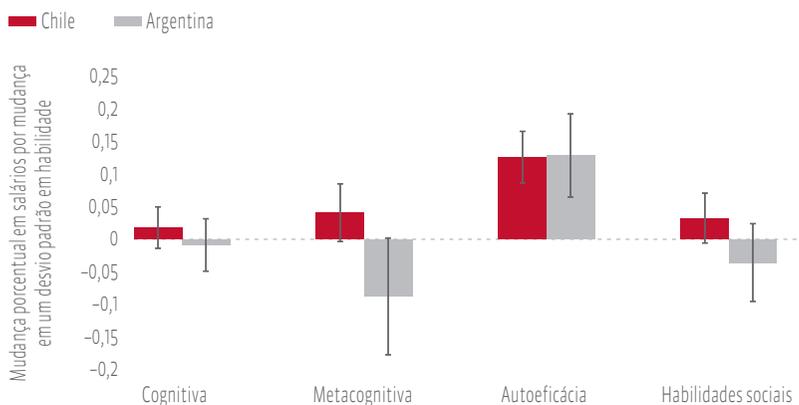
Na figura 5.12 se repete a análise, mas agora para salários. Novamente, para cada país e tipo de habilidade se apresenta o parâmetro estimado e o intervalo de confiança associado. Os resultados relativos aos salários confirmam a importância da autoeficácia como variável altamente correlacionada com um melhor desempenho no trabalho. Em ambos os países, as magnitudes das associações estimadas sugerem um aumento de pelo menos 10 % nos salários por um aumento num desvio padrão em autoeficácia. O aumento pode parecer marginal mas é significativo. A associação dos salários com os níveis de habilidades sociais e estratégias metacognitivas é positiva no Chile mas de pouca magnitude e negativa na Argentina. No entanto, em ambos os casos ela não é estatisticamente diferente de zero. Algo semelhante ocorre no caso das habilidades sociais e cognitivas, o que poderia indicar que as habilidades intelectuais não parecem marcar a diferença nos níveis de salários dos trabalhadores *com os mesmos níveis de educação*. Isso implica que, entre os jovens que contam com a mesma educação, aqueles que apresentam níveis mais altos de habilidades cognitivas não ganham em média salários maiores.

Finalmente, e dada a importância de se entender melhor a origem da associação entre autoeficácia e salários, na figura 5.13 ela é apresentada para diferentes níveis de educação. Em ambos os países registra-se uma associação significativa entre salários e autoeficácia entre a população com estudos universitários, e uma muito baixa entre aqueles que possuem educação

Figura 5.12

Associação entre habilidades e salários

(Trabalhadores de 25 a 30 anos de idade)



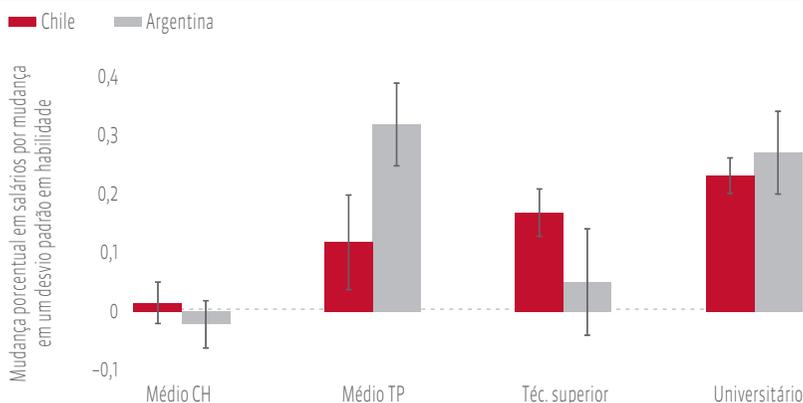
Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Nota: Os resultados são obtidos de um modelo de regressão linear do logaritmo do salário em função dos níveis de educação, idade, gênero do indivíduo, educação do pai e da mãe, a renda da família quando o indivíduo tinha 5 anos de idade e os níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais. Em todos os casos, foram excluídos da estimativa aqueles indivíduos que estavam estudando no momento da entrevista.

Figura 5.13

Associação entre autoeficácia e salários por nível de educação

(Trabalhadores entre 25 e 30 anos de idade)



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Nota: Os resultados nesta figura correspondem aos coeficientes associados aos diferentes tipos de habilidades. Em todos os casos foram excluídos da estimativa aqueles indivíduos que estavam estudando no momento da entrevista.

secundária tradicional (científico-humanista). Também se nota que, em geral, no Chile o mercado parece valorizar mais a autoeficácia entre aqueles que possuem educação técnica superior em relação ao grupo de educação técnica secundária, mesmo quando em ambos os casos as associações são altas (e significativas). No caso da Argentina, a maior associação se encontra entre os indivíduos com formação técnica secundária, superior mesmo à observada entre universitários.

Os resultados aqui apresentados voltam a sugerir a importância das habilidades socioemocionais, e particularmente da autoeficácia, quando se trata de obter êxito no mercado de trabalho hoje. A constatação dessa associação nos casos da Argentina e do Chile é clara.

Discussão e implicações dos resultados

Esta análise proporciona evidência sugestiva do papel que as habilidades desempenham na associação entre educação e salários. Especificamente, utilizando os resultados da seção anterior é possível analisar até que ponto a associação observada entre educação e salários pode ser um reflexo da correlação entre salários, educação e habilidades.

Na figura 5.14 apresenta-se o percentual de salário para cada nível de educação, que pode ser associado a diferenças nos níveis de habilidades da população. Em outras palavras, trata-se de identificar a associação entre educação e salários nos indivíduos com níveis de habilidades semelhantes. Isso é particularmente importante à luz das diferenças notórias detectadas nos graus de habilidades em função dos níveis de educação da população documentadas anteriormente.

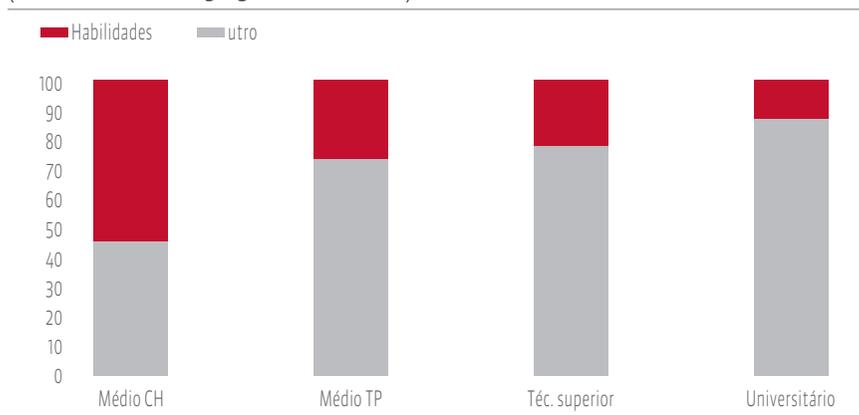
Os resultados sugerem que quase 90 % do retorno estimado para a educação universitária se mantêm mesmo depois que se comparam indivíduos com habilidades cognitivas e socioemocionais semelhantes. Ao contrário, essa porcentagem é menor que 50 % no caso da educação secundária tradicional (científico-humanista), enquanto oscila entre 70 % e 80 % para os níveis de educação técnicos.

Esses resultados também indicam que um aumento eventual nas brechas de habilidades (desigualdade) entre os níveis de educação atingiria mais fortemente a população menos educada. Especificamente, é possível inferir que esse aumento possível significaria uma intensificação das diferenças nos retornos entre os diferentes níveis de educação, mesmo que basicamente como produto de uma queda no retorno (relativo) da educação entre os grupos menos educados. Por exemplo, um aumento simultâneo de 0,2 desvio padrão nas brechas de habilidades cognitivas e socioemocionais (autoeficácia) entre os indivíduos com educação secundária e aqueles que chegam ao nível universitário implicaria um aumento de 3,5 % na brecha dos retornos da educação entre os dois setores;

Figura 5.14

Porcentagem do retorno para a educação associado às diferenças em níveis de habilidades

(Trabalhadores de 25 a 30 anos de idade)



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados das entrevistas das ETH (BID, 2008a e 2010b).

Nota: Os resultados são construídos a partir da comparação das estimativas de dois modelos de regressão do logaritmo do salário em função dos níveis de educação. O primeiro exclui os níveis de habilidades cognitivas e socioemocionais, enquanto o segundo os inclui como controle. Além disso, ambos os modelos incluem como variáveis exógenas a idade, o gênero do indivíduo, a educação do pai e da mãe e a renda familiar quando o indivíduo tinha 5 anos de idade. Dessa forma, a comparação dos coeficientes associados aos níveis de educação no modelo que exclui as habilidades e aqueles obtidos depois de incluí-las permite inferir o percentual da associação entre salários e educação que pode ser mediado pelas habilidades.

isso se explica basicamente por uma redução de 15,5 % no retorno da educação média e não pelo aumento de 2,10 % no retorno da educação universitária. Em outras palavras, os grupos menos educados são os que aparentemente perdem mais com o aumento potencial das brechas de habilidades. Até que ponto as mudanças nos retornos da educação documentadas no início deste livro podem ser explicadas por aumentos na desigualdade de habilidades é um tema que deve ser necessariamente analisado no futuro. Os resultados aqui discutidos indicam que a desigualdade de habilidades desempenha um papel importante quando se trata de explicar as desigualdades no mercado de trabalho.

Lições para a região

A evidência compilada para a Argentina e o Chile mediante as Pesquisas sobre Trajetórias e Habilidades no que se refere à relação existente entre capital humano, habilidades cognitivas e socioemocionais e o desempenho dos indivíduos no mercado de trabalho aponta vários resultados interessantes. Em primeiro lugar, sugere que a educação técnica, tanto secundária quanto terciária, tem

alto retorno e deveria, em consequência disso, receber uma atenção maior em razão de seu potencial como ferramenta para melhorar o desempenho da população no trabalho.

Além disso, os dados indicam que, enquanto as habilidades cognitivas e socioemocionais não estão altamente correlacionadas entre si, os diferentes tipos de habilidades socioemocionais estão, e esse é um achado que confirma a necessidade de avançar na direção de um modelo melhor daquilo que se entende por habilidades. Isso significa que as pessoas com níveis medianos de competências cognitivas poderiam se destacar num conjunto de habilidades socioemocionais que contribuam para a obtenção de bons resultados no mercado de trabalho.

Ficou demonstrado também que a educação está correlacionada com os níveis de habilidades tanto cognitivas quanto socioemocionais. Os indivíduos mais educados mostram igualmente níveis mais altos de ambos os grupos de habilidades.

Foram detectadas diferenças significativas entre a Argentina e o Chile na maneira como se relacionam os níveis de habilidades e de escolaridade da população. No Chile, cada nível educacional parece mostrar maior incremento de habilidades que na Argentina. Quanto às cognitivas, o salto parece ocorrer durante a educação superior, enquanto que no caso das socioemocionais a diferença é aparentemente marcada pela educação secundária. Embora essas dinâmicas não possam ser interpretadas como relações de causalidade (mas apenas como associações), elas realmente ilustram diferenças entre ambos os sistemas educacionais. Complementando essa afirmação, mostrou-se também que em cada nível de educação existe mais homogeneidade entre os estudantes chilenos do que entre os argentinos; isso sugere que no sistema educacional do Chile se apresentam maiores diferenças nas habilidades entre os distintos níveis de educação, mas que dentro de cada um deles os estudantes são mais semelhantes entre si do que seus pares argentinos.

Por outro lado, um importante resultado da análise é a associação significativa existente entre as habilidades e os resultados no trabalho (participação no mercado de trabalho, emprego e salários), especialmente em relação à auto-eficácia, que sobressai como primordial e parece ser altamente valorizada no mercado de trabalho (pelo menos do ponto de vista de sua alta correlação com os resultados analisados). Esse é um tema que deve ser explorado em detalhes em pesquisas futuras.

Os resultados para o Chile e a Argentina também mostram a importância de se entender o papel que o sistema educacional desempenha e sua contribuição em relação ao desempenho da população no trabalho. Por último, os resultados das pesquisas e sua análise destacam a importância de se contar com melhores informações a respeito da associação entre educação, habilidades e mercado de trabalho para todos os países da região.



6

Demanda de habilidades: as empresas têm a palavra

O que as empresas procuram?

A transição da escola ao mundo do trabalho pode ser separada em duas etapas. Durante a primeira, os jovens decidem — sujeitos a uma série de restrições — que tipo de educação querem obter com vistas ao futuro profissional que desejam alcançar. Essa decisão geralmente envolve escolher que tipo de escola devem frequentar (bacharelado clássico, curso técnico ou comercial), determinar quanto esforço dedicar ao estudo, que matérias priorizar, se vai ou não concluir o ensino médio, e se vai continuar ou não com estudos superiores ou universitários. A segunda etapa acontece quando os jovens decidem deixar o sistema educacional para ingressar no mercado de trabalho e ocupar cargos que marcarão o futuro de sua trajetória nesse mercado.

Como se viu no capítulo 2, esta segunda etapa geralmente se caracteriza por uma instabilidade notável. Tanto nos países desenvolvidos como nos da América Latina, entre os jovens que concluem o ensino médio e entram diretamente no mercado de trabalho, registram-se níveis relativamente baixos de emprego, uma rotatividade alta entre postos de trabalho, salários baixos e escassez de benefícios trabalhistas. Parte dessa instabilidade reflete uma busca, por parte dos trabalhadores jovens, por aqueles cargos que melhor se adaptem às suas preferências. No entanto, ela também se traduz em um custo tanto em termos de perda de renda corrente como de possível empregabilidade futura, que pode ser afetada por um histórico de trabalho inicialmente errático.

Para os jovens que não continuam seus estudos até a universidade, o ensino médio constitui uma plataforma a partir da qual eles buscam e conseguem seus primeiros empregos. Uma transição bem sucedida da escola para o mercado de trabalho requer que o aprendizado obtido nas aulas seja relevante e útil para as empresas que moldam a demanda de trabalho no mercado. Infelizmente sabe-se

pouco sobre como ocorre a transição da escola para o mercado de trabalho nos países da região, que fatores estão associados a uma inserção profissional mais ou menos bem sucedida ou que tipos de habilidades e conhecimentos as empresas exigem.

- Com o objetivo de conhecer melhor como se iniciam e evoluem essas trajetórias, este capítulo procura responder às seguintes perguntas a partir da óptica das empresas da região, isto é, da demanda de trabalho:
- Que tipo de trabalho realizam os jovens que transitam do ensino médio para o mercado de trabalho?
- Que habilidades se espera que possuam no momento em que começam a trabalhar? A demanda de habilidades sofreu mudanças nos últimos anos?
- Quão fácil ou difícil é para as empresas da região encontrar trabalhadores com as capacidades necessárias para produzir?
- O que fazem as empresas para lidar com um possível descompasso entre as habilidades que os jovens requerem e as que possuem?

Os resultados apresentados aqui surgem basicamente de dados coletados pela Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH) realizada no começo do ano de 2010, com a qual se obteve informação sobre quase 1 200 estabelecimentos na Argentina, Brasil e Chile.¹ Com base nos dados dessa pesquisa, descrevem-se, neste capítulo, primeiro, as características dos postos de trabalho disponíveis para os jovens, concentrando-se em um grupo de empresas e trabalhadores específicos, para depois determinar a existência de uma brecha ou descompasso entre a demanda e a oferta de habilidades e o custo disso tanto para as empresas como para os trabalhadores.

Em relação às características dos postos de trabalho, são estudadas principalmente empresas que contratam trabalhadores jovens, com pouca experiência de trabalho e com estudos secundários completos. Com isso, procura-se mostrar que, nas economias da América Latina, existem, sim, empresas que procuram trabalhadores jovens com o ensino médio completo para ocupar postos que são *relevantes* para as mesmas. Estes parecem estar dominados por umas poucas alternativas e, geralmente, trata-se de postos de entrada. Os salários pagos são relativamente altos e muitas vezes são oferecidas oportunidades de crescer e fazer carreira dentro das empresas. Especificamente, detecta-se um gradiente positivo no salário pago, o que sugere que os trabalhadores têm possibilidades de progredir. Existe, certamente, muita heterogeneidade no que o trabalhador

¹ A pesquisa foi financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), projetada pelos autores do livro e realizada em campo pela empresa MBC-MORI (Argentina) e seus associados no Chile e no Brasil.

pode ganhar. Dentro de uma mesma ocupação coexistem tipicamente trajetórias muito variadas: ao ingressar na empresa, todos os trabalhadores ganham aproximadamente o mesmo, mas, com o passar do tempo, alguns conseguirão incrementos salariais significativos enquanto que outros receberão somente pequenos aumentos.

Agora, se todos esses jovens possuem o mesmo nível de escolaridade (secundário completo), por que alguns vão bem no trabalho e outros não? A hipótese estudada aqui é que alguns jovens são suficientemente produtivos para justificar a contratação e a retenção, enquanto outros, não. Dado que é difícil observar a produtividade de um trabalhador, enfatiza-se o tipo de habilidades que as empresas dizem exigir. Acredita-se que essas experiências de trabalho diametralmente opostas são explicadas pela brecha existente entre o tipo de habilidades que as empresas requerem e as que os jovens trazem consigo, o que nos leva a perguntar que tipos de habilidades procuram as empresas da região. Este capítulo considera três grandes grupos de habilidades: (i) as habilidades do conhecimento — um tipo de habilidade cognitiva — que podem ser usadas em muitas ocupações diferentes; (ii) as habilidades específicas, que correspondem àquelas capacidades técnicas aplicáveis a uma ocupação em particular; e (iii) as habilidades socioemocionais ou não cognitivas, referentes aos traços de personalidade do indivíduo (ver o capítulo 4).

Nos últimos cinco anos as habilidades exigidas pelos empregadores para cobrir novas vagas sofreram mudanças: mais de 50 % das empresas aumentaram seus requerimentos em termos das destrezas necessárias para realizar trabalhos em ocupações que têm relação direta com sua atividade principal. A evidência também sugere que as empresas estudadas dão uma importância maior às habilidades socioemocionais do que às de conhecimento e daquelas específicas do setor produtivo. Esses resultados se mantêm quando a análise é feita por país, por setor, pelo porte e tipo da empresa e pelo tipo de ocupação. Igualmente aparece uma relação positiva entre as habilidades exigidas e os salários pagos pelos empregadores.

Em relação ao segundo aspecto estudado, a saber, a existência de uma brecha ou descompasso entre a demanda e a oferta de habilidades — e o custo gerado tanto para as empresas quanto para os trabalhadores, na medida em que se desviam recursos para os processos de busca, seleção e capacitação de pessoal —, as pesquisas indicam que somente 12 % das empresas relatam *não* ter nenhum tipo de problema para encontrar as habilidades que procuram. Cerca de 80 % relatam que as habilidades mais difíceis de ser encontradas são as que têm a ver com o comportamento e as atitudes. Essa constatação leva-nos a perguntar pelo tipo de políticas e programas que podem ser promovidos, tanto no setor educacional como no mercado de trabalho, a fim de fechar a brecha detectada e garantir uma transição bem sucedida dos jovens da escola para o mercado de trabalho.

Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH): o que diz a amostra

A Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH) foi realizada no começo de 2010 entre um total de 1 176 empresas na Argentina, Brasil e Chile. Essa pesquisa foi projetada especificamente para a obtenção de informações daquelas empresas que contratam jovens recém-formados egressos do ensino médio e com pouca experiência de trabalho para postos vinculados à produção de um bem ou serviço. Para tanto, a pesquisa foi realizada em setores econômicos que geralmente demandam esse tipo de trabalhadores. Além disso, a amostra procurou incluir setores de manufatura e de serviços onde predomina a atividade do setor privado. Essas restrições fizeram com que a pesquisa fosse aplicada a empresas da indústria automotiva, do comércio varejista e dos setores de produção e comercialização de alimentos, financeiro e hotelaria. Para o leitor interessado, o apêndice B apresenta uma descrição detalhada da elaboração da amostra e dos métodos utilizados para o levantamento de dados. Além disso, incluem-se quadros com estatísticas descritivas das variáveis principais utilizadas no capítulo.

Para corroborar a relevância dos setores escolhidos, o quadro 6.1 apresenta dados de pesquisas de lares sobre a distribuição dos setores nos quais

Quadro 6.1

Sector da economia onde trabalham os jovens			
<i>(% da população jovem empregada que não frequenta um estabelecimento educacional)</i>			
	Argentina	Brasil	Chile
Setor da economia			
Automotivo	0,3	1,6	0,1
Varejista	49,4	30,0	22,9
Hotelaria	3,8	4,6	5,3
Financeiro	0,5	2,4	1,6
Alimentos	3,0	3,4	5,7
Total setores na EDH	57,0	42,1	35,6
Atividades não especificadas	0,0	0,1	1,2
Agricultura e pesca	6,9	2,1	9,3
Exploração de minas	0,1	0,4	2,6
Indústria manufatureira	11,1	17,6	7,0
Eletricidade, gás e água	0,0	0,4	1,3
Construção	6,2	3,5	7,5
Transportes e comunicações	5,0	5,7	8,4
Imobiliário	3,1	10,2	7,1
Serviços sociais comunitários	10,7	18,0	20,1
Outros setores	43,0	57,9	64,4

Fontes: Argentina: INDEC (2008); Brasil: IBGE (2008); Chile: Ministério do Planejamento (2010) e BID (2010c).

trabalham jovens entre 17 e 25 anos com secundário completo e que não cursam o ensino superior. Observa-se, aqui, que os setores escolhidos capturam uma parte muito importante do total dos empregos para essa faixa etária: na Argentina, 57 %, no Brasil, 42 % e, no Chile, 36 % dos jovens trabalham nas indústrias analisadas.

Observa-se também no quadro 6.1 que alguns setores importantes ficaram fora da EDH. Os de serviços sociais, transporte e telecomunicações não foram incluídos por serem controlados por empresas públicas ou subsidiadas, o que pode afetar a forma de contratação. O setor da construção foi descartado já que geralmente, nas ocupações vinculadas a sua atividade principal (por exemplo, pedreiro), encontram-se trabalhadores com um nível educacional inferior ao ensino médio. Em contrapartida, o setor de indústrias manufatureiras inclui um número importante de subsetores dos quais foram selecionados dois: a indústria automotiva e a de alimentos.

Dentro desses cinco setores, a EDH capta informações de empresas de vários tipos. O quadro 6.2 apresenta sua distribuição por país, porte da empresa, nível de sindicalização e campo de ação. Procurou-se ter representatividade para cada combinação de setor-país, e por isso tais células tendem a possuir

Quadro 6.2

Total de empresas por setor		Automotivo	Varejista	Hotelaria	Finan ceiro	Alimentos
(%)						
País	Argentina	50,0	34,2	35,6	34,8	31,4
	Brasil	50,0	42,9	31,5	37,4	36,9
	Chile	0,0	23,0	32,9	27,8	31,8
Porte (número de empregados)	0 a 9	11,1	48,1	39,1	22,5	29,4
	10 a 49	25,9	35,6	46,0	47,1	51,4
	50 a 499	48,2	14,8	13,5	17,7	17,3
	500 o más	14,8	1,5	1,4	12,8	2,0
Sindicalização (% de emprega- dos sindicali- zados)	Nenhum	29,6	16,8	15,9	11,8	14,9
	Menos da metade	42,6	70,2	70,6	70,6	72,9
	Mais da metade	27,8	13,0	13,5	17,7	12,2
Campo de ação	Local	20,4	62,5	75,4	16,6	74,9
	Regional	11,1	13,3	7,6	20,9	8,6
	Nacional	40,7	18,4	12,5	43,3	11,0
	Internacional	27,8	5,9	4,5	19,3	5,5
Número total de empresas:	1176	54	391	289	187	255

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c)

um tamanho de amostra bastante similar. Com o propósito de captar a heterogeneidade das práticas laborais nos diversos setores, a pesquisa cobre empresas de diversos portes, com graus variados de sindicalização e cujo campo de ação é também heterogêneo; há empresas com cobertura local, regional, nacional e internacional. A indústria automotiva é a que concentra um número maior de empresas de grande porte (63 % têm mais de 50 empregados). Os setores do comércio varejista e da indústria de alimentos, ao contrário, em sua maioria se compõem de empresas de pequeno porte (mais de 80 %). Em geral, as empresas de todos os setores selecionados apresentam um baixo grau de sindicalização, exceto no caso da indústria automotiva.

Trabalhos para jovens

Que cargos ocupam os jovens que ingressam em uma empresa de um dos setores selecionados? Na EDH foi solicitado a cada empresa que respondesse perguntas sobre um máximo de três cargos principais que cumprissem com as seguintes características: (i) que fossem cargos de importância primordial para o seu negócio (aqueles cujos trabalhadores estivessem na linha principal de produção do bem ou serviço); (ii) que as atividades vinculadas a esses cargos pudessem ser realizadas por trabalhadores jovens, isto é, sem experiência; e (iii) que tais cargos fossem desempenhados por pessoas com o ensino médio completo.

Ao todo, as empresas relataram informações sobre 110 ocupações. Para simplificar a análise, e de acordo com o Dicionário de Ocupações,² elas foram classificadas em seis grandes categorias que basicamente esgotam o universo de ocupações possíveis:

- *Profissionais, técnicos e ocupações administrativas*: esta categoria inclui ocupações relacionadas com a administração do negócio, cargos de gerência, atividades técnicas e profissionais.³
- *Auxiliar de escritório*: ocupações relacionadas com a compilação, registro e comunicação de dados. Nesta categoria estão classificados os caixas.

² DOT (Dictionary of Occupational Titles) compilado pelo Departamento do Trabalho dos Estados Unidos.

³ Embora seja correto afirmar que esta categoria geralmente não é ocupada por jovens com ensino médio e sem experiência profissional, decidiu-se deixá-la por duas razões. Primeiro porque o DOT é aplicado a todas as ocupações possíveis (independentemente das características dos trabalhadores que as ocupem). Segundo porque alguns entrevistados mencionaram ocupações que se classificavam nessa categoria. Geralmente eram ocupações de supervisão de baixa classificação atribuída a trabalhadores ainda jovens, com pouca educação, mas com alguns poucos anos de experiência profissional.

- *Vendedor*: ocupações que têm relação direta com transações de venda.
- *Serviços*: serviços de transporte, vigilância e armazenamento, além de serviços individuais em instituições comerciais e outros estabelecimentos.
- *Processos*: esta categoria inclui ocupações relacionadas com o tratamento de materiais e produtos. É necessário um bom conhecimento do processo e o uso de máquinas específicas.
- *Operador*: tem relação direta com a instalação, o uso e a reparação de máquinas especializadas. Inclui trabalhos relacionados com o uso de ferramentas na fabricação, instalação, montagem e pintura de estruturas.

O quadro 6.3 apresenta as distribuições das ocupações associadas ao primeiro emprego por setor industrial. No setor automotivo, geralmente, os trabalhadores ingressam na linha de produção como operários. No setor do comércio varejista realizam basicamente atividades de auxiliares de escritório e vendedores. No setor de hotelaria trabalham basicamente prestando serviços ou realizando tarefas administrativas. No setor financeiro ingressam na empresa principalmente como auxiliares de escritório. Finalmente, no setor de alimentos, ingressam em uma gama mais variada de ocupações: 41 % trabalham em processos e os 59 % restantes se distribuem de maneira mais ou menos uniforme entre as outras ocupações.

Para se ter uma ideia mais clara acerca das atividades realizadas pelos jovens, a figura 6.1 apresenta um agrupamento de palavras por setor cujo tamanho é proporcional à frequência com que as ocupações foram mencionadas. No setor automotivo e no setor de alimentos — ambos pertencentes à indústria manufatureira — sobressaem fundamentalmente ocupações técnicas, como

Quadro 6.3

Distribuição do emprego entre jovens de 17 a 25 anos por tipo de ocupação

(%)

	Setor da economia					Total
	Automotivo	Varejista	Hotelaria	Financeiro	Alimentos	
Profissional	0,0	6,2	0,0	6,3	0,0	2,6
Auxiliar de escritório	0,0	42,9	31,7	68,4	14,1	32,2
Vendedor	0,0	32,4	1,6	21,3	13,4	14,4
Serviços	0,0	14,2	66,3	4,1	10,1	22,6
Processos	6,6	4,3	0,0	0,0	41,2	11,0
Operador	93,4	0,0	0,0	0,0	21,2	17,4
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

Figura 6.1

Frequência com que são registradas as principais ocupações dos jovens, conforme informação dos empregadores

(usando termos em espanhol para os setores descritos no quadro 6.3)



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

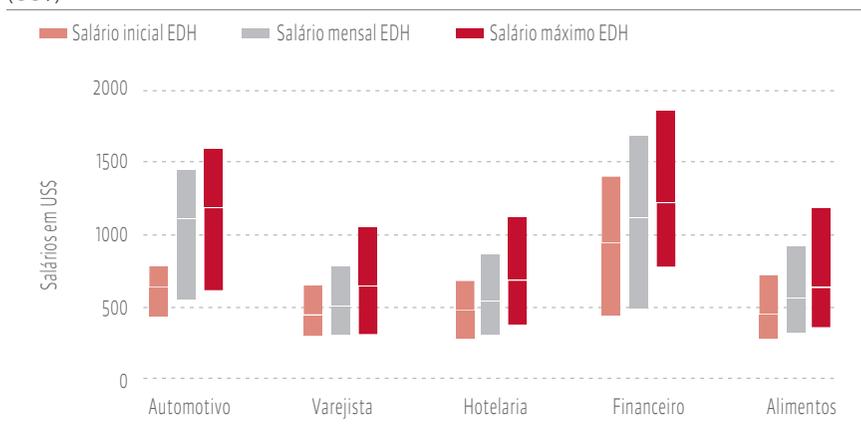
operador, montador, embalador, torneiro e cozinheiro, embora se registrem algumas exceções, como no caso de vendedor, no setor de alimentos. No setor financeiro, de comércio e hotelaria — pertencentes todos ao setor de serviços — destacam-se ocupações nas quais o trabalhador deve estar em contato direto com o cliente: vendedor, recepcionista e caixa. Em todos os setores, os postos ocupados por jovens com pouca experiência de trabalho parecem estar dominados por umas poucas alternativas e, como é de esperar, são geralmente postos de entrada na empresa. No setor automotivo, as ocupações de operador, montador, torneiro e fundidor⁴ tendem a ser as mais preponderantes. No setor do comércio, as ocupações de vendedor e caixa são as mais frequentes, ao passo que em hotelaria destacam-se as de recepcionista, camareira e servente. No setor de alimentos, cozinheiro, embalador e vendedor são as ocupações mais observadas. Finalmente, no setor financeiro, figuram mais frequentemente as vinculadas ao atendimento ao cliente ou as administrativas, ao passo que as ocupações vinculadas à gestão da carteira de crédito são menos comuns e, geralmente, estão reservadas para trabalhadores com educação superior ou universitária.

⁴ Esta atividade é também conhecida como estampagem.

Figura 6.2

Salários inicial, mensal e máximo

(US\$)



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

Nota: A linha horizontal dentro da caixa mostra a média dos salários. O limite superior corresponde a 90 % da distribuição dos salários e o limite inferior a 10 % dela.

São bons esses postos de trabalho? De forma simplificada, sua qualidade pode ser medida como uma função de três variáveis que determinam a renda atual esperada de uma pessoa que começa a trabalhar em empresas desses setores: o salário inicial, a possibilidade de obter aumentos salariais no futuro e a duração do emprego (o tempo em que estiver trabalhando para a empresa). A figura 6.2 apresenta informações sobre o salário inicial, o salário mensal e o salário máximo para os diferentes setores. É importante deter-se um momento para descrever essa figura. A linha horizontal clara dentro de cada barra é o salário médio do setor. O limite superior de cada barra mede o percentil 90 da distribuição salarial e o limite inferior mede o seu percentil 10. Vale lembrar que o percentil 90 da distribuição salarial é o valor do salário pago por uma empresa da amostra sendo que 90 % das empresas pagam valores inferiores a ele. Da mesma maneira, o percentil 10 é o salário pago por uma empresa sendo que 10 % das empresas pagam valores inferiores a ele. Assim, a altura da barra é uma medida da dispersão de salários nesse setor.

A figura 6.2 apresenta vários fatos estilizados interessantes. Em primeiro lugar, o salário inicial médio tende a ser relativamente alto em todos os setores. Para se ter um ponto de referência, no final de 2009 — quando os dados da EDH foram coletados — o salário mínimo na Argentina era de US\$355, no Brasil, de US\$286 e, no Chile, de US\$325. Isso significa que, em média, os postos de entrada no mercado de trabalho pagam entre 80 % e 100 % acima do salário mínimo.

Existem, entretanto, diferenças importantes no salário inicial de cada setor. Os setores automotivo e financeiro pagam, em média, salários iniciais mais altos que os demais. Isso poderia indicar que as atividades realizadas pelos trabalhadores nesses ramos são mais complexas e, portanto, requerem maiores níveis de educação e habilidades.

Em segundo lugar, em todos os setores, o salário máximo que se pode ganhar em uma determinada ocupação é maior do que o salário mensal médio dessa ocupação; este último, por sua vez, é maior do que o salário médio inicial da mesma ocupação. Esse gradiente positivo da remuneração indica que os trabalhadores têm possibilidades de progredir dentro das empresas desses setores.

Em terceiro lugar, embora o salário médio inicial seja geralmente alto, existe uma notável heterogeneidade no que um trabalhador pode ganhar ao começar a trabalhar em algumas empresas desses setores. Isso ocorre principalmente no caso do setor financeiro. Essa heterogeneidade é explicada pelas diferenças entre as ocupações iniciais em cada setor e pelas diferenças existentes entre as empresas. As empresas pequenas e de caráter local tendem a pagar salários menores do que as grandes empresas de alcance regional ou internacional.

Em quarto lugar, vale destacar que, inclusive nos setores onde a dispersão de salários iniciais não é tão acentuada (como no setor automotivo ou no comércio varejista), essa dispersão aumenta no caso do salário máximo pago na mesma ocupação e na mesma empresa. Assim sendo, em uma mesma ocupação e em uma mesma empresa coexistem trajetórias de trabalho muito diferentes: ao ingressar na empresa, todos os trabalhadores ganham aproximadamente o mesmo, mas com o passar do tempo, ao se aproximarem do salário máximo pago em tal ocupação, alguns trabalhadores conseguirão incrementos salariais significativos enquanto outros receberão somente aumentos salariais reduzidos.

É possível supor que cada uma das ocupações consideradas requeira tipos de habilidades similares independentemente do setor industrial considerado. Por exemplo, um vendedor do setor do comércio varejista realiza um trabalho semelhante ao de um vendedor do setor de alimentos ou de um vendedor do setor hoteleiro. Consequentemente, os salários recebidos pelos trabalhadores que realizam a mesma atividade em diferentes setores deveriam ser relativamente similares. Isso é verdade? A figura 6.3 mostra o salário mensal em cada setor para três ocupações: auxiliares de escritório, vendedores e serviços gerais.

Os auxiliares de escritório, em sua maioria, têm os seguintes postos de trabalho: no setor do comércio varejista e no de alimentos, exercem principalmente a função de caixa; no setor hoteleiro, de recepcionista; e, no financeiro, também de caixa e funcionário administrativo. Em geral, o salário mensal médio e a dispersão salarial são muito semelhantes em todos os setores, salvo

Figura 6.3

Salário mensal por tipo de ocupação

(US\$)



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

Nota: A linha horizontal dentro da caixa mostra a média dos salários. O limite superior corresponde a 90 % da distribuição dos salários e o limite inferior a 10 % dela.

no financeiro; nele, o salário ao qual um trabalhador pode aspirar é muito mais alto, mas também é onde se registra uma dispersão maior. Os caixas do setor financeiro, ao contrário dos outros setores, têm uma responsabilidade maior no manuseio do dinheiro, já que geralmente lidam com quantias mais elevadas. Além disso, são responsáveis por uma parte importante da relação com o cliente.

Os vendedores constituem um grupo mais homogêneo de trabalhadores do que os auxiliares de escritório. Em todos os setores dedicam-se às vendas do bem ou serviço principal da empresa. No caso do setor financeiro, os vendedores incluem também agentes de vendas, função que em geral exige maior capacitação e conhecimento das operações da empresa. Novamente, os vendedores recebem um salário médio similar nos diferentes setores exceto no caso do setor financeiro, no qual a remuneração é maior.

Os trabalhadores em postos de serviços quase sempre realizam tarefas de manutenção e limpeza, além de atividades auxiliares de natureza diversa. Mais uma vez, esses trabalhadores recebem um salário médio semelhante nos setores de comércio varejista, hotelaria e alimentos.

A figura 6.4 apresenta os salários mensais — e sua dispersão — pagos em empregos que geralmente requerem mais conhecimentos específicos do setor. As ocupações ligadas a processos específicos compreendem diversos postos de trabalho em diferentes setores. No setor automotivo incluem, entre muitas outras atividades, as de fundidor ou torneiro, ao passo que no setor de alimentos incluem as de confeiteiros e cozinheiros. As ocupações ligadas a operações compreendem, em ambos os setores, operários de fábrica e montadores. Os salários nesses tipos de atividades tendem a ser mais altos e apresentam diferenças mais acentuadas entre ocupações, o que reflete a existência de exigências diferentes em termos de capacidade para uns e outros.

Uma segunda dimensão relevante no que se refere a captar a qualidade dos trabalhos tem a ver com a duração no emprego que um trabalhador pode esperar ao ingressar em uma empresa. A maioria dos trabalhadores com estudos secundários ingressa como auxiliares de escritório, vendedores, trabalhadores

Figura 6.4



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

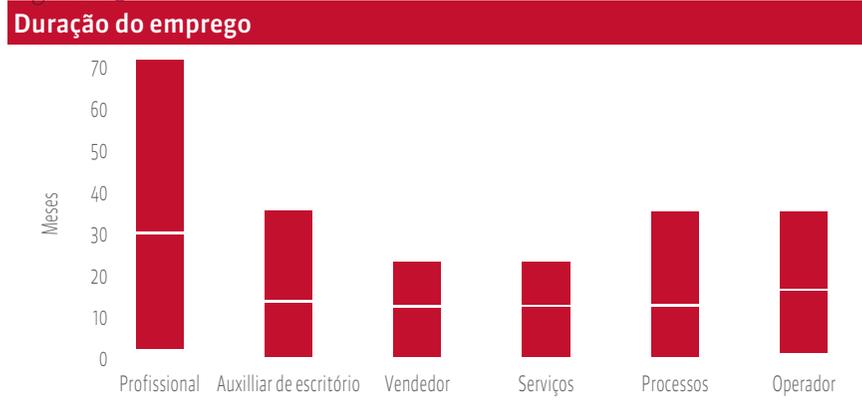
Nota: A linha horizontal dentro da caixa mostra a média dos salários. O limite superior corresponde a 90% da distribuição dos salários e o limite inferior a 10% dela.

nas áreas de serviços e processos ou operários. Para ter um ponto de referência, a seguir se comparará a duração do emprego nas ocupações aqui selecionadas com a daquelas de tipo profissional ocupadas por trabalhadores com maior nível educacional. A figura 6.5 mostra o tempo médio em meses e a dispersão do tempo em que um trabalhador permanece em cada ocupação. Em média, os trabalhadores jovens que transitam diretamente da escola secundária para o mercado de trabalho permanecem nas empresas por 15 meses. A duração no emprego é significativamente inferior à das ocupações profissionais, nas quais, em média, os trabalhadores permanecem em seus postos de trabalho por cerca de 30 meses. As causas e consequências dessa alta rotatividade foram discutidas de maneira mais geral no capítulo 2.

De igual maneira, entre os trabalhadores com secundário completo, os operadores tendem a permanecer em seus postos de trabalho por um período mais prolongado, o que não deve causar surpresa. Por um lado, a demanda de operadores é maior em indústrias como as automotivas, onde a remuneração é maior, o que reduz o incentivo para que os trabalhadores peçam demissão ou procurem outro emprego. Por outro lado, dado que geralmente se espera que os operadores tenham um conjunto de habilidades muito específico para atender às exigências da empresa, é de esperar que diminuam os incentivos para que a empresa os demita.

Em geral, no entanto, o vínculo de trabalho pode ser interrompido porque a empresa demite o trabalhador ou porque este pede demissão. Segundo dados da EDH, os motivos principais mencionados pelos trabalhadores para pedir demissão geralmente estão relacionados à busca de melhores oportunidades de trabalho. Este último fato estilizado é consistente com uma hipótese de volatilidade no emprego, explicada pela necessidade que os trabalhadores têm de buscar um

Figura 6.5



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

posto de trabalho que melhor se ajuste a suas preferências. Do lado das empresas, os motivos para demitir um funcionário são principalmente três: baixa produtividade, problemas de comportamento e/ou falta de comprometimento com o trabalho. Essas razões estão relacionadas com o nível de habilidades de diversos tipos que as empresas observam em seus trabalhadores uma vez que eles tenham a oportunidade de desempenhar suas funções por algum tempo.

Nas economias da região, portanto, existem muitas empresas que procuram trabalhadores jovens com ensino médio completo para ocupar postos que são relevantes para elas. Muitas dessas empresas pagam salários altos e oferecem oportunidades de crescimento, o que permite aos trabalhadores fazer carreira. No entanto, como foi observado anteriormente, a situação de trabalho da média dos jovens é altamente instável. Como alguns trabalhadores conseguem ingressar nessas firmas enquanto outros passam por uma transição errática, caracterizada por baixos salários e baixa duração no emprego? Por que alguns jovens conseguem crescer e fazer carreira enquanto outros não?

Demanda de habilidades: o que os jovens devem levar em sua mochila?

Para justificar a contratação e retenção de um trabalhador, o retorno que a firma obtém em termos do valor da quantidade do produto gerada por ele e depois vendida no mercado deve ser maior ou igual ao custo de contratá-lo e mantê-lo empregado (medido pelo salário e benefícios pagos).

Simplificando, suponha-se que esse trabalhador traga consigo uma cesta de habilidades que coloca à disposição da empresa para produzir um bem ou serviço. Essa cesta de habilidades determina quão produtivo é o trabalhador. Aqueles que possuem mais habilidades serão mais rentáveis para as empresas do que os que chegam com menos habilidades. Por isso, a experiência na transição da escola ao trabalho pode ser explicada pelo tipo de habilidades que as firmas exigem e aquelas que os jovens possuem ao sair da escola secundária.

Quais são as habilidades que as empresas da região buscam? Como foi dito no início, nos últimos cinco anos mudaram as habilidades exigidas pelos empregadores para cobrir novas vagas: mais de 50 % das empresas aumentaram as exigências em termos das habilidades necessárias para realizar trabalhos na ocupações que têm relação direta com sua atividade principal, ao passo que mais de 40 % mudaram as exigências. Esse padrão se mantém em empresas de diferentes portes, escalas salariais e cobertura tanto nacional como internacional (boxe 6.1).⁵

⁵ Os boxes 6.1, 6.2 e 6.3 deste capítulo resumem três extensos estudos de caso incluídos em sua totalidade no apêndice C da presente publicação. Eles descrevem as experiências

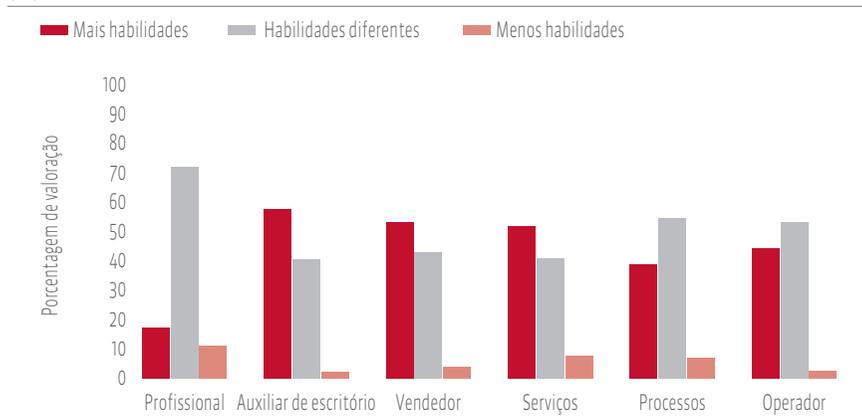
Com base em informações retrospectivas da EDH, a figura 6.6 ilustra a mudança na demanda de habilidades para diferentes ocupações. Em todas aquelas associadas a trabalhadores com escolaridade secundária, a maioria das empresas declara requerer habilidades adicionais para realizar tarefas de auxiliar de escritório, vendedor e prestador de serviços, e mais de 50 % declaram requerer habilidades diferenciadas para trabalhar em ocupações de processos ou operações.

Há uma vasta literatura na qual se argumenta que uma parte dessa mudança nas exigências de habilidades se deve aos avanços tecnológicos que vêm ocorrendo há mais de três décadas (Acemoglu, 2002; Card e DiNardo 2002 e 2006; Handel, 2000; Kuhn e Weinberger, 2005). Por sua vez, Murphy e Welch (1993a e b) encontram evidências de um forte aumento na demanda de habilidades durante as últimas cinco décadas. Esse aumento na importância das habilidades, juntamente com o deslocamento ocorrido no modelo industrial das manufaturas para os serviços, vem transformando as exigências de habilidades nos postos de trabalho. Estes se tornaram cada vez menos rotineiros, e verificou-se uma

Figura 6.6

Mudanças nas exigências de habilidades nos últimos cinco anos

(%)



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

de recém-formados do ensino médio nos tipos de ocupação que existem para eles no mercado de trabalho da América Latina, a partir de 40 horas de entrevistas gravadas e de grande quantidade de informação administrativa fornecida pelas empresas que concordaram em participar, embora não tenham concedido a autorização formal para publicar seus nomes. São relatos de histórias reais de jovens empregados dessas empresas que ajudam a explorar e a conhecer melhor, por meio de suas observações e daqueles que os contrataram, a natureza da brecha de habilidades entre a oferta e a demanda. Os nomes dos entrevistados foram mudados.

Boxe 6.1

O que há por trás de uma linha de montagem

O investimento estrangeiro é um dos principais motores de desenvolvimento do mundo. Na Argentina, uma empresa automotiva internacional fez sua entrada nos anos 1980 com duas montadoras que criaram inúmeros postos de trabalho para gente jovem recém-formada no ensino médio. Em meados dos anos 1990, a empresa inaugurou um novo POLO industrial com uma capacidade de produção de 30 automóveis por hora e um investimento total de US\$ 270 milhões. Atualmente, essa fábrica conta com uma linha de produção de 3,5 quilômetros de extensão que produz um automóvel a cada dois minutos. Esse centro industrial tem cerca de 4 000 empregados, na grande maioria operários, dos quais 70 % têm entre 18 e 35 anos de idade. No total a empresa gera mais de 5 500 empregos diretos em seus centros de produção na Argentina.

O centro industrial, criado em meados da década de 1990, conta com três áreas: lanternagem, pintura e montagem. É neste último setor que trabalham Jorge e Martín, dois jovens que moram na área de influência da fábrica. Martín explica seu interesse em vincular-se à empresa: “Eu moro perto daqui. No final de 2007 estava trabalhando em outra coisa, mas precisava de algo mais seguro, pois tenho um filho pequeno. Então passei por aqui e deixei meu currículo. Daí até o momento em que comecei a trabalhar na fábrica passou-se cerca de um mês. Fiz todas as entrevistas, os testes que são feitos na fábrica e fui aceito...” Jorge, por sua vez, havia abandonado os seus estudos de educação física e não gostava do seu trabalho de analista de crédito quando decidiu tentar a sorte na montadora de automóveis. “Fiquei sabendo deste trabalho porque tenho três irmãos que trabalham nas duas unidades da empresa. Acho que fui selecionado pelo modo como me saí nas entrevistas. Quando conversei, refleti minha educação”, disse, fazendo alusão a sua apresentação e seu vocabulário.

Paola, supervisora de Recursos Humanos e encarregada de capacitação e seleção de candidatos, confirma as condições e incentivos: “Para os jovens que têm o ensino médio completo a oportunidade de trabalhar aqui é muito importante. Entram com um salário muito bom, que pode ser maior, caso façam horas extras. De modo que, até o momento, na hora de recrutar pessoal temos tido uma capacidade de convocação muito boa.”

Marcelo, líder coordenador da área de montagem com quase 15 anos de trajetória na empresa, ilustra as circunstâncias que ajudaram Martín e Jorge a encontrar trabalho. “Tivemos uma mudança qualitativa em relação às exigências de estudos secundários. Até 2005 tínhamos muita gente com dez anos de casa e sem esses estudos. Mas com o lançamento de um novo modelo este ano passamos a exigir o ensino médio completo. Em 2005 entraram 180 pessoas com essas características e, em 2007, quase 400; com isso, mudou o perfil dos operadores da fábrica. Hoje, 80 % do pessoal têm entre 25 e 35 anos. Para a empresa é importante que esse pessoal entre com formação técnica, que é tão valiosa quanto as habilidades manuais e a disponibilidade de horários para alternar os turnos.”

Paola observa que a realidade costuma ser outra: “Conseguir perfis técnicos nos custa muito porque a qualidade da formação secundária técnica diminuiu. Por isso, quando começa um processo de seleção, temos muitas reuniões com os responsáveis que estarão a cargo dessas pessoas. Com eles determinamos o que a empresa precisa nesse momento. Às vezes contratamos pessoal com uma mistura de perfis: por exemplo, ensino médio completo, mais outros que estão fazendo um curso técnico ou engenharia

(continua na página seguinte)

Boxe 6.1 (continuação)

O que há por trás de uma linha de montagem

e que queiram entrar como operários, já que também nos interessa formar gente desde o começo e que possa futuramente ocupar cargos de hierarquia mais alta.”

Dado que a evolução tecnológica tem modificado as exigências com relação ao perfil do operário, na área de Recursos Humanos da empresa automotiva nota-se que é necessário fazer alguns ajustes nas matérias e nos conteúdos do ensino médio que permitam aos jovens se aproximar mais das demandas do setor. A esse respeito, Paola diz que no sistema educacional argentino faz falta formular a seguinte pergunta: Quais são as carreiras de que o país necessita para desenvolver-se economicamente, de modo a incentivar os jovens a seguir tais carreiras? Por isso Paola afirma que “enquanto persistir essa situação, a nós nos interessa, em nossas buscas, mais a atitude. Porque nós nos encarregamos de formar tecnicamente os jovens nessas condições *in situ*”. Por isso o requisito básico de seleção da empresa, nas circunstâncias atuais, é a habilidade de aprender.

Simultaneamente, a empresa vem implementando desde 2005 um plano de capacitação cujo objetivo é precisamente formar jovens orientados para a produção industrial com vistas a adotar novas tecnologias, contribuir para uma melhor empregabilidade dos futuros formandos, e contar com um viveiro de futuros colaboradores formados na cultura e valores do grupo empresarial. O programa é realizado em um centro de treinamento próprio, onde se formam por três anos os dez jovens que apresentarem as melhores médias em uma escola técnica local. Os alunos cumprem um regime de dupla escolaridade, assistindo pela manhã às aulas-oficinas na empresa, e à tarde comparecendo à escola técnica para completar seus estudos teóricos. A maioria começa depois a trabalhar para a empresa.

transferência das atividades manuais para outras mais analíticas e interativas (Autor, Katz e Krueger, 1998; Levy e Murnane, 2004), o que deu lugar a uma mudança na combinação de destrezas exigidas. Osterman (1995) acha que as atividades desempenhadas geralmente por indivíduos menos capacitados requerem habilidades mais complexas em 39,7 % dos casos, e habilidades diferentes em 12,9 % dos casos. Ao comparar esses trabalhos com os de caráter profissional, observa-se que as habilidades do tipo “comportamento geral” são mais importantes nos primeiros.

A rápida difusão das tecnologias da informação e das comunicações (TIC) e o uso do computador como ferramenta de trabalho exigem a presença de trabalhadores mais qualificados. Isso porque, no seu caso, é menos custoso aprender o uso de novas tecnologias, além de oferecerem um melhor complemento no emprego para esses bens de capital quando comparados com trabalhadores menos qualificados. Por outro lado, as TIC reduziram os custos de monitoramento e supervisão de atividades, o que deixa aos trabalhadores mais espaço para ignorar atividades rotineiras e responsabilizar-se por um conjunto mais amplo de tarefas (Milgrom e Roberts, 1990; Garicano e Rossi-Hansberg, 2004).

Essa difusão das TIC também se traduziu em uma mudança na demanda de habilidades.

Autor, Levy e Murnane (2003) oferecem evidência empírica consistente com o que foi afirmado anteriormente. Suas descobertas demonstram que, em diferentes setores, ocupações e níveis de escolaridade, o uso do computador permitiu substituir trabalhadores que desempenhavam atividades rotineiras (calculadores e operadores telefônicos, entre outros), mas não aquelas que exigem flexibilidade, criatividade, solução de problemas e habilidades de comunicação mais complexas. Isso se traduziu em um aumento da produtividade marginal daqueles trabalhadores que possuem uma vantagem nas habilidades necessárias para executar adequadamente essas novas atividades não rotineiras.

Mas as habilidades exigidas pelas empresas variam em função dos bens e serviços que elas produzem. Para simplificar, agrupamos aqui as exigências de habilidades por parte das empresas em três grandes categorias, conforme Murnane e Levy (1996):⁶ habilidades de conhecimento ou acadêmicas, habilidades específicas ao local de trabalho (geralmente técnicas) e habilidades socioemocionais.⁷

As *habilidades de conhecimento* são definidas como toda forma de conhecimento aprendido por meio de estruturas mentais que interpretam a informação adquirida. Entre elas figuram as destrezas de leitura, escrita, solução de cálculos matemáticos e de raciocínio e pensamento crítico diante de problemas específicos. Nas pesquisas apresentadas no capítulo 5 para os trabalhadores do Chile e da Argentina, procura-se captar esse tipo de aptidão medindo-se as habilidades cognitivas ou intelectuais.

As *habilidades específicas* correspondem àquelas capacidades técnicas aplicáveis a uma ocupação em particular. Incluem, por exemplo, o uso de um torno na indústria automobilística ou a capacidade de operar um sistema de informática específico do setor financeiro. Essas habilidades não são facilmente transferíveis entre os setores, portanto, existem maiores incentivos para as empresas quanto a capacitar seus trabalhadores e criar, assim, estímulos para que permaneçam no emprego por mais tempo.

As *habilidades socioemocionais* estão relacionadas com os traços de personalidade do indivíduo, por isso sua base é mais ampla. Existem evidências de que essas habilidades somente estão levemente relacionadas com as do tipo cognitivo (Cuhna e Heckman, 2007 e 2008; Borghans et al, 2008a; Heckman, 2007; Carneiro e Heckman, 2003; Heckman et al, 2011). Portanto, o nível educacional de uma pessoa não reflete necessariamente o acúmulo

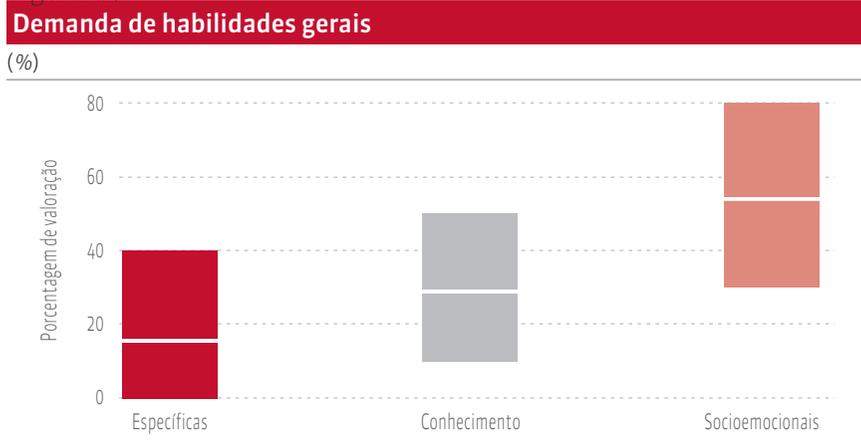
⁶ Maxwell (2006) e O'Neil, Allred e Baker (1997) seguem a mesma linha de classificação.

⁷ Na literatura especializada, essas habilidades também são conhecidas como novas habilidades básicas, habilidades do século XXI, habilidades não cognitivas ou habilidades de comportamento.

de habilidades socioemocionais que ela possui. Mais ainda, trata-se de habilidades difíceis de serem observadas e medidas no momento de decidir a contratação de um funcionário. Nas pesquisas utilizadas no capítulo 5 para os trabalhadores do Chile e da Argentina, procura-se captar esse tipo de habilidades medindo as estratégias metacognitivas, as medidas de auto-eficácia e as habilidades sociais. Para fazer isso a partir do ponto de vista dos empregadores, na EDH foram feitas perguntas a respeito das atitudes no local de trabalho, o compromisso e a responsabilidade, o bom trato com os clientes e a capacidade de trabalhar em equipe. Geralmente, os empregadores descobrem se seus funcionários possuem as habilidades necessárias para desempenhar-se produtivamente no posto de trabalho uma vez que tenham iniciado suas atividades na empresa.

Com o propósito de medir a demanda de habilidades, solicitou-se às pessoas que participaram da EDH que, para cada ocupação sobre a que escolheram responder, distribuíssem um total de 100 pontos entre os três grupos de habilidades, considerando a importância que cada uma delas teria para a sua empresa. A figura 6.7 apresenta a demanda relativa de habilidades. Como nas figuras anteriores, a linha horizontal dentro de cada barra mostra a valoração média. A altura da barra mostra a diferença entre a valoração do percentil 90 e a do percentil 10. Esses valores dão uma ideia da dispersão da demanda de habilidades. A figura 6.7 revela que as empresas exigem mais habilidades socioemocionais do que habilidades de conhecimento, e mais habilidades de conhecimento do que específicas. De um total de 100 pontos, em média, as firmas designaram 55 pontos às habilidades socioemocionais, aproximadamente

Figura 6.7



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

30 pontos às habilidades de conhecimento e somente 15 pontos às habilidades específicas.

A figura 6.7 também apresenta uma dispersão relativamente importante na demanda de habilidades. Dez por cento das empresas valorizam pouco as habilidades socioemocionais (conferiram-lhes menos de 30 pontos), favorecendo, em troca, as de conhecimento ou as específicas. Mas, também, há 10 % que conferem um valor muito alto (mais de 80 pontos) às habilidades socioemocionais, atribuindo pouco valor às habilidades de conhecimento ou específicas. Observa-se um padrão similar quanto às habilidades específicas ou de conhecimento.

Esses resultados são extremamente sólidos e se mantêm quando a análise é feita por país, setor, porte e tipo da empresa e de ocupação. O quadro 6.4 demonstra que a valoração maior das habilidades de comportamento é registrada tanto nas empresas que pagam salários altos quanto nas que pagam salários baixos, em empresas de todos os setores e de todos os portes. A única diferença importante no padrão de valoração das habilidades verifica-se na indústria automotiva, nas quais as habilidades específicas são relativamente mais valorizadas do que no resto dos setores.

Essa maior valorização relativa das habilidades socioemocionais tem sido também documentada na literatura para o caso de países desenvolvidos. Maxwell (2007) opina que as três habilidades mais demandadas pertencem à categoria do comportamento. O'Neil, Allred e Baker (1997) indicam que em pelo menos duas pesquisas sobre as exigências de habilidades nos Estados Unidos (The Michigan Employability Skills Employer Survey e o Basic and Expanded Basic Skills Study) descobriu-se que os empregadores valorizam mais as habilidades de comportamento do que as de conhecimento.

Em princípio, a demanda desses três tipos de habilidades pode exigir do trabalhador aptidões diferentes conforme o tipo de ocupação. Por exemplo, em um posto do setor automotivo em que se exija um alto grau de habilidades socioemocionais talvez se privilegie um elevado comprometimento com o trabalho para cobrir turnos inesperados. Em contrapartida, no setor comercial, de um trabalhador que requeira o mesmo nível de habilidades de comportamento pode-se esperar um atendimento esmerado ao cliente, além do compromisso com o trabalho. Com a finalidade de entender melhor que tipo de habilidades particulares subjazem a esses grupos gerais, desglosa-se a seguir sua demanda relativa.

Demanda de habilidades de conhecimento

A EDH específica quatro tipos de habilidades de conhecimento: (i) habilidades de linguagem e comunicação, referentes à capacidade de ouvir, fazer perguntas e expressar conceitos e ideias de maneira efetiva; (ii) habilidades de leitura e

Quadro 6.4

Demanda de habilidades por tipo de empresa*(% de valoração)*

	Socioemocionais	Conhecimento	Específicas
Sindicalização			
Não tem	57,4	25,8	16,8
Menos da metade	56,4	26,8	16,8
Mais da metade	53,5	30,7	15,9
Campo de ação			
Local	52,5	30,8	16,7
Regional	56,0	28,8	15,2
Nacional	53,0	31,7	15,4
Internacional	57,4	25,8	16,8
Porte da empresa			
0 a 9	55,0	30,0	15,0
10 a 49	53,0	30,2	17,0
50 a 499	50,0	32,2	18,0
500 ou mais	59,0	26,6	14,2
Tipo de salário			
Baixo	49,1	34,6	16,3
Médio	55,2	30,1	14,7
Alto	56,3	28,8	14,9
País			
Argentina	55,5	28,1	16,4
Brasil	56,1	29,7	14,2
Chile	51,3	30,7	18,1
Setor			
Automotivo	44,0	29,2	26,8
Varejista	57,2	29,3	13,6
Hotelaria	54,4	30,5	15,1
Financeiro	53,8	31,0	15,2
Alimentos	58,6	27,3	14,1
Tipo de ocupação			
Profissional	54,0	35,6	10,8
Auxiliar de escritório	57,0	31,5	11,3
Vendedor	56,0	29,0	14,9
Serviços	53,0	28,3	18,7
Processos	56,3	28,0	15,7
Operador	49,0	27,3	23,7

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

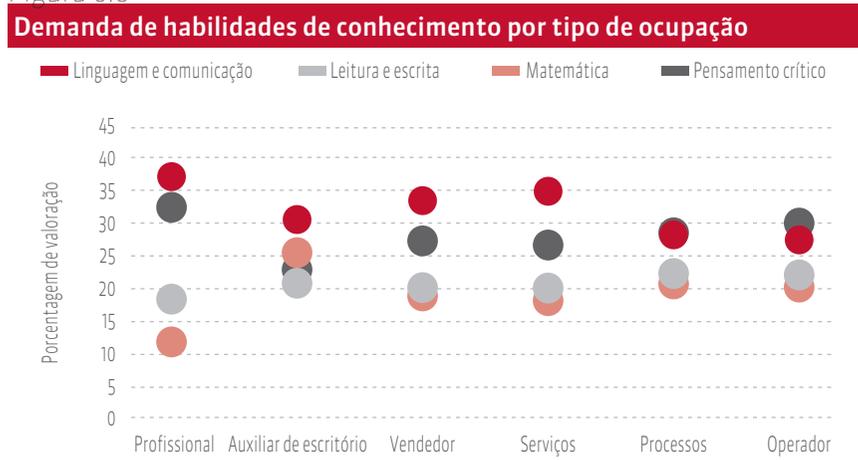
escrita, que permitem ao trabalhador ler e comunicar-se por escrito de maneira efetiva; (iii) capacidade para resolver problemas matemáticos básicos; e (iv) capacidade de aplicar o pensamento crítico para entender e resolver um problema a partir da análise de seus componentes.

A figura 6.8 apresenta a valoração *relativa* que as empresas conferem a diversas habilidades nas diferentes ocupações. Em geral, as habilidades de linguagem e comunicação, assim como as de pensamento crítico, são muito importantes em todas as ocupações. Das quatro habilidades de conhecimento mencionadas, essas são as mais difíceis de serem detectadas no momento da contratação. No entanto, entre as ocupações registram-se algumas diferenças. Para os postos de auxiliar de escritório, vendedor e funcionário de serviços, as habilidades de comunicação são as mais importantes. Isso faz sentido, uma vez que esses trabalhadores tendem a passar mais tempo em contato com os clientes finais da empresa. Em contrapartida, para os operadores e trabalhadores de processos, as habilidades mais importantes entre as de conhecimento são as de pensamento crítico.⁸

Demanda de habilidades socioemocionais

A EDH especifica três tipos de habilidades socioemocionais: (i) habilidades atitudinais, que dizem respeito à capacidade de colaborar e cooperar com os

Figura 6.8



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c)

⁸ No apêndice B desagregam-se em componentes ainda mais precisos as habilidades de conhecimento e socioemocionais.

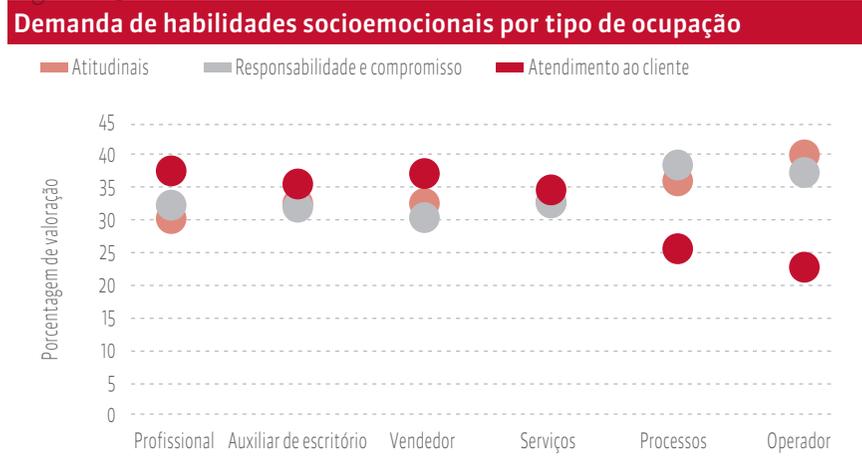
demais, controlando as emoções e evitando reações negativas no trabalho; (ii) responsabilidade e compromisso com relação aos objetivos da organização e cumprimento das tarefas designadas; e (iii) habilidades relacionadas com o atendimento ao cliente, que incluem amabilidade, boa presença e respeito, entre outras.

A figura 6.9 mostra a valorização relativa que as empresas conferem a esses três conjuntos de habilidades por ocupação. Observa-se novamente uma clara homogeneidade nas habilidades requeridas para as ocupações que exigem um maior contato com o cliente. Atitudes como empatia, amabilidade, adaptabilidade e cortesia são altamente valorizadas pelos empregadores. O mesmo acontece em relação à responsabilidade e ao compromisso (boxe 6.2). O atendimento ao cliente também é a categoria mais importante para auxiliares de escritório (incluindo caixas), vendedores e trabalhadores de serviços auxiliares. A principal diferença encontrada é uma menor valorização relativa da capacidade de prestar um bom atendimento ao cliente justamente naquelas ocupações em que ela é menos requerida porque não exige esse contato: operários e trabalhadores vinculados a processos produtivos.

Demanda de habilidades específicas

As habilidades específicas de cada setor variam muito e, portanto, é difícil classificá-las de maneira uniforme em todos eles. Por essa razão, em vez de se perguntar às empresas qual a valorização relativa das habilidades específicas utilizadas na produção, foi-lhes solicitado que relatassem o quanto valorizam as atitudes de seus funcionários com relação à aquisição de novas habilidades

Figura 6.9



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

Boxe 6.2

Atitude mais do que conhecimentos

Um dos setores que mais contratam jovens com ensino médio completo na América Latina é o de hotelaria. Na EDH, representa 3,8 %, 4,6 % e 5,3 % da população jovem empregada na Argentina, Brasil e Chile, respectivamente (quadro 6.1) Os critérios de seleção utilizados nesse setor para atrair pessoal jovem ilustram as prioridades e desafios que os departamentos de Recursos Humanos enfrentam a esse respeito, como se pode deduzir das declarações de Alejandro, um psicólogo que trabalha como Chefe de Seleção em um hotel de alto nível em Santiago do Chile:

“[...] Para nós, mais do que a formação, o importante é a atitude de serviço.” Em sua busca de jovens, o hotel insiste nas habilidades chamadas “brandas” (responsabilidade, compromisso, comunicação, expressividade e autocontrole em situações de pressão): “Recebemos cerca de 800 currículos em cada processo de recrutamento, com uma eficácia entre 25 % e 30 %. Na primeira fase o candidato passa por uma entrevista comigo e, na segunda, com a área de Recursos Humanos. Depois é feita a revisão de documentos e demais rotinas e, caso tenhamos mais tempo disponível, pedem-se mais referências e antecedentes”, informa Alejandro.

Na filial do hotel em Santiago trabalhavam, em dezembro de 2009 (quando foram realizadas as entrevistas), 251 pessoas, das quais 58 eram jovens com estudos secundários, sendo que alguns deles estavam cursando estudos superiores. Segundo representantes da área de Recursos Humanos do hotel, são os jovens que recebem os hóspedes nos diferentes momentos da estada que “tornam realidade a promessa de serviço que diferencia nossa marca”. Nesse sentido, trata-se de uma área cujos postos estão diretamente relacionados com o negócio principal do hotel. Em 2009, ocupavam esse tipo de cargos chave 36 funcionários, principalmente jovens entre 18 e 25 anos, que trabalhavam como ajudantes, recepcionistas, pessoal de limpeza, camareiros, auxiliares de garçom e de barman, caixas, receptores de mercadoria, repositores de frigobar e agentes especiais encarregados de facilitar soluções para necessidades específicas dos hóspedes.

Alejandro descreve os pormenores de um processo recente de recrutamento e seleção: “Com relação às dificuldades com as quais nos deparamos, a primeira foi que não se apresentavam jovens, que era o que estávamos buscando. Colocamos um anúncio em um dos jornais de maior circulação do Chile, em inglês, para filtrar, mas não obtivemos bons resultados (...) Esperávamos conseguir 1 000 candidatos, mas chegaram somente 350; destes, a metade possuía qualificação média. Os que ficaram fora geralmente era porque se tratava de pessoal com muita experiência em hotelaria, mas nós queríamos gente jovem, e esse pessoal não aparecia. É que a procura de gente jovem é parte do perfil do hotel. Tendo encontrado os jovens, a chave para eles foi a atitude de serviço positiva, comprometida e a amabilidade. Queríamos gente simpática, amável. Nessa busca, o gerente geral e eu ficamos como o último filtro. Na entrevista, os jovens deviam mostrar basicamente seus talentos, e, se soubessem inglês, melhor. No final, ficou gente de origem bastante humilde, com necessidade de trabalho, pensamento crítico, qualificada em leitura, escrita e matemática, mas carente de habilidades ‘brandas’; gente que enquanto não trabalha não sabe o que é pressão, assim como também não sabe o que é o trabalho em equipe.”

Em relação às mudanças registradas na demanda de habilidades no setor de hotelaria, Alejandro explica porque é tão difícil encontrá-las: “Nas posições chave mudaram as

(continua na página seguinte)

Boxe 6.2 (continuação)

Atitude mais do que conhecimentos

exigências, porque o cliente é, valha a redundância, mais exigente. E nisso o ensino médio não ajuda. Não prepara os jovens para o mercado de trabalho. Concentra-se mais nas ferramentas e destrezas mais duras, deixando de lado as mais brandas. Acontece que, no nosso hotel, as habilidades brandas são as mais críticas, como em qualquer área de serviço. Se houvesse maior preparação nos colégios em relação a esse tipo de capacidade, os processos de seleção seriam muito mais fáceis. Além disso, falta no secundário a especialização, que não significa mais anos de estudo, mas sim focalizar os jovens em um tema. Aqui no Chile a formação é generalista. O que acontece, então? Muitos abandonam o posto de trabalho. Alguns culpam a compensação; chegam com muita desinformação, não sabem quanto o mercado paga e sentem que qualquer compensação é sinônimo de subvalorização. Outros o fazem porque têm expectativas pouco realistas e esperam progredir no curto prazo; chegam com uma visão tão imediatista e logo se frustram. Outros se vão porque não suportam a pressão normal do trabalho. Como resultado, a rotatividade média é de 30 % por trimestre. Isso significa que, de cada 100 jovens, 30 vão embora em três meses. Seria de se esperar que conseguíssemos baixar esse índice para 15 %.”

Ariel, um jovem profissional de 25 anos, formado em arquitetura e administração de empresas, que trabalha como Chefe de Capacitação do hotel, descreve as expectativas da gerência e também a sua disposição para preencher as brechas existentes: “No nosso hotel o bom desempenho é marcado pela atitude e predisposição. Este é um ramo que requer muito sacrifício”.

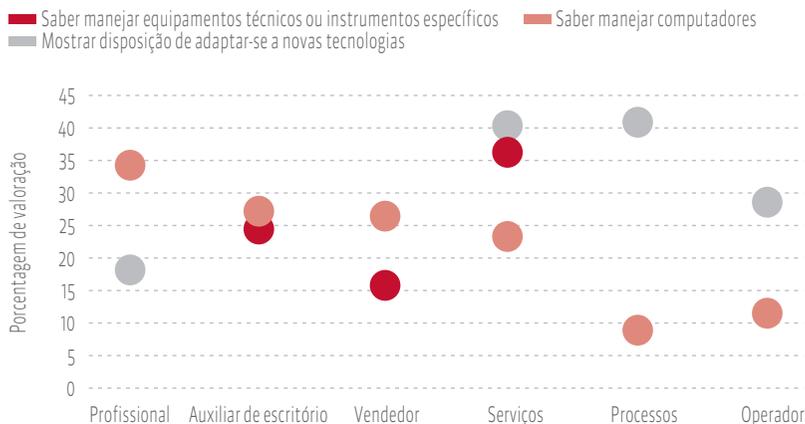
Ariel enfatiza que os jovens egressos do ensino médio têm dificuldades de expressão e comunicação. “No Chile se usa muita gíria, que pode ser socialmente aceitável mas, num lugar como o nosso, que é multicultural e a pessoa precisa ser entendida, isso, é inaceitável. Em síntese, os jovens precisam de muita preparação. Há jovens com muito potencial; o desafio está em desenvolvê-lo. Aqui ninguém vai perder o trabalho por não saber qual é o dia da Independência do Chile, mas poderá perdê-lo caso não tenha autocontrole em situações de pressão. Por isso nos damos o luxo de capacitar essas habilidades brandas, porque, além da nossa filosofia, temos consciência da realidade com a qual convivemos e de que somos uma marca nova que precisa fazer um esforço para desenvolver o pessoal.”

que sejam específicas às empresas em que trabalham (geralmente aquelas relacionadas com o manejo de equipamentos utilizados nas atividades diárias das empresas). Os resultados são apresentados na figura 6.10.

Em geral, valoriza-se muito a capacidade de adaptar-se ao uso de novas tecnologias. As empresas dos setores automotivo e de alimentos conferem um valor relativo maior aos trabalhadores que saibam utilizar ferramentas e equipamentos específicos do ramo de atividade. Isso se vê refletido nas ocupações vinculadas a processos e operações que tendem a predominar em tais setores. Chama a atenção o fato de que o uso de computadores parece não receber um valor relativo alto em nenhuma ocupação.

Figura 6.10

Demanda de habilidades específicas por tipo de ocupação



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

Salários e valoração de habilidades

A maior valoração relativa que os empregadores conferem às habilidades socioemocionais sugeriria a disposição de pagar mais por elas. Em outras palavras, espera-se que aqueles que mais as exigem sejam os que oferecem melhores remunerações para atrair candidatos que as possuam. Infelizmente, com os dados disponíveis não é possível estimar o efeito causal da valorização de habilidades pelas empresas em seus salários iniciais.⁹ Em contrapartida, procurou-se estabelecer se existe pelo menos uma relação entre os salários pagos pelas empresas e as habilidades demandadas.

Como se mostrou no capítulo 5, as habilidades não cognitivas estão positivamente correlacionadas com os salários que os trabalhadores recebem. Alguns autores indicam que as habilidades cognitivas e não cognitivas são igualmente importantes na hora de explicar vários aspectos da vida social e econômica dos indivíduos (Heckman e Rubinstein, 2001; Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006). Salgado (1997), por sua vez, afirma que a “estabilidade emocional” e a “responsabilidade” preveem o rendimento profissional dos indivíduos. Por meio de pesquisas com empregadores de quatro regiões metropolitanas dos Estados Unidos, Holzer (1998) investigou o efeito da demanda de habilidades

⁹ Isso requeriria controlar por um grande número de variáveis que não podem ser observadas pelo pesquisador, entre elas as atitudes de quem contrata, fenômenos de discriminação de gênero e raça, e características das empresas e de sua força de trabalho que possam afetar conjuntamente os salários e a valorização das habilidades.

Quadro 6.5

Salários e valoração de habilidades (em logs)		
	Habilidades socioemocionais	Habilidades de conhecimento
Sem controles	0,341***	0,324
	[0,105]	[0,331]
Com controles	0,397***	0,434
	[0,111]	[0,369]

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

Nota: Controla-se por efeitos fixos (por setor, por país e pelo porte da empresa), antiguidade da empresa, experiência da força de trabalho, educação dos trabalhadores, sindicalização, porcentagem de trabalhadores homens, concorrência que enfrenta no mercado, participação de capitais estrangeiros, certificação internacional e tipo de ocupação. Os erros padrão com conglomerados no nível da empresa são apresentados entre colchetes.

nos salários e na empregabilidade dos trabalhadores sem educação superior. Os resultados mostram que se pagam salários maiores a trabalhadores com maiores habilidades, mesmo quando se controla por idade, educação, características da ocupação e setor econômico. Existe um adicional salarial para os conhecimentos aplicáveis a tarefas específicas da função, que o trabalhador terá que executar uma vez contratado (uso de computador, aritmética, interação com clientes).¹⁰ Por meio de uma pesquisa original e representativa, com informações sobre o trabalho de uma amostra de ocupações nos Estados Unidos,¹¹ Autor e Handel (2009) documentam o fato de que as tarefas variam substancialmente dentro de uma mesma ocupação e que a diferença entre as tarefas designadas a cada trabalhador está relacionada com suas habilidades. As atividades que os trabalhadores executam são prenunciadores significativos do salário por hora.

O quadro 6.5 mostra a relação entre salários e valoração de habilidades, para o qual se utiliza um modelo de regressão similar ao empregado no capítulo 5, só que dessa vez com dados sobre empresas e ocupações, não sobre trabalhadores.¹² Observa-se na primeira coluna a relação para o grupo de empresas que valoriza mais as habilidades socioemocionais, ao passo que a segunda coluna apresenta essa relação para o grupo de empresas que confere um valor relativo maior às habilidades de conhecimento. O primeiro painel apresenta uma relação simples e sem controles, ao passo que no segundo aparece uma regressão multivariada com um conjunto de controles que incluem características tanto da empresa como de sua força de trabalho. Foram consideradas aquelas ocupações nas quais trabalha a maioria dos jovens de 18 a 25 anos. Os resultados mostram

¹⁰ Muito poucos postos de trabalho não requeriam essas habilidades.

¹¹ Muitas das perguntas foram adaptadas da pesquisa “Skill, Technology and Management Practices (STAMP)”, criada e dirigida por Handel (2007).

¹² A variável dependente é o logaritmo natural do salário e a variável independente principal é o logaritmo da valoração das habilidades.

que, dentro desse grupo de trabalhadores, as empresas que valorizam mais as habilidades socioemocionais pagam salários 34,1 % mais altos. As habilidades de conhecimento também parecem ser importantes. No entanto, o estimador não é suficientemente preciso para descartar correlações pequenas.¹³

Essa relação positiva entre salários e nível de habilidades socioemocionais tende a reverter-se com a idade. Uma possível interpretação desse resultado é que as habilidades socioemocionais pesam mais do que as de conhecimento para os postos de ingresso na empresa, mas à medida que o trabalhador acumula antiguidade a importância relativa das habilidades se reverte (Borghans, ter Weel e Weinberg, 2008; Bowles, Gintis e Osborne, 2001).

Brecha entre oferta e demanda de habilidades

Em um mercado de trabalho livre e competitivo, com informações completas e no qual os participantes são todos tomadores de preços, o salário deveria aumentar se a demanda de trabalhadores com um certo conjunto de habilidades ultrapassasse a oferta. Esse salário maior dará o sinal e os incentivos adequados para que os trabalhadores adquiram essas habilidades, de modo que em um certo período de tempo a brecha ou o descompasso entre demanda e oferta desapareça (Allen e Vries, 2004). No entanto, os economistas já entenderam há muito tempo que essa descrição do funcionamento do mercado de trabalho frequentemente não reflete o que ocorre na realidade. Os salários nem sempre podem ser rapidamente ajustados, os processos de busca de trabalhadores são caros, as informações geralmente são imperfeitas e, em muitos casos, assimétricas, e as empresas não são sempre tomadoras de preços. Isso pode fazer com que, mesmo quando as empresas requeiram certas habilidades, o excesso de demanda persista por um longo período.

Em muitas economias existem certas regulamentações do mercado de trabalho que fazem com que o salário não transmita os sinais de que as empresas estão exigindo habilidades maiores e/ou distintas. Isso se refere particularmente às leis de indenização trabalhista, aos impostos do trabalho e aos sindicatos, que geram custos artificialmente altos de contratação e demissão (Heckman e Pagés, 2004), além do que podem induzir a uma certa inflexibilidade do salário real tanto na alta quanto na baixa (Elsby, 2009). Por outro lado, nos mercados de trabalho a informação custa caro e isso introduz fricções no ajuste dos salários. Quando as empresas precisam preencher uma vaga, têm que investir recursos em anunciá-la, analisar as inscrições, realizar entrevistas e selecionar candidatos. Da mesma maneira, quando os trabalhadores procuram emprego devem investir tempo e recursos na busca. As informações a respeito de vagas

¹³ Note-se que em princípio pode-se tratar de diferentes tipos de empresas que atraem diversos tipos de trabalhadores. Portanto, esse resultado não indica necessariamente que haja um excesso de demanda de certas habilidades.

e trabalhadores dispostos a preenchê-las são basicamente um bem público e, como tal, será insuficientemente oferecido pelo mercado. Encontrar trabalhadores com as habilidades necessárias não é um processo simples para as empresas.

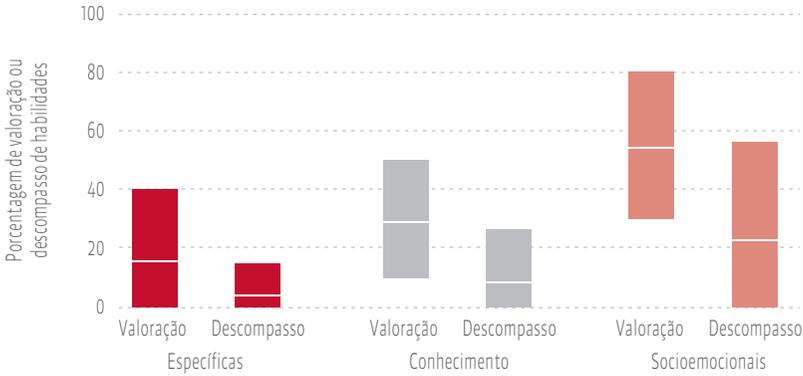
No entanto, ainda quando a informação sobre o excesso de demanda de certas habilidades (ou descompasso) se traduza em um maior salário relativo, não é claro que os estudantes — futuros trabalhadores — investirão recursos para adquiri-las. São duas as razões. Em primeiro lugar, suponhamos que, ao cursar o ensino médio, os alunos desconheçam os retornos que o mercado de trabalho oferece para diferentes conjuntos de habilidades. Esse desconhecimento fará com que não invistam na aquisição dessas habilidades, inclusive quando o salário respectivo está dando sinais de que sua demanda é elevada. Há evidências de que seja esse o caso. Jensen (2010) descobriu que, quando se ofereciam informações aos estudantes do secundário sobre as alternativas de trabalho disponíveis e seus respectivos retornos, muitos desses jovens mudavam sua decisão de continuar estudando e, conseqüentemente, sua decisão implícita acerca de que trabalho buscar uma vez concluída a escola.¹⁴ Em segundo lugar, ainda que os trabalhadores tivessem informações sobre a existência de um excesso de demanda de certas habilidades, é possível que haja restrições à sua produção. Em princípio, e como foi discutido no capítulo 3, a produção de habilidades depende da escola, da família e do aluno. Conseqüentemente, trata-se de um processo complexo que requer esforço de todas as partes envolvidas.

Há razões teóricas subjacentes à persistência de uma brecha entre a oferta e a demanda de habilidades nas empresas. Na figura 6.11, vê-se que essas razões teóricas têm também um correlato empírico. Com a finalidade de construir uma medida de descompasso, perguntou-se às empresas se elas encontravam alguma dificuldade em contratar trabalhadores com uma habilidade determinada. Caso a resposta fosse afirmativa, a essa habilidade seria concedido o mesmo valor que a empresa concedeu a ela no momento de valorá-la. Mediante a soma desses valores, foi elaborado um índice da magnitude da brecha para cada tipo de habilidade.

Para entender melhor o funcionamento desse índice, considerem-se duas empresas que, durante a entrevista, conferiram um valor de 30 (de 100) às habilidades socioemocionais: ambas conferiram 10 pontos às atitudinais, 10

¹⁴ De um modo mais geral, a evidência mostra que esses vazios informativos existem em muitos mercados. Utilizando principalmente experimentos controlados, Chong (2011:228) estuda o modo pelo qual o uso das TIC pode afetar o desenvolvimento econômico. Em suas conclusões estabelece que “...Uma das formas como essas tecnologias podem ajudar a atingir esse objetivo [contribuir para um desenvolvimento econômico significativo] é mediante a redução das disparidades e vazios de informação (informação assimétrica e imperfeita) nos mercados. Por exemplo, os indivíduos e as empresas podem usar as TIC para pesquisar preços de produtos, procurar emprego ou identificar possíveis compradores para os seus bens. Isso pode ser especialmente relevante para certos grupos que estão em desvantagem em relação a outros, seja porque carecem de informações, porque seu acesso a elas é tardio ou porque as informações são de menor qualidade”.

Figura 6.11

Dificuldade para encontrar habilidades

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

às vinculadas com a responsabilidade e o compromisso, e 10 às relacionadas com o atendimento ao cliente. No entanto, a primeira empresa respondeu que não tinha nenhum problema para encontrar trabalhadores com essas três habilidades, enquanto a segunda declarou que tinha dificuldades para encontrar trabalhadores com boa capacidade para atender aos clientes, embora lhe fosse fácil encontrar trabalhadores com boas habilidades atitudinais e níveis de responsabilidade e compromisso. Nesse caso, na primeira firma o descompasso é zero, enquanto na segunda a brecha de habilidades socioemocionais é igual a 10. Intuitivamente, a medida de descompasso capta o valor total que a empresa confere às habilidades que tem dificuldades de encontrar no mercado.¹⁵

Os resultados são apresentados na figura 6.11. A primeira barra indica a valorização da habilidade (igual à relatada anteriormente na figura 6.7), enquanto a segunda mostra o descompasso existente nessa habilidade. Observa-se que,

¹⁵ Mais formalmente, define-se uma variável binária J_j que assume o valor um se a empresa diz que tem dificuldades para encontrar candidatos que possuam a habilidade j e zero em qualquer outro caso. Define-se também V_a como o valor (relativo) que essa empresa confere à habilidade j . A medida de descompasso D_H foi construída como

$$D_H = \sum_{j \in H} \{D_j V_j\}$$

de maneira que H é o conjunto de habilidades particulares compreendidas dentro de uma habilidade geral. Assim, no caso das socioemocionais, H representa um conjunto que contém as seguintes habilidades (j) atitudinais, de responsabilidade e compromisso e de atendimento e serviço ao cliente. No caso das habilidades de conhecimento, H representa um conjunto que contém as seguintes habilidades (j): de linguagem e comunicação, leitura e escrita, matemática e pensamento crítico. Finalmente, para o caso das habilidades específicas H , incluem-se somente habilidades (j) no uso de equipamentos. Essa medida de descompasso tem a vantagem de ser diretamente comparável com a medida de valorização das habilidades.

para as empresas, é mais difícil encontrar habilidades socioemocionais que habilidades de conhecimento e específicas.

Vale notar que novamente se observa uma acentuada heterogeneidade entre as empresas: enquanto algumas dizem ter muito pouco descompasso, outras declaram que a brecha é significativa (quadro 6.6).

Esse padrão é homogêneo para as empresas de diferentes países, setores e portes. Todas parecem ter mais problemas para encontrar trabalhadores com as habilidades socioemocionais adequadas para realizar as atividades requeridas. Em geral, as empresas maiores e as que pagam salários mais altos tendem a exibir um maior descompasso em habilidades socioemocionais que as demais.

Por outro lado, as empresas relatam menos problemas para encontrar habilidades de conhecimentos concretos (matemática, leitura e escrita) do que para as de conhecimentos mais abstratos (pensamento crítico, linguagem e comunicação). Igualmente registram dificuldades para encontrar trabalhadores com níveis suficientes de responsabilidade e compromisso. A brecha de habilidades específicas, em contrapartida, não parece ser importante, exceto

Quadro 6.6

Dificuldade para encontrar habilidades			
(%)			
	Socioemocionais	Conhecimento	Específicas
Países			
Argentina	22,7	8,6	3,6
Brasil	29,8	12,8	5,9
Chile	16,2	4,8	3,8
Setor			
Automotivo	20,8	10,4	14,0
Varejista	28,6	9,3	2,4
Hotelaria	24,4	7,1	4,4
Financeiro	25,4	11,5	1,1
Alimentos	16,3	7,8	3,3
Porte da empresa			
0 a 9	15,0	4,2	1,5
10 a 49	19,0	6,7	3,2
50 a 499	22,0	8,8	6,4
500 ou mais	27,0	10,6	3,5
Tipo de salário			
Baixo	20,5	6,9	2,5
Médio	23,3	8,8	3,2
Alto	26,0	9,1	3,8

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

no caso dos operários de fábrica. A figura 6.12 desglosa a lacuna por tipo de habilidade e ocupação.

Exceto no caso dos operários, em todas as ocupações parece existir pouco descompasso em habilidades específicas. Além disso, as empresas parecem ter menos problemas para encontrar trabalhadores com habilidades de conhecimento concreto do que de conhecimento abstrato e socioemocionais. Se o ensino médio é o encarregado de ajudar os estudantes a adquirir habilidades tanto de conhecimento concreto como de conhecimento abstrato e socioemocionais, não fica claro, então, por que as empresas têm uma maior dificuldade para encontrar habilidades de conhecimento abstrato e socioemocionais do que habilidades de conhecimento concreto. Uma possibilidade é que talvez seja mais fácil formar nos alunos habilidades de conhecimento concreto, ou que a escola enfatize mais ou ofereça mais incentivos à aquisição desse tipo de habilidades em detrimento das abstratas/socioemocionais (dado que é mais fácil medi-las por meio de exames, por exemplo). Outra explicação possível é que, na formação de habilidades de conhecimento abstratas/socioemocionais, haja mais complementaridade entre a escola e a família do que na formação de habilidades de conhecimento concretas.

Cabe destacar que essa brecha entre a demanda e a oferta de habilidades custa caro para as empresas e os trabalhadores. De um lado, as empresas têm que investir recursos em processos mais rigorosos de busca e contratação de empregados do que os que investiriam caso o trabalhador chegasse à empresa com o conjunto de habilidades necessárias para realizar a tarefa para a qual foi contratado. Por outro lado, uma vez selecionados, se os trabalhadores não apresentarem as aptidões necessárias para desempenhar suas tarefas na empresa, esta terá que investir em recursos para capacitá-los. O custo disso será, em parte, da empresa, principalmente se a capacitação se referir a processos e atividades específicos da mesma, mas também será pago pelo trabalhador em termos de salários mais baixos, caso a capacitação esteja relacionada a habilidades transferíveis a outra empresa.

Para determinar o custo dessa brecha, analisar-se-á a seguir como ocorre o processo de incorporação em uma empresa de um empregado com pouca experiência profissional, procurando também vincular as estratégias de busca de pessoal com a valoração de habilidades e as brechas relatadas pelas empresas. Para simplificar, esse processo será dividido em duas etapas: busca e seleção de candidatos, capacitação e período de experiência.

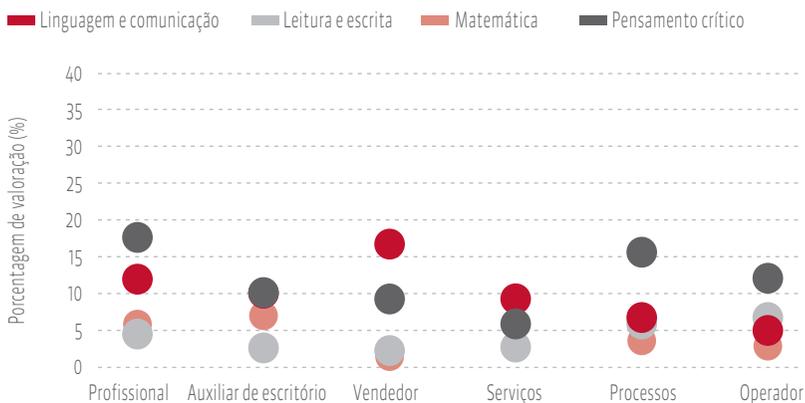
Busca, seleção e contratação de pessoal

O processo de busca de pessoal começa com a publicação de anúncios sobre a existência de vagas em jornais, emissoras de rádio, sites de empregos e/ou bolsas de emprego, ou por meios particulares, como contatos informais, instituições de

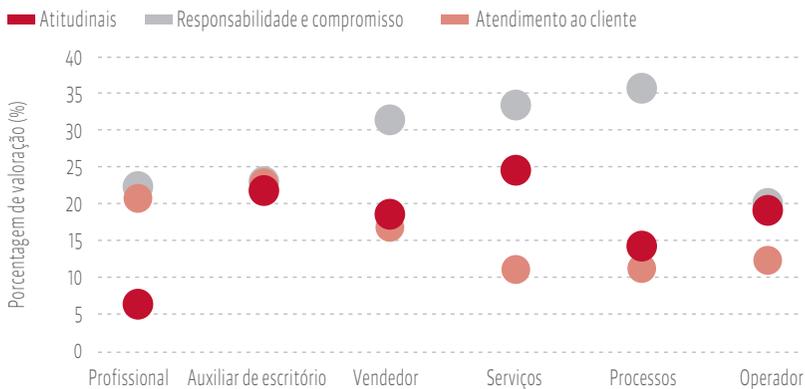
Figura 6.12

Dificuldade para encontrar habilidades por tipo

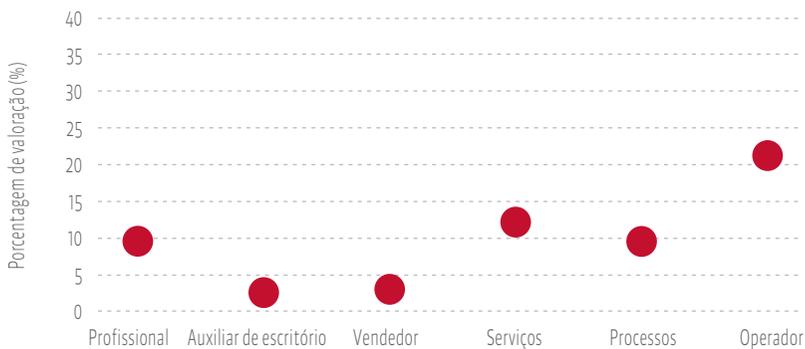
Painel A: Habilidades de conhecimento



Painel B: Habilidades socioemocionais



Painel C: Habilidades específicas



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

ensino, empresas consultoras de recursos humanos e/ou bases de dados. Como não se dispõe aqui de informações sobre o custo relativo de cada um desses métodos para a empresa, parte-se do pressuposto de que quanto maior for o número de meios utilizados para a busca de pessoal, maior será o custo em que a empresa incorrerá nesse processo. O quadro 6.7 mostra a valoração relativa de habilidades e o descompasso para aquelas empresas que utilizam menos de três métodos de busca, e para as que usam entre quatro e oito. Observa-se que as empresas que utilizam um número maior de métodos tendem a valorizar mais as habilidades socioemocionais (58 % versus 52 %) e a relatar uma brecha nesse tipo de habilidades (73 % versus 68 %).

É possível também fazer uma aproximação do custo investido no processo de seleção de pessoal com base no número de métodos utilizados pelas empresas para selecionar as pessoas que serão contratadas entre o universo de trabalhadores interessados que foram examinados durante o processo de busca. Entre os métodos disponíveis, alguns custam caro (os testes de personalidade, os de conhecimento e as entrevistas pessoais), enquanto outros têm um custo mais baixo (o uso de referências ou a avaliação de variáveis observáveis como educação, experiência, idade, sexo, aptidão física ou aparência física). Em geral, verifica-se que as empresas que utilizam maior variedade de métodos para selecionar pessoal são aquelas que mais valorizam as habilidades socioemocionais e nas quais existe maior descompasso entre a demanda e a oferta dessas habilidades.

Os elementos mais importantes na seleção de pessoal variam conforme o tipo de ocupação. Por exemplo, para selecionar trabalhadores destinados

Quadro 6.7

Distribuição da valoração e do descompasso de habilidades segundo o número de métodos de busca e contratação

(%)

Valoração de habilidades*	Métodos de busca		Métodos de contratação		
	0 a 3	4 a 8	0 a 3	4 a 8	8 ou mais
Específicas	17	15	16	17	15
Conhecimentos	31	27	29	30	22
Socioemocionais	52	58	56	53	63
Descompasso de habilidades**	0 a 3	4 a 8	0 a 3	4 a 8	8 ou mais
Específicas	8	11	6	13	0
Conhecimentos	24	16	25	18	10
Socioemocionais	68	73	68	69	90

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

*Refere-se à valoração das habilidades conferidas pela empresa ao usar um certo número de métodos de busca e contratação de pessoal. ** Refere-se à relação entre o descompasso de habilidades e o número de métodos para a busca e contratação de pessoal.

a ocupações profissionais que implicam uma alta valorização e um nível de descompasso significativo em matéria de habilidades de conhecimento e socioemocionais, as empresas tendem a utilizar mais a entrevista pessoal e os vários testes. Em contrapartida, para as ocupações com baixa valorização e descompasso em habilidades socioemocionais, utiliza-se menos a entrevista presencial, que é substituída por referências pessoais. Por outro lado, para aquelas ocupações com alta valorização e desajuste em habilidades específicas, como a de operador, confere-se um valor relativo maior à educação formal como critério de seleção.

Capacitação de pessoal e período de experiência

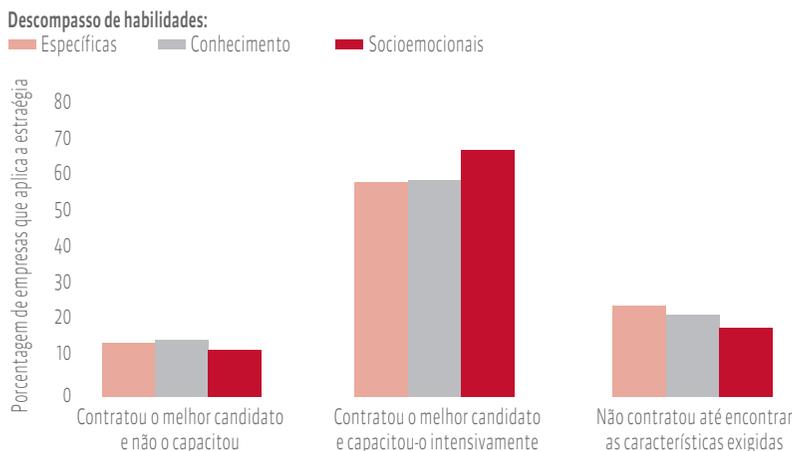
Uma vez selecionados os novos trabalhadores, as empresas devem decidir se vão capacitá-los ou não.¹⁶ As empresas têm incentivos para capacitar os trabalhadores nas tarefas específicas da produção dos bens ou serviços que fornecem e que não podem ser utilizadas em outras empresas (Becker, 1964). Em um mercado competitivo, se as empresas oferecem capacitação em habilidades gerais, os trabalhadores podem mudar de emprego para aproveitar os benefícios econômicos derivados de um aumento de produtividade com o treinamento obtido. No entanto, existem certas regulações (sindicalização, salários-mínimos e custos de busca) que tendem a incentivar as empresas a investir em habilidades gerais, já que com isso elas podem extrair rendas dos trabalhadores capacitados.

A partir de uma amostra variada de setores e regiões dos Estados Unidos, Bassi e Ludwig (2000) documentam os tipos de capacitação que as empresas proporcionam e a maneira de financiá-las. Esses autores estabelecem que a maioria das empresas analisadas está disposta a pagar por treinamentos gerais; o que não está tão claro é se conseguem recuperar os custos. Os programas que essas empresas proporcionam se concentram efetivamente em habilidades gerais e são realizados mediante cursos nas escolas ou comunidades, ou mesmo em salas de aula na própria empresa. Por sua vez, Neumark e Joyce (2001) analisam a influência dos programas de capacitação de jovens na probabilidade de que sejam empregados e nas decisões futuras de escolaridade enquanto cursam o ensino médio. Esses autores determinaram que a capacitação não altera as decisões relativas à educação ao controlar pelos efeitos fixos da escola, mas altera as probabilidades de obtenção de um diploma do secundário e as de emprego no futuro.

¹⁶ Na realidade, trata-se de uma simplificação. Geralmente as políticas de contratação das empresas estão ligadas à capacitação. Tipicamente, o perfil de contratação depende, em grande parte, das destrezas que a empresa pretende desenvolver posteriormente mediante processos de capacitação.

Figura 6.13

Estratégia de contratação diante da ausência de candidatos com as habilidades requeridas



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

A figura 6.13 apresenta as estratégias típicas seguidas pelas empresas da amostra, classificadas em três grupos conforme a magnitude da brecha que a empresa registra em cada tipo de habilidade: (i) com descompasso em habilidades específicas, (ii) com descompasso em habilidades de conhecimento, e (iii) com descompasso em habilidades socioemocionais.

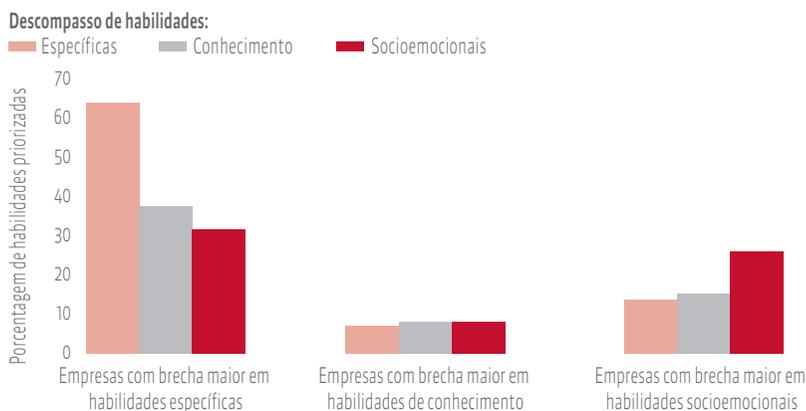
A figura 6.13 demonstra que, independentemente do tipo de habilidade em que ocorra descompasso, todas as empresas tendem a contratar o melhor candidato e a capacitá-lo intensamente. Isso significa que elas procuram suprir as deficiências com as quais os jovens ingressam na empresa. Em geral, as firmas maiores e que pagam salários mais altos são as que oferecem maior capacitação, quase sempre na própria empresa. Existem, no entanto, casos especiais, como o dos trabalhadores profissionais, que tendem a capacitar-se fora da empresa, e o dos operários, que são capacitados dentro da empresa mas com pessoal externo.

As empresas tendem a se concentrar na oferta de capacitação nas áreas que registram uma brecha maior entre a oferta e a demanda de habilidades. A figura 6.14 classifica as empresas da mesma maneira mostrada na figura 6.13. Como se supõe, a maioria oferece capacitação em habilidades específicas que não são transferíveis a outras empresas. No entanto, as empresas nas quais se verifica maior descompasso em habilidades específicas tendem a oferecer mais capacitação nessas habilidades. O mesmo vale para as empresas que registram uma brecha de habilidades socioemocionais. Sendo assim, compete então às escolas ajudar os estudantes a adquirir as habilidades socioemocionais que são

Figura 6.14

Habilidades priorizadas na capacitação

(Por brechas de habilidades)



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

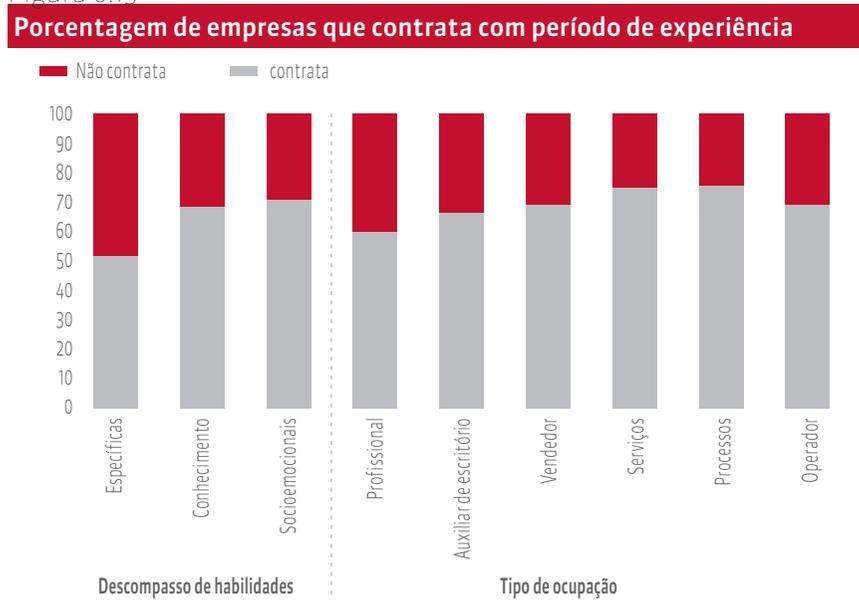
gerais e mais transferíveis, já que as empresas parecem não ter incentivo para capacitar nesse âmbito. Em outras palavras, a oferta desse tipo de treinamento será insuficiente, razão pela qual as escolas deveriam encarregar-se de formar esse tipo de habilidades.

Outra maneira de selecionar e capacitar pessoal é fazer isso durante os períodos de experiência. Nesses casos, o trabalhador ingressa na empresa, e sua continuidade vai depender do desempenho que ele demonstre nos primeiros meses de trabalho. Durante esse lapso de tempo a empresa geralmente capacita o funcionário de modo explícito por meio de cursos de treinamento, ou ensina-lhe os rudimentos básicos da atividade ligada à ocupação ao mesmo tempo em que o trabalhador a realiza. Mas os períodos de experiência costumam ser caros para a empresa por duas razões: primeiro porque, durante esse período, a produtividade do indivíduo é inferior à que se esperaria de um trabalhador apto para o posto; segundo porque, se o trabalhador não for bom o suficiente e acabar sendo demitido, a empresa enfrentará o custo da busca de um novo candidato.¹⁷

Apesar dos custos, as empresas tendem a utilizar ao máximo o período de experiência. A figura 6.15 apresenta a porcentagem de empresas que o utilizam segundo cada ocupação e conforme a brecha de habilidades mais acentuada. Consta-se que as empresas que registram brechas em habilidades

¹⁷ É importante notar que, dependendo das instituições trabalhistas do país, é possível que haja custos legais associados à demissão.

Figura 6.15



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

socioemocionais utilizam os períodos de experiência com maior frequência do que as outras. Particularmente o fazem para ocupações relacionadas com serviços e processos, mais do que para vendedores ou auxiliares de escritório.

Em resumo, existe, então, uma brecha entre as habilidades que as empresas demandam e as que os trabalhadores recém-formados no ensino médio trazem consigo. Essa brecha gera um custo tanto para as empresas como para os trabalhadores, já que obriga a empresa a desviar recursos para os processos de busca, seleção e capacitação de pessoal.

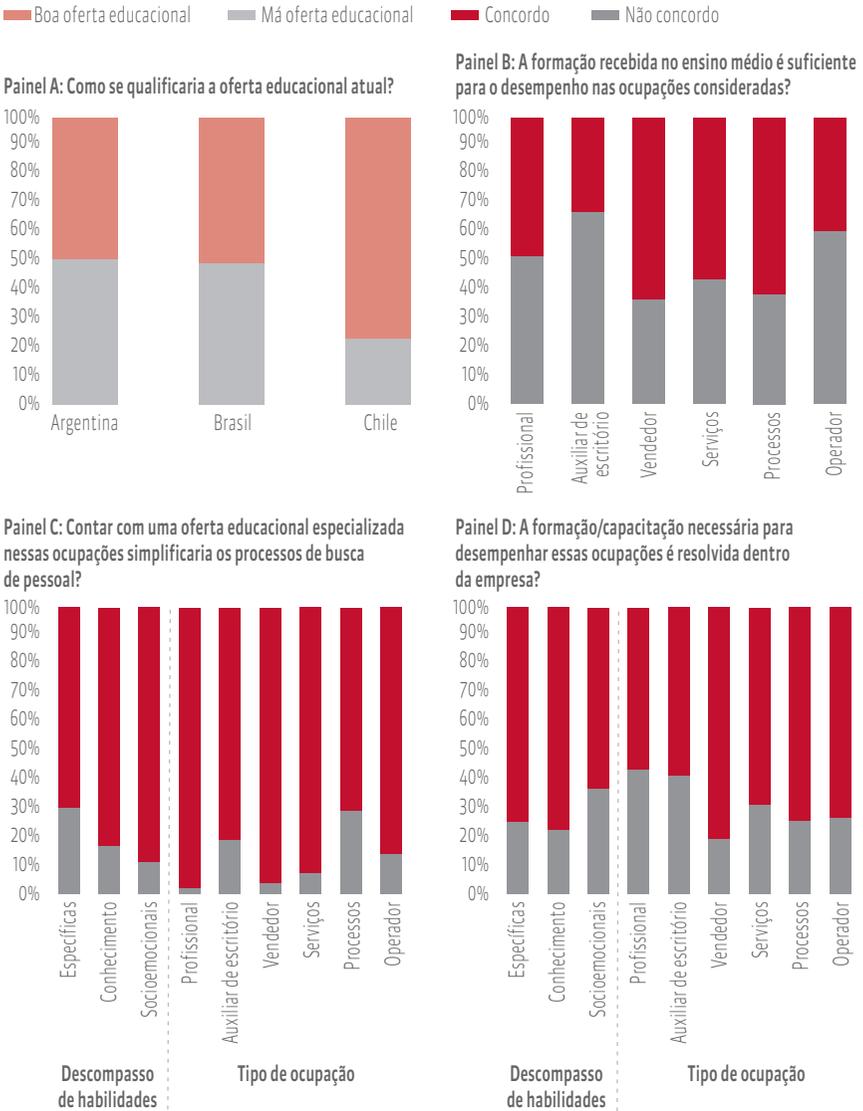
O ensino médio e as empresas

Dado que este livro se concentra exclusivamente naqueles trabalhadores que transitam diretamente do ensino médio para o trabalho, a fim de complementar a visão do mercado de trabalho do lado da demanda e para esse grupo específico, é natural perguntar a opinião das empresas acerca da qualidade do ensino médio nesses países. Na Argentina e no Brasil, a metade das empresas que participaram da EDH opinou que a oferta do ensino é deficiente, enquanto no Chile as opiniões foram mais favoráveis: quase 80 % das empresas consideraram que a oferta do ensino é boa (figura 6.16).

Em geral, para todas as ocupações, pelo menos 30 % das empresas consideram que a formação recebida no ensino médio não é suficiente para

Figura 6.16

O papel que o ensino médio desempenha segundo as empresas



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

o desempenho das tarefas relacionadas com essas ocupações. As cifras são particularmente elevadas para o caso dos auxiliares de escritório e operadores que requerem habilidades muito diferentes. A maioria das empresas acredita que contar com uma oferta de educação mais especializada simplificaria os

processos de busca de pessoal, e pelo menos 60 % declaram resolver as deficiências em habilidades mediante capacitação e formação dentro da empresa.

Pode-se perguntar: é desejável que o ensino médio prepare os alunos para o mundo do trabalho? Ou deve, ao contrário, prepará-los para seguir os estudos em uma carreira técnica ou universitária? (boxe 6.3) Os resultados do capítulo 5 indicam que esses objetivos não são tão opostos um ao outro como se pensaria *a priori*. Por um lado, é certo que as habilidades cognitivas dos jovens com educação universitária são muito superiores às daqueles com educação secundária técnico-profissional, que se supõe estar orientada ao preparo dos alunos para entrar no mercado de trabalho. No entanto, quando se comparam os níveis de habilidades socioemocionais dos jovens com secundário técnico-profissional completo versus aqueles com educação universitária, as diferenças são muito menores. Nesse sentido, o capítulo 5 sugere que o ensino médio oferece hoje aos jovens uma plataforma de habilidades socioemocionais similar, quer eles continuem estudando ou decidam trabalhar. Os resultados registrados aqui indicam que essa preparação é insuficiente.

Boxe 6.3

Responsabilidade e compromisso são as habilidades mais importantes

Entre os setores que mais empregam os jovens na América Latina também está incluído o setor financeiro. No Brasil, uma das maiores entidades bancárias é servida por cerca de 100 000 funcionários distribuídos em agências por todo o país. Esse banco já há alguns anos exige que todo o pessoal vinculado ao negócio principal conte com um perfil educacional de nível profissional. Conseqüentemente, um dos critérios para candidatar-se é que os aspirantes às vagas tenham terminado ou estejam cursando estudos universitários, o que indica que eles têm entre 18 e 25 anos.

Esse requisito fez com que Fernanda, uma jovem de 20 anos de São Caetano do Sul (a cerca de 11 quilômetros de São Paulo) que havia considerado esse banco sua oportunidade para se vincular a uma entidade sólida, tivesse ânimo para continuar sua educação superior, condição para sua contratação como funcionária, para depois progredir e fazer carreira.

Conectou-se por isso a uma agência que prestava serviços para o banco e, por seu intermédio, foi contratada como funcionária de Atendimento Comercial, inicialmente como terceirizada. “Dentro do setor de Atendimento Comercial, durante o ano e dois meses em que trabalhei para o banco por intermédio da agência, desempenhei a função de analista de crédito para as pessoas que queriam comprar um carro”, diz Fernanda. “O salário era muito bom, e muitas pessoas que entraram comigo no grupo fizeram o mesmo trajeto, trabalhando primeiro para agências terceirizadas, que é uma das maneiras de entrar em empresas tão importantes como o banco onde estou.”

Atualmente, Fernanda trabalha como caixa, admitida diretamente em uma das filiais, mas os passos para chegar até lá foram numerosos: ser estudante universitária para

(continua na página seguinte)

Boxe 6.3 (continuação)

Responsabilidade e compromisso são as habilidades mais importantes

ter acesso aos postos iniciais centrais, como o de caixa; completar uma carreira para subir no organograma; cursar, no interim, especializações sobre assuntos referentes ao cargo; não ter dívidas; cumprir com as obrigações pertinentes ao cargo; possuir habilidades técnicas, iniciativa e capacidade de aprendizagem; ser responsável e ter experiência em recepção e atendimento de clientes, assim como competência em matéria de relações interpessoais e saber lidar com números e sistemas.

Renata, uma das quatro encarregadas do departamento de seleção do banco, explica que “o perfil do caixa é inicial na rede de agências. Os jovens que são colocados ali sabem que devem ter muita garra e vontade, porque ao controle numérico em relação aos pagamentos do dia somam-se o atendimento ao cliente e as vendas de qualquer tipo de produto que o banco esteja oferecendo. Por isso, na busca de perfis para esses cargos, precisamos encontrar pessoas com perspectivas reais de crescimento”. E acrescenta: “O que mais vemos que falta aos candidatos são qualidades de comportamento”.

Que o ensino médio é insuficiente para formar um perfil como o descrito acima é algo que Fernanda sentiu na própria pele: “No secundário tudo é básico; ali o fundamental é aprender as matérias, repassá-las, ser aprovado, e os professores não se preocupam com outra coisa. Seria bom que alguns professores do ensino médio atualizassem seus métodos de ensino, pois os que empregam são muito atrasados para os dias de hoje. [...] O professor não está aberto ao diálogo, à explicação; quer fazer tudo rápido. É um sistema que serve para decorar, não para entender ou aprender realmente. E o fato é que uma pessoa entende se presta atenção, se expressa dúvidas. Mas esses professores passam de uma sala de aula para outra, escrevem no quadro-negro e vão embora. E é assim o tempo todo, sempre igual”.

Em ordem decrescente de importância, Fernanda enumera as habilidades fundamentais que seu cargo exige: responsabilidade e compromisso, atendimento e serviço ao cliente; uso de equipamentos; linguagem e comunicação; boa atitude no trabalho; pensamento crítico. “Responsabilidade e compromisso”, explica, “são as habilidades mais importantes para ser caixa. Cumprir o horário e respeitá-lo tem relação, eu acho, com essas qualidades, assim como saber que a pessoa dentro da uma empresa é parte de uma equipe. Sem responsabilidade e compromisso se enfraquecem o trabalho dos outros e o negócio principal da empresa, que é vender produtos e atender bem aos clientes: satisfazê-los. Também é importante, ainda que em menor escala, o pensamento crítico. Se bem que aqui não haja muitos motivos para exercê-lo, às vezes é necessário aplicá-lo na solução de qualquer problema que possa aparecer. Nesses casos, sem pensamento crítico a pessoa não sabe como resolver as dificuldades por si mesma.”

Prestes a completar 23 anos, Fernanda está consciente de que conseguiu a oportunidade que até pouco tempo atrás era um sonho. Por isso mesmo está disposta a voltar à faculdade, se for necessário, para continuar crescendo. “Eu voltaria com muito prazer”, afirma. “Porque em cinco anos pretendo estar na minha área, mas na Tesouraria ou como gerente.”

Preparar-se para aproveitar

Este capítulo descreveu e analisou a demanda de habilidades dos jovens egressos do ensino médio completo, com base na Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH) realizada para esta publicação entre empresas da Argentina, Brasil e Chile. São três os resultados principais.

Em primeiro lugar, foram estudadas as condições de emprego enfrentadas pelos jovens com ensino médio completo, mas que não possuem educação superior. Os resultados sugerem um panorama complexo para esse grupo. O mercado de trabalho parece oferecer boas oportunidades de emprego para alguns poucos e uma grande instabilidade para a grande maioria dos jovens da região. Em particular, registram-se na América Latina boas oportunidades para alguns jovens em postos iniciais que pagam salários altos e oferecem possibilidades de crescimento dentro da empresa. Mas vê-se também que nem todos os jovens podem ter acesso a esses postos e permanecer neles.

Em segundo lugar, observa-se que as empresas da região valorizam mais as habilidades socioemocionais do que as habilidades de conhecimento e as específicas, e que além disso têm problemas para encontrá-las no mercado. Confirmando vários dos estudos realizados nos Estados Unidos, a evidência deste capítulo indica que as empresas modificam sua demanda de habilidades em função dos avanços tecnológicos, os quais ilustram por sua vez a importância de contar com uma força de trabalho com capacidade para adquirir e utilizar novas destrezas. Confirma-se, também, o papel fundamental que desempenham as habilidades socioemocionais: as empresas da região lhes conferem uma grande importância, até mesmo mais do que às habilidades específicas das suas atividades de produção. A evidência sugere que parte da instabilidade dos jovens no mercado de trabalho é explicada justamente pela presença de um descompasso entre as habilidades que possuem e aquelas que as empresas exigem, principalmente as socioemocionais.

Por último, a evidência mostra que essa brecha entre a oferta e a demanda de habilidades custa caro tanto para os trabalhadores como para as empresas, que investem recursos em processos de busca, seleção e capacitação do pessoal. Enquanto os jovens enfrentam piores condições de trabalho, como se viu em capítulos anteriores, as empresas se veem obrigadas a gastar recursos em processos de seleção e capacitação de trabalhadores. Desses resultados pode-se inferir que uma redução da brecha entre a oferta e a demanda de habilidades representaria importantes ganhos em bem-estar social. A próxima questão, então, é saber que políticas públicas poderiam ajudar a reduzir essa brecha de maneira efetiva. No capítulo 7 esboçam-se algumas ideias a esse respeito.



Repensar a escola para o mundo do trabalho atual

As habilidades que contam

Afirmar que a aprendizagem do aluno — particularmente de habilidades e competências que possa utilizar em sua vida produtiva — deve ser a preocupação central das reformas educacionais na América Latina e no Caribe parece uma obviedade. No entanto, muitas das intervenções, políticas e programas realizados na região no campo da educação não têm se concentrado nela. A prova é que ainda não há um sistema eficaz para medir o progresso dos alunos nesse aspecto, e o que existe se limita a medir as habilidades acadêmicas em que as escolas tradicionalmente se concentram, deixando de lado outros resultados que adquirem cada vez mais importância no local de trabalho atual, como aqueles relacionados ao comportamento. As habilidades contam — sejam elas cognitivas ou socioemocionais — e são essenciais para o desenvolvimento contínuo de crianças e jovens no sistema educacional e posteriormente no mercado de trabalho.

O desenvolvimento educacional da região nos últimos 30 anos tem duas facetas amplamente discutidas (capítulo 3): uma positiva em termos de acesso, a outra negativa, em relação à qualidade, medida em termos de conhecimento mais do que de habilidades. Hoje em dia é maior o número de crianças e jovens que entram no sistema educacional, embora ainda existam muitos que não vão até o final e poucos que aprendem. Os resultados das provas nacionais sugerem que eles não estão obtendo os conhecimentos considerados suficientes e/ou relevantes para seu desempenho no futuro, enquanto a evidência comparativa internacional indica consistentemente que também não estão adquirindo as habilidades que são valorizadas no mercado de trabalho global.

Este livro procura estabelecer, mediante dados empíricos originais, se existe um descompasso entre a oferta e a demanda de aptidões, ou seja, entre

aquelas que estão sendo produzidas na escola e as que estão em demanda no mercado de trabalho. Os resultados mostram que esse descompasso existe e não é apenas resultado da formação acadêmica precária que os alunos recebem, mas também se manifesta na carência do grupo de habilidades socioemocionais relevantes para o trabalho, que segundo os empresários são difíceis de encontrar na força de trabalho jovem.

À luz das pesquisas realizadas e da análise apresentada nos capítulos anteriores, surgem três temas chave¹ subjacentes à origem do descompasso de habilidades na América Latina, os quais por sua vez sugerem os aspectos centrais que os responsáveis pela formulação de políticas públicas deverão considerar no momento de elaborar as medidas destinadas a fechar a brecha entre o sistema educacional e o mercado de trabalho:

- o descompasso entre a oferta e a demanda de habilidades sugere a existência de uma profunda dissociação da escola em relação ao seu meio, em particular perante o sistema produtivo;
- os principais agentes envolvidos (alunos, pais, docentes, diretores e funcionários responsáveis pela formulação de políticas) carecem de informação sobre o tipo de habilidades e capacidades demandadas pelo mercado, e o sistema educacional tampouco gera a informação necessária sobre as habilidades que estão sendo formadas na escola, já que seu sistema de avaliação se concentra exclusivamente na medição de conhecimentos acadêmicos;
- a produção inadequada das habilidades cognitivas e socioemocionais para as quais existe demanda parece obedecer em parte à preparação pouco adequada dos próprios professores e à falta de incentivos que recompensem sua formação.

A educação para o trabalho na região hoje

Na América Latina e no Caribe, a educação secundária como conceito e como sistema inspirou-se no modelo europeu, no qual tradicionalmente existia uma

¹ Claramente existem outros problemas que, no entanto, excedem os objetivos deste trabalho. Por exemplo, vários autores tentaram medir o efeito de aumentar — ou trocar — os insumos das escolas (entendendo com isso não apenas os professores, mas livros de texto e outros materiais, infraestrutura, computadores, entre outros) para melhorar a aprendizagem dos alunos. Glewwe e Kremer (2006) apresentam um resumo da literatura sobre o tema em relação com os países em desenvolvimento. Se bem que se reconheça que é preciso pesquisar mais para que se possa extrair conclusões mais sólidas, os resultados preliminares indicam que a forma mais efetiva de elevar a qualidade da educação é conseguindo melhoras significativas na qualidade dos professores.

formação generalista visando aos estudos superiores — especialmente em artes, humanidades e ciência — e uma educação profissionalizante dirigida à população que em princípio não podia aspirar a continuar sua formação e tinha que se vincular, depois do ensino médio, ao mercado de trabalho (Cedefop, 2004). No entanto, para contrapor-se ao efeito percebido de que tal modelo reproduzia as desigualdades sociais (os filhos de trabalhadores continuavam a ser trabalhadores e os filhos de pais formados tinham acesso ao ensino superior), desde o começo do século XX foi proposto um sistema educacional voltado para a mobilidade social, exigindo que a educação fosse dirigida para preparar todos os estudantes para a universidade. Nesse sentido, o ensino médio também foi concebido como um passo na preparação para os estudos superiores (Cedefop, 2004). É por isso que na América Latina prevaleceu uma propensão para a educação geral visando à universidade, tanto entre a população em geral como entre a liderança educacional.

Na atualidade, os estudantes da região que optam por uma formação humanista — que são a maioria, pois é o que o sistema educacional oferece de maneira predominante — parecem não ter uma compreensão clara do que significa e implica o mercado de trabalho em geral e o desempenho em uma ocupação ou trabalho em particular. Trabalha-se na suposição de que esses jovens estão sendo treinados para realizar estudos de nível superior e que a partir daí é que ocorrerá a aproximação com o campo produtivo. A maioria das escolas — especialmente as de formação humanista — está desconectada da esfera do trabalho e da produção, não sendo portanto capaz de preparar os alunos para responder a suas exigências. Nesse sentido, é necessário elaborar mecanismos de formação que preparem os egressos do ensino médio para uma transição bem-sucedida para o mundo do trabalho e/ou diferentes tipos de ensino superior mediante trajetórias educacionais que lhes permitam deslocar-se entre um ou outro para melhorar seu capital humano, entre outras medidas.

Em termos gerais, existem dois caminhos — não necessariamente excluídos — para diminuir a brecha de competências: um serve para modificar o conteúdo e a organização do sistema educacional, garantindo assim uma conexão direta entre a escola e a empresa; o outro consiste em preservar no fundamental o conteúdo, mas mudando a pedagogia utilizada, de modo a incentivar a aquisição de habilidades relevantes para o mercado de trabalho.

Vários países da Europa utilizam essas estratégias para aproximar a escola do setor produtivo, seja de maneira independente ou complementar. Ryan (2001) apresenta estatísticas de participação para diversas nações da OCDE. Na Alemanha, em meados dos anos 1990, cerca de 60 % do conjunto de alunos do ensino médio participavam de algum tipo de estágio coordenado entre escolas e empresas.² Nesse período, a participação de alunos do ensino médio

² Existem argumentos a favor e contra o ensino profissionalizante e os estágios. Por um lado, esse tipo de programa forma de modo direto as competências que o mercado demanda.

nos programas de educação profissional chegou a 76 % na Alemanha, 70 % na Holanda, 57 % na Inglaterra, 54 % na França e 51 % na Suécia.³

Na América Latina, os esforços para evitar que o sistema educacional reproduzisse as desigualdades sociais depararam com uma realidade em que uma minoria consegue ter acesso à educação superior, não somente por causa de restrições financeiras, institucionais ou culturais, mas porque a realidade dos desejos, capacidades, aspirações e necessidades dos jovens são muito diversas e heterogêneas, e para a grande maioria a universidade não é a resposta apropriada (Cedefop, 2004). Diante dessa evidência, viu-se a necessidade de incorporar elementos da educação profissionalizante no ensino médio, e como resultado surgiram desde meados do século XX vários esforços *ad hoc* visando a melhorar os vínculos entre a educação média e o trabalho. Essas experiências, geralmente isoladas e desconectadas, refletem um leque de estratégias que vão desde colocar o trabalho como objeto de estudo, passando pela criação de mecanismos para que os alunos conheçam o mundo produtivo a partir de contatos intermitentes (visitas a instalações industriais e palestras), até compromissos muito mais próximos, como a incorporação nas estruturas curriculares de conhecimentos e habilidades para o mundo do trabalho, alternância, práticas e até mesmo modalidades duais com saída direta para o mercado de trabalho.

Exemplos disso são a iniciativa de educação dual no Chile mediante o programa Chile Qualifica, a formação para o trabalho na Colômbia por meio do SENA (Serviço Nacional de Aprendizagem) e a educação técnico-profissional fornecida pelo Conalep (Colégio Nacional de Educação Técnico-Profissional) no México, os quais têm todos uma ampla cobertura no âmbito nacional. Existem também esforços mais específicos, como o Instituto Agroindustrial San Clemente, na Colômbia, que educa para o trabalho no meio rural, e o National Youth Service Corps Programme, da Jamaica, que atende os jovens que tendo terminado o ensino médio se encontram em uma situação na qual não estudam nem trabalham (ver o apêndice D para uma descrição mais detalhada desses programas).

Não obstante essas experiências valiosas, quando se pensa na transição dos egressos do ensino secundário para o mundo do trabalho fica pendente o problema fundamental da qualidade e da pertinência da educação que a escola

Considera-se também que oferece vantagens pedagógicas, porque ensina conteúdos acadêmicos em um contexto prático. No entanto, as escolas vocacionais costumam ser mais caras do que as generalistas, já que requerem mais infraestrutura, equipamentos e materiais.

³ A literatura especializada não conseguiu encontrar grandes impactos em termos de salários e empregabilidade. Deve-se considerar, no entanto, que devido a problemas de autosseleção dos alunos (em função da habilidade, motivação e nível socioeconômico) não existem avaliações de impacto críveis sobre seu efeito (Ryan, 2001) .

na América Latina oferece hoje. Nesse sentido, os esforços poderiam se voltar para a seguinte direção: professores bem preparados; sistemas de medição e avaliação que gerem boa informação para abastecer o sistema com o objetivo de detectar suas deficiências e corrigi-las; incentivos adequados que visem à qualidade da formação; e um sistema educacional sólido e conectado ao seu entorno por meio do qual se veiculem adequadamente os conhecimentos e as habilidades pertinentes.

Trabalho em três frentes: medição e informação, incentivos, qualidade e pertinência

Informação que alimente e retroalimente

Como se viu no capítulo 3, países como a Argentina, Chile e Brasil, entre outros, têm feito alguns avanços no que se refere a gerar e difundir informação sobre o estado das principais habilidades acadêmicas (leitura, escrita e matemática) entre seus estudantes. Mas o progresso é limitado. Com o objetivo de determinar a brecha existente entre as habilidades requeridas e as oferecidas, assim como tomar as medidas corretivas necessárias, não basta que o sistema dissemine mais informações entre os seus atores, mas que essa informação seja pertinente. Especificamente, é necessário que as avaliações nacionais meçam as destrezas básicas de maneira inequívoca, que um número maior de países da região participe das avaliações comparativas internacionais, e que se inicie um processo de avaliação de destrezas, habilidades e competência — no sentido amplo aqui proposto — que permita estabelecer o ponto de referência e os avanços no tempo de cada escola que faça parte do sistema. É preciso então avançar no caminho já iniciado com os sistemas de avaliação para medir consistentemente a formação do conhecimento acadêmico nos alunos e simultaneamente ampliar a gama de habilidades medidas para incorporar outras relevantes para o mercado de trabalho, como já se viu ao longo deste estudo.

A OCDE, por intermédio da iniciativa PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), oferece um ponto de referência que pode ser útil na medição das habilidades da força de trabalho e do seu uso no trabalho, embora abranja uma faixa etária muito mais ampla (de 16 a 65 anos de idade) e se concentre em habilidades cognitivas básicas. Por fim, como sugerido no capítulo 5, é necessário compilar dados sobre as trajetórias de trabalho dos egressos do ensino médio por meio de pesquisas longitudinais que retroalimentem o sistema educacional com informação relevante sobre o desempenho dos jovens na transição para o mercado de trabalho. Nesse último aspecto, países como os Estados Unidos contam com diversas experiências que poderiam dar uma importante contribuição para o seu desenvolvimento na região, entre as quais figuram com destaque as *National Longitudinal Surveys*

of Youth (Pesquisas Longitudinais Nacionais de Jovens) 79 e 97, especialmente no âmbito dos estados.

Um fluxo de informação mais coerente é útil por três razões. Primeiro, porque quando os pais estão mais bem informados podem escolher melhor a escola à qual vão enviar seus filhos.⁴ Segundo, porque em um ambiente pouco informado as famílias podem crer que a educação que seus filhos recebem é adequada, quando na realidade não é, e porque carecem de incentivos para exigir melhoras na qualidade educacional.⁵ E, terceiro, porque um fluxo de informações maior e mais pertinente permitiria que os reitores e professores alocassem os recursos de maneira mais eficiente, assim como detectassem problemas, antecipando-se a eles e tomando medidas corretivas oportunas. Finalmente, as empresas também se beneficiariam com essas informações, utilizando-as para tomar decisões de contratação e capacitação, bem como para retroalimentar o sistema sobre suas necessidades.

Em um ambiente com informações em maior número e melhor qualidade, os sistemas educacionais poderiam acelerar o ritmo no que diz respeito a definir que habilidades mais contam no contexto em que os jovens vão se desenvolver, projetar mecanismos para identificá-las, formá-las e avaliá-las, e criar ferramentas que permitam que essas informações guiem decisões de pais e alunos, por um lado, e de docentes, diretores de escolas, ministérios de educação e responsáveis pela formulação de políticas públicas na educação, por outro.

Existem várias experiências que mostram que mais e melhor es informações produzem melhores resultados educacionais. Desde o início dos anos 1990, os Estados Unidos vêm implementando programas estatais que requerem que os estudantes se submetam a testes de conhecimento padronizados, cujos resultados também servem de base para um sistema de prêmios e punições para as escolas e os professores. Em 2001, o programa federal *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás) consolidou esses esforços; existe uma extensa literatura que procura medir seu efeito estabelecendo comparações entre diferentes distritos escolares (Peterson e West, 2003; Cronin et al, 2005; Dee e Jacob, 2011). Carnoy e Loeb (2002) descobriram que a aprendizagem

⁴ Mesmo assim, é importante ter em conta quais são os fatores aos quais os pais dão prioridade ao selecionar o colégio de seus filhos. Por exemplo, a evidência disponível para o Chile mostra que entre os fatores mais importantes não figura o desempenho acadêmico. Com base em dados do painel SIMCE 2004–2006, estabeleceu-se que somente 7 % dos pais o indicaram como uma das considerações mais importantes ao matricular seus filhos em uma escola (Bassi e Urzúa, 2010). Mesmo assim, está claro que decisões mais bem informadas resultam em escolhas mais acertadas.

⁵ Por exemplo, as pesquisas realizadas pelo BID em cinco países latino-americanos mostram que a porcentagem de pais que afirmam estar satisfeitos com a educação que seus filhos recebem oscila entre 77 % no Chile e 97 % em Belize (BID, 2008b). Esses dados claramente contrastam com os indicadores objetivos de qualidade da educação nos mesmos países, o que poderia constituir um sinal sobre a falta de informação dos pais.

dos estudantes melhorou depois que se implementaram os sistemas de informação e de incentivos baseados nos resultados das provas. Além disso, há evidências de que o simples fato de tornar pública a informação sobre a qualidade das escolas pode ser benéfico. Para o caso do Brasil, Camargo et al (2011) descobriram que, ao se divulgar a informação sobre quanto as crianças aprendem nas escolas conforme medição por meio de uma prova padronizada, melhorou de maneira significativa o desenvolvimento das referidas escolas nos anos subsequentes.

A informação do mercado de trabalho também deveria permear o sistema educacional. Em particular, é urgente informar aos estudantes, pais e professores sobre os trabalhos, os salários e os retornos que podem ser obtidos e também sobre as habilidades necessárias para ter êxito em diversas ocupações. Isso seria uma resposta aos indícios de que, quando se fornece informação aos estudantes do ensino médio sobre as alternativas trabalhistas disponíveis e seus respectivos retornos, muitos deles modificam sua decisão de continuar estudando e, por conseguinte, sua decisão implícita sobre o trabalho que procurarão uma vez que terminem a escola.⁶ Outro passo importante seria desenvolver um sistema de informação permanente que incluísse resultados de provas, habilidades socioemocionais, trajetórias no mercado de trabalho e insumos relativos à escola secundária. Entre os insumos desejáveis figuram a informação por escola sobre os resultados médios em provas padronizadas das diversas coortes ao iniciarem o ciclo secundário, a quantidade de professores e recursos disponíveis por aluno (livros, computadores etc.) e a infraestrutura dos colégios, entre outros. O mesmo também no que diz respeito às alternativas de educação pós-secundária e seu potencial em termos de retornos futuros.

Além da necessidade de gerar dados novos, já existem nas escolas informações desaproveitadas sobre questões fundamentais, tais como absentismo, problemas de conduta, notas (de provas não padronizadas) nas diversas matérias e quantidade de horas efetivas de aula por ano. Embora essa informação não se correlacione necessariamente de forma positiva ou negativa com a probabilidade de encontrar um emprego ou com salários mais elevados, sua coleta, sistematização, digitação e difusão podem contribuir para tornar mais transparente tanto as escolas como o sistema educacional face ao mercado de trabalho. Facilitará também a realização de um acompanhamento sistemático de sua evolução, seus avanços e especialmente das deficiências que devem ser remediadas para facilitar um melhor acoplamento entre a escola e o trabalho.

Um sistema de avaliação que expanda suas medições de desempenho às habilidades socioemocionais que mais contam na esfera produtiva, à medida

⁶ Ver os resultados de Jensen (2010) sobre a República Dominicana.

que elas vão se formando, contribuiria para reduzir o descompasso entre a demanda do mercado de trabalho e o que a escola produz. Isso não requer reorientar os sistemas de avaliação, nem reduzir os esforços necessários para melhorar a medição dos conhecimentos acadêmicos — sobretudo em suas aplicações práticas —, um longo caminho ainda a percorrer nos países da região. O que se sugere é ampliar o conceito de habilidade e desempenho para além do acadêmico para poder medi-lo e avaliá-lo.

Começar pelo começo: professores e incentivos

Além de gerar informação, é importante que as escolas recebam o sinal de que as habilidades que estão formando são altamente valorizadas pelo mercado. Para tanto é fundamental que essa informação seja difundida entre os responsáveis pelos resultados de desempenho (o sistema educacional, as escolas, os docentes, os alunos e os pais), e que estes estejam vinculados a um sistema apropriado de incentivo.

A divulgação dessa informação representa em si mesma um incentivo adicional para as escolas, efeito que poderia ser reforçado com mecanismos de incentivos adequados que igualmente contemplem uma gama mais ampla de habilidades em suas medições de resultados. O uso de incentivos, especialmente aqueles dirigidos aos docentes, é um dos diversos mecanismos utilizados nos sistemas educacionais, tanto de países desenvolvidos como em vias de desenvolvimento, para que os estudantes consigam melhores resultados (Glewwe e Kremer, 2006). De uma perspectiva econômica, e à luz dos resultados aqui apresentados, seria o caso de que esses incentivos estivessem vinculados não apenas à consecução de metas acadêmicas, mas também à formação das destrezas até agora descuidadas mas que o mercado exige e valoriza.

Contudo, é evidente que, para que um esquema de incentivos contribua para que se alcancem metas de qualidade e pertinência, um aspecto fundamental é que os próprios docentes contem com a preparação necessária. Se a formação de habilidades acadêmicas padece atualmente dos enormes deficits registrados no capítulo 3, não se pode esperar que se alcancem novos objetivos com relação às habilidades socioemocionais que o mercado exige sem que haja uma intervenção no ponto em que se originam em boa medida as deficiências da aprendizagem acadêmica: os professores. Esta é precisamente a plataforma da qual poderia partir um sistema de incentivos. A qualidade da docência é um tema que exige uma discussão muito séria, ainda que esta supere amplamente os objetivos desta publicação. De todas as maneiras, cabe indicar aqui sua importância central, pois se ela não for abordada pode deixar sem fundamento qualquer esforço que se proponha no sentido de contribuir para fechar a brecha entre o que a escola oferece e o que a esfera produtiva demanda.

A importância dos incentivos econômicos reside no fato de que eles permitem que se transmita com maior clareza ao educador quais são os objetivos que se espera que ele obtenha em termos de educar os alunos e que compensação terá com isso. Em um sistema no qual os salários estão fortemente comprimidos e a variabilidade na capacidade de obter resultados é muito ampla, um mecanismo que reconheça tais diferenças dará um sinal inequívoco sobre as habilidades requeridas dos docentes (Bruns, Filmer e Patrinos, 2011).

No entanto, há quem se oponha a esse sistema de pagamentos, argumentando que ele força os docentes a ensinar aos estudantes somente aqueles tópicos e habilidades que serão postos à prova (um problema conhecido como “ensinar para a prova”, do inglês *teach for the test*) deixando de lado outros aspectos, como o desenvolvimento da curiosidade e do pensamento criativo (Holmstrom, 1999; Hannaway, 1992, citados em Glewwe e Kremer, 2006). Além disso, existe um risco muito elevado de que os docentes se concentrem em realizar atividades de treinamento (*coaching*) orientadas exclusivamente para melhorar as pontuações que serão conseguidas, em vez de se empenhar para que os estudantes dominem verdadeiramente as matérias requeridas (Koretz, 2002).

O principal desafio que se apresenta quando se procura conceber um programa de incentivos é conseguir um “contrato ideal” entre o professor e um empregador que esteja alinhado com os interesses de ambos e no qual as atividades e metas, bem como a estipulação de pagamento pelo esforço realizado, estejam claramente estabelecidas desde o início (Bruns, Filmer e Patrinos, 2011). Com base na evidência empírica existente, Bruns, Filmer e Patrinos (2011) propõem três elementos-chave que ajudam a prever a eficácia de um programa de incentivos: *controlabilidade*, isto é, se o aprimoramento da aprendizagem do aluno está sob controle total do professor ou depende de outros fatores externos que estão fora de seu domínio; *previsibilidade*, ou seja, a possibilidade de que o professor receba o prêmio depende de um esforço permanente; e *magnitude do estímulo*, ou seja, seu tamanho pode afetar a quantidade de esforço e compromisso que o professor invista em alcançar a meta.

Existem vários tipos de incentivos, entre eles pagamento individual por mérito/realização em avaliações, pagamento individual por habilidades e conhecimentos específicos atingidos, e compensação geral a toda a escola pelos resultados dos estudantes (incentivos grupais), e cada um deles tem certas vantagens e desvantagens. Por exemplo, os incentivos grupais podem ser menos eficazes para motivar o esforço individual de cada professor, mas por outro lado fomentam (ou não solapam) a colaboração entre o conjunto de professores, contribuindo ao mesmo tempo para um melhor clima escolar. Lavy (2007) enumera uma lista longa e complexa de desafios práticos associados à sua implantação em um sistema de pagamento por resultados. A isso é preciso acrescentar que, no caso de se vincularem os resultados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, poderiam surgir desafios adicionais como a

já mencionada preparação dos professores — de modo que possam estimular o desenvolvimento dessas destrezas —, ou os sistemas de avaliação e medição dessas habilidades, muito avançados na psicologia mas menos conhecidos ou aplicados no contexto escolar.

A implantação e avaliação experimental desse tipo de programas estão em vias de consolidação, mas a evidência disponível revela alguns resultados interessantes. Os Estados Unidos contam até agora com vários programas de pagamento por resultados implementados nos distritos escolares de estados como Carolina do Sul, Colorado, Flórida, Michigan, Minnesota, Tennessee, Texas e Washington, DC. Embora nem todos sejam suscetíveis de avaliações rigorosas (Podgursky e Springer, 2007), nos casos que se prestam para isso a evidência empírica de eficácia dos programas é ambivalente (Lavy, 2007; Fryer, 2011).

Fora dos Estados Unidos, uma das avaliações pioneiras foi conduzida em Israel nas escolas de ensino médio. Lavy (2002) apresenta os resultados de um programa no qual se ofereceram incentivos monetários aos professores com a condição de que seus estudantes melhorassem em três aspectos: aumento do número de créditos nos quais se matriculassem, incremento na porcentagem de alunos que recebessem um certificado prévio aos estudos universitários e redução da taxa de evasão escolar. Os incentivos oferecidos foram concedidos à escola como um todo. Os resultados indicam que depois de dois anos do início dessa iniciativa registrou-se um efeito positivo.

Na América Latina, o Chile, como parte da implementação de um sistema de avaliação de desempenho das escolas, colocou em prática um programa de prêmios baseados no rendimento dos estudantes. Os prêmios monetários são concedidos aos professores e diretores que conseguem colocar suas escolas nas posições mais altas de uma escala elaborada em função da pontuação obtida em testes nacionais padronizados. Uma avaliação encontrou efeitos positivos e significativos depois da introdução do incentivo, mas não achou evidências de que as escolas que ganharam uma vez conseguiram melhores resultados no ano seguinte (Contreras e Rau, 2009).

No México, com o apoio do BID, está sendo avaliado atualmente um programa de incentivos com quatro anos de duração nas escolas do ensino médio (Behrman et al, 2011). Ao contrário de outros esforços no mesmo sentido, neste caso foram aplicados simultaneamente vários sistemas de incentivos combinados para diferentes grupos de escolas: em um grupo foram oferecidos estímulos unicamente para os estudantes, em outro grupo para os docentes e num terceiro grupo tanto para os docentes como para os estudantes, e também para os diretores da escola. Os resultados do primeiro ano são promissores e sugerem que os estímulos aos docentes, aos estudantes e a seus respectivos pares geram efeitos positivos maiores em relação ao grupo de controle e em comparação com as outras formas de tratamento avaliadas.

Finalmente, em vários estados brasileiros estão sendo realizados diversos tipos de intervenção no que se considera um dos maiores esforços de implementação desse tipo de programas em países em desenvolvimento (Bruns, Filmer e Patrinos, 2011). Ao contrário das experiências descritas previamente, no Brasil os sistemas de incentivos foram implantados em nível estadual (Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco), por isso não existem grupos de controle propriamente ditos. Em avaliações futuras espera-se identificar a eficácia desses sistemas pela medição da mudança produzida depois de iniciado o programa.⁷

Em resumo, existem experiências que demonstram que, embora suscetíveis de aperfeiçoamento, os sistemas de incentivos podem contribuir para o objetivo de melhorar os resultados dos estudantes mediante estímulos aos professores com melhor desempenho. Ainda existem aspectos a ser avaliados, como a sustentabilidade desses resultados ao longo do tempo. De qualquer modo, os sistemas de incentivos devem ser desenvolvidos cuidadosamente e de forma a não desencorajar os melhores professores a trabalhar em escolas que atendam estudantes vulneráveis (com pior rendimento acadêmico e maiores dificuldades de aprendizagem). Deve-se também evitar que os professores concentrem sua atenção nos alunos com melhor desempenho dentro de uma mesma classe, para não criar preconceitos no ambiente escolar e, entre outras coisas, minar a colaboração entre os docentes de uma escola. Existem diversos mecanismos que podem ser considerados e aplicados sem receita, e calculados para cada caso em particular conforme as características específicas do sistema educacional e dos objetivos a ser atingidos.

Para diminuir a brecha de habilidades em seu sentido amplo, é preciso igualmente gerar os estímulos corretos tanto para as escolas e o sistema educacional (em particular os professores), como para os alunos, os pais e também os empregadores. Nesse sentido sugere-se avançar no projeto de incentivos para que as escolas ajudem a reforçar e desenvolver — provavelmente de

⁷ Entre os programas de incentivos levados a cabo em países em desenvolvimento fora da região vale mencionar um no Quênia e outro na Índia. No primeiro, Glewwe, Ilias e Kremmer (2010) avaliaram um mecanismo de incentivos de um programa piloto do qual faziam parte 100 escolas atrasadas. A metade (selecionada aleatoriamente) se beneficiou de um programa pelo qual se concediam prêmios a todos os professores com base nos resultados que os alunos obtivessem em provas nacionais. Durante o primeiro ano o aumento das notas nas provas foi modesto, e a partir do segundo ano o ganho foi substancial. No entanto, no terceiro ano, quando o programa já estava concluído, os resultados do teste indicaram que as melhoras não persistiram e na verdade regrediram aos níveis observados antes da implantação dessa iniciativa. Enquanto isso, na Índia, Muralidharan e Sundararaman (2009) desenvolveram um experimento a ser aplicado em 100 escolas no estado de Andhra Pradesh cujo objetivo era premiar individualmente cada docente quando seus estudantes conseguissem elevar a pontuação de uma prova ao final de cada ano de duração do experimento. Os resultados foram favoráveis: as notas nas escolas beneficiadas foram superiores às das escolas do grupo de controle em aproximadamente 0,27 desvios padrão (uma magnitude considerável no contexto de um projeto de educação).

maneira transversal nos programas de estudo — as habilidades cognitivas e socioemocionais que mais contam; para que os professores saibam quais são as competências que o mercado demanda; e para enriquecer os sistemas de avaliação — hoje concentrados em provas de conhecimento e aprendizagem —, de modo a que permitam medir habilidades como a criatividade e a inovação, bem como outras habilidades socioemocionais que, como a perseverança, formam-se nas próprias escolas.

Uma escola integrada em seu meio: qualidade e pertinência

O desafio de construir um sistema educacional sólido e mais integrado em seu meio exige pelo menos dois elementos fundamentais: qualidade e pertinência. Não se pode prescindir tampouco daqueles fatores que permitem o desenvolvimento pleno das destrezas que os alunos requerem para aspirar a ter um desempenho bem-sucedido na vida produtiva depois da escola, entre os quais figuram professores bem preparados, um sistema de avaliação e informação alinhado com as habilidades que se procura desenvolver, mecanismos que vinculem a escola ao meio — especialmente ao contexto produtivo — e esquemas de incentivos coerentes com os resultados exigidos pelas metas planejadas.

No mundo existem exemplos comprovados de sistemas de excelência acadêmica que podem ser estudados em busca de certas chaves, como são, por exemplo, os da China, Coreia e Finlândia, para mencionar apenas alguns. No entanto, ainda não há registros de experiências comparáveis em magnitude quanto ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto do sistema educacional, a não ser alguns experimentos individuais, uns tantos projetos limitados e alguns levantamentos que ainda não permitem obter resultados e vislumbrar tendências mais definitivas.

Quanto à pesquisa nessa área, seria conveniente estudar mais a fundo, entre outros, os aspectos que ajudem a estabelecer causalidade entre as variáveis analisadas neste livro. Falta também projetar e implementar avaliações de impacto rigorosas que permitam identificar políticas, programas educacionais e práticas pedagógicas que sejam eficazes quanto à formação das habilidades de conhecimento e socioemocionais dos alunos. A mudança deverá começar na sala de aula e se estender a todos os atores do sistema educacional.

Esta publicação procura transmitir o sentido de urgência da adoção de medidas que tratem não apenas da qualidade, mas também, particularmente, da pertinência da educação na transição dos jovens para o mercado de trabalho na região.

APÊNDICES



A. Pesquisas de Trajetórias e Habilidades (ETH)

Chile

As pesquisas foram presenciais, com entrevistas realizadas nos lares de jovens que tinham entre 25 e 30 anos de idade quando foram feitas. O trabalho de campo foi realizado entre outubro e dezembro de 2008. O questionário teve uma duração aproximada de 60 minutos.

A cobertura do estudo foi de caráter nacional urbano, considerando as principais cidades do país (exceto a XI Região) na elaboração da amostra, a saber: Arica, Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Coquimbo, a Grande Valparaíso (Valparaíso, Viña del Mar, Concón, Villa Alemana), Rancagua, Talca, a Grande Concepción (Concepción, Chiguayante, Penco, San Pedro, Talcahuano), Temuco, Padre las Casas, Valdivia, Puerto Montt, Punta Arenas e a Grande Santiago (Santiago, Puente Alto e San Bernardo).

O projeto de amostra utilizado foi probabilístico, não proporcional, estratificado por região geográfica (Norte, Sul e Região Metropolitana) e distribuído geograficamente pelos municípios no interior das regiões.

O processo de amostragem foi dividido em três etapas por conglomerados com base em um marco de conglomerados de residências desenvolvido pela empresa pesquisadora. Na primeira etapa foram selecionados aleatoriamente conglomerados dentro de cada cidade; em seguida, foram selecionados, também aleatoriamente e por meio de passos sistemáticos, residências no interior do conglomerado; finalmente foi selecionado um entrevistado, caso houvesse mais de um possível na casa.

Quadro A.1

Chile: Estatísticas descritivas				
Variável	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Idade (26 anos)	15%	36%	0	1
Idade (27 anos)	14%	34%	0	1
Idade (28 anos)	20%	40%	0	1
Idade (29 anos)	17%	37%	0	1
Idade (30 anos)	18%	38%	0	1
Viveu parte do tempo com o pai durante o ensino fundamental	5%	22%	0	1
Não viveu parte do tempo com o pai durante o ensino fundamental	21%	41%	0	1
Escolarização do pai (ensino fundamental incompleto)	21%	41%	0	1
Escolarização do pai (ensino fundamental completo)	16%	37%	0	1
Escolarização do pai (ensino médio incompleto)	15%	36%	0	1
Escolarização do pai (ensino médio completo)	27%	44%	0	1
Escolarização do pai (técnico superior incompleto)	1%	10%	0	1
Escolarização do pai (técnico superior completo)	6%	23%	0	1
Escolarização do pai (universitário incompleto)	3%	17%	0	1
Escolarização do pai (universitário completo)	8%	28%	0	1
Escolarização do pai (pós-graduação)	1%	7%	0	1
Escolarização da mãe (ensino fundamental incompleto)	23%	42%	0	1
Escolarização da mãe (ensino fundamental completo)	17%	38%	0	1
Escolarização da mãe (ensino médio incompleto)	19%	39%	0	1
Escolarização da mãe (ensino médio completo)	27%	44%	0	1
Escolarização da mãe (técnico superior incompleto)	1%	8%	0	1

(continua na página seguinte)

Quadro A.1 (continuação)

Variável	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Escolarização da mãe (técnico superior completo)	4%	19%	0	1
Escolarização da mãe (universitário incompleto)	2%	14%	0	1
Escolarização da mãe (universitário completo)	6%	23%	0	1
Escolarização da mãe (pós-graduação)	0%	6%	0	1
Nível socioeconômico aos 5 anos (médio – baixo)	22%	41%	0	1
Nível socioeconômico aos 5 anos (médio)	36%	48%	0	1
Nível socioeconômico aos 5 anos (médio – alto)	8%	28%	0	1
Nível socioeconômico aos 5 anos (alto)	2%	13%	0	1
Habilidades intelectuais (0–8)	2,83	1,90	0,00	8,00
Autoeficácia (1–4)	3,37	0,42	1,33	4,00
Habilidades sociais (1–4)	3,23	0,47	1,20	4,00
Estratégias metacognitivas (1–4)	3,38	0,51	1,00	4,00
Taxa de emprego (2008)	78%	41%	0%	100%
Taxa de atividade (2008)	77%	42%	0%	100%
Renda mensal declarada (2008) em pesos chilenos	286.565	191.341	10.000	1.500.000

Nota: As estatísticas descritivas excluem os indivíduos que estavam estudando no momento em que a pesquisa foi realizada. O número de observações considerado é de 3 853 indivíduos.

Argentina

As pesquisas foram presenciais, com entrevistas realizadas nos lares de jovens que tinham de 25 a 30 anos de idade em 30 de abril de 2010. O trabalho de campo foi realizado entre maio e junho de 2010. O questionário teve uma duração aproximada de 60 minutos.

A amostra incluiu três dos principais conglomerados urbanos da Argentina (Buenos Aires e Grande Buenos Aires-GBA, Córdoba e Mendoza), com cotas de, pelo menos, 1 000 casos em Buenos Aires (Capital e GBA) e um mínimo de 300 nas grandes cidades do interior do país.

A amostra foi probabilística e dividida em várias etapas. Em primeiro lugar foram selecionadas as cidades em que o trabalho de campo seria realizado. No interior de cada uma foram sorteadas frações e raios censitários. Em seguida foram selecionados aleatoriamente quarteirões para constituir os pontos

Quadro A.2

Argentina: Estatísticas descritivas				
Variável	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Idade (26 anos)	14%	35%	0	1
Idade (27 anos)	14%	35%	0	1
Idade (28 anos)	14%	35%	0	1
Idade (29 anos)	16%	36%	0	1
Idade (30 anos)	23%	42%	0	1
Sexo (mulheres)	50%	50%	0	1
Viveu parte do tempo com o pai durante o ensino fundamental	12%	32%	0	1
Não viveu parte do tempo com o pai durante o ensino fundamental	11%	32%	0	1
Escolarização do pai (ensino fundamental incompleto)	12%	32%	0	1
Escolarização do pai (ensino fundamental completo)	37%	48%	0	1
Escolarização do pai (ensino médio incompleto)	13%	34%	0	1
Escolarização do pai (ensino médio completo)	21%	41%	0	1
Escolarização do pai (técnico superior incompleto)	2%	13%	0	1
Escolarização do pai (técnico superior completo)	3%	18%	0	1
Escolarização do pai (universitário incompleto)	3%	17%	0	1
Escolarização do pai (universitário completo)	6%	24%	0	1
Escolarização do pai (pós-graduação)	1%	7%	0	1
Escolarização da mãe (ensino fundamental incompleto)	11%	31%	0	1
Escolarização da mãe (ensino fundamental completo)	35%	48%	0	1
Escolarização da mãe (ensino médio incompleto)	14%	34%	0	1
Escolarização da mãe (ensino médio completo)	23%	42%	0	1

(continua na página seguinte)

Quadro A.2 (continuação)

Variável	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Escolarização da mãe (técnico superior incompleto)	2%	12%	0	1
Escolarização da mãe (técnico superior completo)	6%	23%	0	1
Escolarização da mãe (universitário incompleto)	4%	19%	0	1
Escolarização da mãe (universitário completo)	5%	22%	0	1
Escolarização da mãe (pós-graduação)	1%	8%	0	1
Nível socioeconômico aos 5 anos (médio – baixo)	20%	40%	0	1
Nível socioeconômico aos 5 anos (médio)	56%	50%	0	1
Nível socioeconômico aos 5 anos (médio – alto)	10%	30%	0	1
Nível socioeconômico aos 5 anos (alto)	2%	15%	0	1
Habilidades intelectuais (0–8)	2,8	1,8	0,0	8,0
Autoeficácia (1–4)	3,2	0,5	1,3	4,0
Habilidades sociais (1–4)	3,1	0,5	1,5	4,0
Estratégias metacognitivas (1–4)	3,2	0,5	1,1	4,0
Taxa de emprego (2009)	84%	37%	0	1
Taxa de atividade (2009)	82%	38%	0	1
Renda mensal declarada (2009) em pesos argentinos	2.002	1.012	100	8.000

Nota: As estatísticas descritivas excluem os indivíduos que estavam estudando no momento em que a pesquisa foi realizada. O número de observações considerado é de 1 259 indivíduos.

amostrais. O rastreamento da residência foi feito de maneira sistemática, direcionando o percurso no ponto amostral e deixando dois domicílios livres depois de um efetivo. No interior da residência sorteada, selecionou-se o entrevistado segundo cotas de idade e sexo. O mapa para os sorteios dos pontos amostrais e dos dados censitários utilizados para estipular as cotas foram os do Censo 2001 realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas e Censos (INDEC).

Medição de habilidades

Para a elaboração das medições de habilidades no âmbito da pesquisa, o Centro MIDE UC do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica

do Chile desenvolveu uma série de itens para criar uma escala de habilidade intelectual geral. Para medir as habilidades sociais, a autoeficácia e as estratégias metacognitivas foram criadas escalas resumidas com base nas escalas previamente desenvolvidas pelo MIDE UC.

Os passos do processo de elaboração da pesquisa final foram os seguintes: (i) construção de itens de habilidade intelectual geral; (ii) elaboração de um piloto dos itens construídos e sua revisão por peritos; (iii) seleção final dos itens de habilidade intelectual geral; e (iv) resumo das escalas do MIDE UC para a medição de habilidades sociais, autoeficácia e estratégias metacognitivas. Por último, foi elaborado um piloto da pesquisa completa com as cinco escalas projetadas.

Para a medição da habilidade intelectual geral optou-se pela elaboração de exercícios de analogias, já que, conforme foi encontrado na revisão bibliográfica (ver o relatório completo MIDE UC, 2008), para medir a inteligência fluida (mais próxima a um fator geral de inteligência) normalmente se usam testes de raciocínio analógico. Além disso, como se observa na análise conceitual do relatório do Centro MIDE UC, esse tipo de exercícios tende a se correlacionar significativamente com outros testes mais extensos de coeficiente intelectual.

Esses exercícios consistem em uma proposta de dois pares de termos, em que a relação entre os termos do primeiro par é a mesma que a dos termos do segundo par. Nos exercícios de analogia, o segundo termo do segundo par aparece incógnito, e o sujeito deve escolher o mais apropriado entre quatro alternativas. Para construir os itens da pesquisa, propôs-se elaborar analogias tanto verbais como figurativas para seu estudo posterior.

Em uma primeira etapa, duas psicólogas estiveram a cargo da geração de 24 propostas diferentes de analogias cada uma (12 verbais e 12 figurativas), sendo elaborado um total de 48 itens. Desses 48, foram escolhidos 24 para fazer parte do piloto. A seleção foi realizada principalmente com base na clareza da relação analógica e na dificuldade das analogias propostas, eliminando-se itens nos quais a relação analógica fosse pouco clara, e aqueles que fossem muito fáceis ou muito difíceis.

Uma vez selecionados os itens, estes foram submetidos a um estudo piloto sob a modalidade de “entrevista cognitiva”. Para isso foi elaborada uma ficha para cada um dos 48 itens a ser estudados. A aplicação dos itens consistiu em sua apresentação ao sujeito; uma vez obtidas as respostas, ele era entrevistado para que se obtivessem mais dados a respeito. As entrevistas duraram aproximadamente duas horas cada uma (incluindo a aplicação de outros itens para medir a criatividade, que afinal não foram utilizados na pesquisa).



B. Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH)

Entrevistados. As entrevistas foram realizadas em grandes centros urbanos da Argentina, Brasil e Chile, entre 5 de outubro de 2009 e 28 de janeiro de 2010, nos setores de alimentos, automotivo, financeiro, hoteleiro e varejista. Foram entrevistadas diferentes pessoas relacionadas com a contratação de mão de obra, incluindo pessoas responsáveis pela seleção no setor de recursos humanos, encarregados de pessoal e encarregados da filial (nos estabelecimentos menores, os donos, encarregados, gerentes) de empresas em diferentes setores de atividade. Determinou-se que todos os entrevistados não somente conhecessem os requisitos e habilidades exigidos pela empresa, mas também que fossem responsáveis pela identificação e seleção de pessoal. Os entrevistados tinham a possibilidade de responder sobre a empresa ou o estabelecimento, caso houvesse mais de um. Na amostra figuram 693 empresas com um só estabelecimento e 485 com mais de um. Nestas últimas, 105 pesquisados responderam pela empresa, ao passo que os outros 380 responderam somente pela filial. Por isso, do total da amostra, somente 798 dados correspondem a empresas, ao passo que o restante corresponde somente a filiais.

Definição dos setores. Os setores incluem estabelecimentos que se descrevem a seguir:

- **Automotivo:** Este setor compreende os estabelecimentos industriais cuja atividade principal é a fabricação de veículos automotores, carrocerias para veículos automotores, fabricação de reboques e semirreboques, partes, peças e acessórios para veículos automotores e seus motores. Foram considerados tanto estabelecimentos de propriedade nacional como estrangeira. Ficaram excluídos do marco amostral os estabelecimentos identificados como canais de distribuição (concessionárias).

- **Alimentos:** O setor compreende todos os estabelecimentos vinculados ao processamento de alimentos em suas variantes de “comidas e bebidas”. Para o caso específico de frutas, foram excluídos do marco amostral os estabelecimentos cuja única atividade fosse a produção (colheita), incluindo, em contrapartida, estabelecimentos dedicados às atividades de embalagem.
- **Hoteleria:** Este setor compreende o conjunto de estabelecimentos comerciais dedicados à produção de serviços de hospedagem para viajantes, visitantes e turistas, tanto locais quanto estrangeiros, localizados em diferentes regiões do país. O setor inclui tanto estabelecimentos hoteleiros (aqueles classificados como hotéis de uma a cinco estrelas, apart-hotéis e pousadas) quanto para-hoteleiros (hotéis de agremiações, albergues, chalés, bangalôs, hospedarias, cama e cafés, hostais etc.).
- **Financeiro:** Este setor compreende todos os estabelecimentos financeiros com serviço ao público (bancos, seguradoras, cartões de crédito, financeiras/casas de crédito ao consumidor, locais para pagamento etc.). No caso dos bancos, o setor compreende entidades públicas e particulares de capital nacional e estrangeiro que realizam atividades de intermediação financeira.
- **Comércio:** Este setor compreende todos os estabelecimentos de venda a varejo que atendam os seguintes requisitos: possuir caixas registradoras (no mínimo duas caixas) e gôndolas, isto é, que sejam do tipo “autosserviço”. No caso específico de supermercados, o setor compreende exclusivamente os negócios dedicados ao varejo (isto é, não inclui supermercados atacadistas) e engloba tanto as grandes cadeias de supermercados como os pequenos e médios negócios que sejam empreendimentos administrados sem dependência de uma casa matriz.

Marco amostral. Pelo fato de que não existe ou não estava disponível nesses países o registro oficial de empresas, que geralmente é responsabilidade do órgão nacional de estatística, em cada um deles trabalhou-se com base em listas de estabelecimentos pertencentes aos ramos de atividade considerados no projeto, as quais foram preparadas mediante recurso a fontes utilizadas geralmente por empresas de pesquisa da região, como listas telefônicas de empresas, listagens específicas de cada atividade e listas elaboradas a partir de um rastreamento exaustivo na Internet. Algumas das fontes consultadas foram Dun & Bradstreet, as listas telefônicas de empresas (Páginas Amarelas) e o Guia Senior. Com base nesse marco amostral foi feita uma amostra aleatória.

A ideia era garantir amostras mínimas para os setores de atividade com universos amplos. No caso do setor automotivo e por se tratar de uma indústria

comparativamente menor em termos da quantidade de estabelecimentos, não se propôs um mínimo de casos, embora se tenha tentado de qualquer forma obter o maior número possível de entrevistas. Esse setor foi excluído no caso chileno. Procurou-se conseguir uma amostra mínima de 60 empresas por setor em cada país. Uma vez atingidas as amostras mínimas, a tarefa seguinte foi completar a amostra restante nos diferentes setores de atividade. A amostra final obtida é descrita no quadro 6.2 do texto principal.

Método de entrevistas. Foram utilizados dois métodos de entrevistas: por correio eletrônico e presencial.

- Entrevistas por correio eletrônico: a partir das listas de empresas, iniciaram-se as chamadas telefônicas, com a finalidade de estabelecer contato com o entrevistado potencial e obter um endereço eletrônico. Posteriormente foi enviado um e-mail com a carta de apresentação do projeto, na qual se indicava um *link* para acesso ao o programa informático. Caso tivessem dificuldades na aplicação da pesquisa, os entrevistados recebiam assistência telefônica, prestada por pessoal vinculado ao projeto. Foram realizadas 117 entrevistas por e-mail na Argentina, 133 no Brasil e 10 no Chile.
- Entrevistas presenciais: Dependendo do setor de atividade, a modalidade presencial foi assim realizada: ou (i) por coordenação prévia da entrevista por telefone ou (ii) diretamente no ponto de venda/ estabelecimento. Esta última modalidade foi mais eficaz no comércio varejista, principalmente em estabelecimentos de pequeno porte. Foram percorridos diferentes centros geográficos, na tentativa de cobrir a maior quantidade possível de estabelecimentos. Foram realizadas 292 entrevistas presenciais na Argentina, 318 no Brasil e 308 no Chile.

Questionário. Teve uma duração média de 45 minutos e incluiu perguntas fechadas e abertas. Foram projetados questionários específicos para as modalidades de correio eletrônico e presencial. Os mesmos foram projetados em espanhol, com terminologia adaptada no caso chileno, e traduzidos para o português no caso do Brasil; essas tarefas estiveram a cargo das respectivas equipes locais, sendo posteriormente supervisionadas pela equipe da MBC MORI e finalmente aprovadas pelo BID. Os questionários projetados para as entrevistas presenciais estavam acompanhados de uma lista de categorias de resposta, que era entregue aos participantes quando eles iam responder a várias perguntas, com a finalidade de gerar o mesmo estímulo que as pesquisas feitas por e-mail.

Unidade de observação. A unidade de análise foi a ocupação-empresa. Pediu-se a cada entrevistado que respondesse pelas três ocupações principais. Em uma

Figura B.1

Processo de obtenção de ocupações utilizadas na pesquisa



Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

primeira instância, perguntava-se sobre os três postos de trabalho diretamente relacionados com a produção. Em seguida, fazia-se uma *substituição* desses postos no caso em que a maioria de seus empregados tivesse secundário completo. A figura B.1 apresenta o processo seguido para a obtenção das ocupações finalmente utilizadas. As 1 176 empresas fornecem informações sobre um total de 3 015 ocupações.

Salários (comparação). Com o objetivo de examinar a representatividade da EDH, contrastou-se a distribuição de salários mensais recolhida na pesquisa com a distribuição de salários mensais real que surge das pesquisas de domicílios para o grupo de trabalhadores jovens com secundário completo, empregados no início de 2010 nos três países. Observa-se na figura B.2 que essas distribuições são similares, o que sugere que a EDH constitui uma amostra representativa para captar a demanda de trabalho desse grupo de trabalhadores.

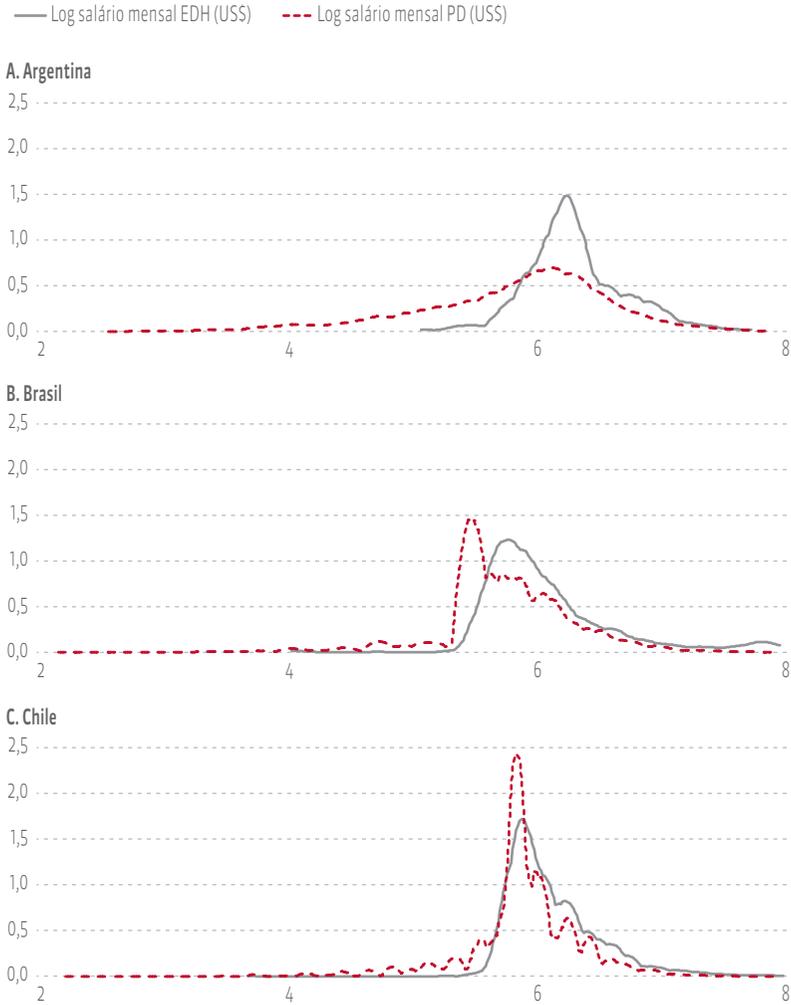
Estatísticas descritivas. Os quadros B.1, B.2 e B.3 apresentam quatro estatísticas descritivas básicas (média, desvio padrão, mínimo e máximo) das principais variáveis usadas no capítulo para Argentina, Brasil e Chile.

Desagregação de habilidades

Para compreender melhor em que consistem as habilidades de linguagem e comunicação, bem como as de pensamento crítico, o painel superior do quadro B.4 apresenta essas habilidades desagregadas em aptidões mais concretas. Solicitou-se às empresas que indicassem o fator mais importante no momento de preencher as vagas disponíveis. Em relação às habilidades de linguagem e

Figura B.2

Distribuição de salários: EDH e pesquisas de domicílios



Fontes: EDH (BID, 2010c) e Pesquisas de Domicílios Homogeneizadas (BID, 2009).

Quadro B.1

Informação sobre a Argentina					
		Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Empresas	Sindicalização				
	Não tem	0,3	0,5	0	1
	Menos da metade	0,4	0,5	0	1
	Mais da metade	0,2	0,4	0	1
	Campo de ação				
	Local	0,3	0,4	0	1
	Regional	0,1	0,3	0	1
	Nacional	0,4	0,5	0	1
	Internacional	0,3	0,4	0	1
	Porte da empresa				
	0 a 9	0,0	0,2	0	1
	10 a 49	0,1	0,3	0	1
	50 a 499	0,4	0,5	0	1
	500 ou mais	0,4	0,5	0	1
	Setor				
	Automotivo	0,2	0,4	0	1
	Varejo	0,2	0,4	0	1
Hotelaria	0,2	0,4	0	1	
Financeiro	0,2	0,4	0	1	
Alimentos	0,2	0,4	0	1	
Trabalhadores	Tipo de ocupação				
	Profissional	0,0	0,2	0	1
	Auxiliar de escritório	0,3	0,5	0	1
	Vendedor	0,1	0,3	0	1
	Serviços	0,2	0,4	0	1
	Processos	0,1	0,3	0	1
	Operador	0,2	0,4	0	1
Mercado de trabalho	Salários (US\$)				
	Salário inicial	604	192	157	1223
	Salário mensal	729	283	157	1703
	Salário máximo	884	416	157	2619
Habilidades	Requisitos				
	Requer mais	0,4	0,5	0	1
	Requer menos	0,0	0,1	0	1
	Requer diferentes habilidades	0,6	0,5	0	1
	Valoração				
	Específicas	16,4	20,9	0	100
	Conhecimento	28,1	16,8	0	100
	Socioemocionais	55,5	22,7	0	100

(continua na página seguinte)

Quadro B.1 (continuação)

	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Descompasso				
Específicas	3,6	12,8	0	100
Conhecimento	8,6	12,4	0	71
Socioemocionais	22,7	22,6	0	100
Recrutamento	Métodos de busca			
0–3 métodos	0,6	0,5	0	1
4–8 métodos	0,4	0,5	0	1
Métodos de contratação				
0–3 métodos	0,3	0,5	0	1
4–7 métodos	0,6	0,5	0	1
8 ou mais	0,0	0,2	0	1
Período de teste				
Sim	0,6	0,5	0	1
Não	0,3	0,5	0	1
Não sabe	0,0	0,1	0	1
Métodos de contratação				
Contratou o melhor candidato e não deu capacitação	0,1	0,3	0	1
Contratou o melhor candidato e deu capacitação intensiva	0,7	0,5	0	1
Não contratou até encontrar as características requeridas	0,2	0,4	0	1
Capacitação	Oferta de capacitação			
Sim	0,9	0,3	0	1
Não	0,1	0,3	0	1
Não sabe	0,0	0,1	0	1
Capacitação				
Concentrada no período de teste	0,4	0,5	0	1
Levada a cabo com certa regularidade	0,6	0,5	0	1

Fonte: EDH (BID, 2010c).

Quadro B.2

Informação sobre o Brasil					
		Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Empresas	Sindicalização				
	Não tem	0,1	0,3	0	1
	Menos da metade	0,8	0,4	0	1
	Mais da metade	0,1	0,3	0	1
	Campo de ação				
	Local	0,2	0,4	0	1
	Regional	0,3	0,4	0	1
	Nacional	0,3	0,5	0	1
	Internacional	0,3	0,4	0	1
	Porte da empresa				
	0 a 9	0,0	0,1	0	1
	10 a 49	0,1	0,3	0	1
	50 a 499	0,3	0,4	0	1
	500 ou mais	0,6	0,5	0	1
	Setor				
	Automotivo	0,2	0,4	0	1
Varejo	0,2	0,4	0	1	
Hotelaria	0,2	0,4	0	1	
Financeiro	0,1	0,3	0	1	
Alimentos	0,2	0,4	0	1	
Trabalhadores	Tipo de ocupação				
	Profissional	0,0	0,1	0	1
	Auxiliar de escritório	0,3	0,5	0	1
	Vendedor	0,1	0,3	0	1
	Serviços	0,2	0,4	0	1
	Processos	0,1	0,3	0	1
	Operador	0,3	0,4	0	1
Mercado de trabalho	Salários				
	Salário inicial	536	385	167	3717
	Salário mensal	698	626	56	4646
	Salário máximo	747	667	44	6505
Habilidades	Requisitos				
	Requer mais	0,6	0,5	0	1
	Requer menos	0,0	0,2	0	1
	Requer diferentes habilidades	0,4	0,5	0	1
	Valoração				
	Específicas	14,2	19,7	0	100
	Conhecimento	29,7	15,2	0	100
Socioemocionais	56,1	20,6	0	100	

(continua na página seguinte)

Quadro B.2 (continuação)

	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	
	Descompasso				
	Específicas	5,9	16,1	0	100
	Conhecimento	12,8	13,6	0	90
	Socioemocionais	29,8	23,1	0	100
Recrutamento	Métodos de busca				
	0–3 métodos	0,6	0,5	0	1
	4–8 métodos	0,4	0,5	0	1
	Métodos de contratação				
	0–3 métodos	0,4	0,5	0	1
	4–7 métodos	0,5	0,5	0	1
	8 ou mais	0,1	0,3	0	1
	Período de teste				
	Sim	0,7	0,5	0	1
	Não	0,2	0,4	0	1
	Não sabe	0,1	0,4	0	1
	Métodos de contratação				
	Contratou o melhor candidato e não deu capacitação	0,1	0,3	0	1
	Contratou o melhor candidato e deu capacitação intensiva	0,7	0,5	0	1
	Não contratou até encontrar as características requeridas	0,2	0,4	0	1
Capacitação	Oferta de capacitação				
	Sim	0,9	0,4	0	1
	Não	0,1	0,3	0	1
	Não sabe	0,0	0,2	0	1
	Capacitação				
	Concentrada no período de teste	0,2	0,4	0	1
	Levada a cabo com certa regularidade	0,8	0,4	0	1

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

Quadro B.3

Informação sobre o Chile					
		Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Empresas	Sindicalização				
	Não tem	0,1	0,3	0	1
	Menos da metade	0,8	0,4	0	1
	Mais da metade	0,1	0,3	0	1
	Campo de ação				
	Local	0,4	0,5	0	1
	Regional	0,1	0,2	0	1
	Nacional	0,3	0,4	0	1
	Internacional	0,3	0,5	0	1
	Porte da empresa				
	0 a 9	0,1	0,3	0	1
	10 a 49	0,3	0,5	0	1
	50 a 499	0,4	0,5	0	1
	500 ou mais	0,2	0,4	0	1
	Setor				
Automotivo	0,0	0,0	0	0	
Varejo	0,3	0,5	0	1	
Hotelaria	0,3	0,5	0	1	
Financeiro	0,2	0,4	0	1	
Alimentos	0,2	0,4	0	1	
Trabalhadores	Tipo de ocupação				
	Profissional	0,0	0,1	0	1
	Auxiliar de escritório	0,3	0,5	0	1
	Vendedor	0,2	0,4	0	1
	Serviços	0,3	0,5	0	1
	Processos	0,1	0,3	0	1
Operador	0,0	0,2	0	1	
Mercado de trabalho	Salários				
	Salário inicial	516	592	27	3426
	Salário mensal	598	595	39	4307
	Salário máximo	689	392	35	3916
Habilidades	Requisitos				
	Requer mais	0,4	0,5	0	1
	Requer menos	0,1	0,3	0	1
	Requer diferentes habilidades	0,4	0,5	0	1
	Valoração				
	Específicas	18,1	18,0	0	100
Conhecimento	30,7	10,9	0	100	
Socioemocionais	51,2	18,6	0	100	

(continua na página seguinte)

Quadro B.3 (continuação)

	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Descompasso				
Específicas	3,8	11,5	0	90
Conhecimento	4,8	8,0	0	55
Socioemocionais	16,2	19,0	0	80
Recrutamento				
Métodos de busca				
0–3 métodos	0,7	0,5	0	1
4–8 métodos	0,3	0,5	0	1
Métodos de contratação				
0–3 métodos	0,5	0,5	0	1
4–7 métodos	0,5	0,5	0	1
8 ou mais	0,0	0,0	0	0
Período de teste				
Sim	0,7	0,5	0	1
Não	0,3	0,5	0	1
Não sabe	0,0	0,1	0	1
Métodos de contratação				
Contratou o melhor candidato e não deu capacitação	0,3	0,5	0	1
Contratou o melhor candidato e deu capacitação intensiva	0,5	0,5	0	1
Não contratou até encontrar as características requeridas	0,2	0,4	0	1
Capacitação				
Oferta de capacitação				
Sim	0,8	0,4	0	1
Não	0,1	0,4	0	1
Não sabe	0,0	0,1	0	1
Capacitação				
Concentrada no período de teste	0,4	0,5	0	1
Levada a cabo com certa regularidade	0,6	0,5	0	1

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

comunicação, as empresas requerem basicamente que os trabalhadores possuam uma boa capacidade de dar respostas precisas a perguntas concretas e que possam seguir as instruções dadas por um supervisor. O painel inferior do quadro B.4 apresenta as habilidades de pensamento crítico desagregadas. Em geral, a capacidade de identificar problemas e transmiti-los a outras pessoas é a mais demandada pelos empregadores.

O quadro B.5 apresenta as habilidades socioemocionais desagregadas. Entre as atitudinais, tende-se a valorizar mais a honestidade, principalmente no caso de vendedores e auxiliares de escritório. Isso é mais claramente observado no setor financeiro, em que uma das principais ocupações estudadas é a de caixa, porque está em contato direto com o dinheiro. Em contrapartida, no caso dos operários, dá-se maior valor relativo à capacidade de executar ordens.

Quadro B.4

Valoração das habilidades de conhecimento

	Profissional	Aux. escrit.	Vendedor	Serviços	Processos	Operador	Média
Habilidades de linguagem e comunicação							
Que tenha capacidade de dar respostas precisas a perguntas concretas	10	51	51	32	33	35	35
Que tenha capacidade de explicar com clareza seus problemas a outras pessoas dentro da empresa	9	10	8	19	16	13	13
Que tenha capacidade de compreender e expressar-se em outro ou outros idiomas	1	9	9	22	16	6	10
Que seja capaz de compreender e seguir instruções dadas por outra pessoa dentro da empresa, seja de forma verbal ou escrita	47	21	16	17	27	17	24
Que seja capaz de incorporar e manejar com familiaridade a terminologia própria do negócio/atividade	33	10	16	11	8	28	18
Total	100	100	100	100	100	100	100
Habilidades de pensamento crítico							
Que tenha capacidade de identificar problemas, transmiti-los e avaliar sua importância	37	32	35	27	45	63	40
Que seja capaz de pensar e transmitir soluções frente a problemas concretos	39	30	24	31	21	8	26
Que tenha iniciativa para pensar novas estratégias para resolver problemas	15	21	24	25	16	10	19
Que seja capaz de utilizar um mesmo saber ou conhecimento em diferentes tarefas dentro da empresa	9	16	17	17	17	19	16
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).

Quadro B.5

Valoração das habilidades socioemocionais

	Profissional/Aux. escrit.					Vendedor		Serviços		Processos Operador		Média
Habilidades de atitude no trabalho												
Que tenha capacidade de respeitar e escutar seus superiores	1	9	16	18	17	31	15					
Que demonstre capacidade de trabalhar em equipe	10	22	25	19	17	11	17					
Que seja capaz de demonstrar autocontrole em situações de pressão ou estresse no trabalho	6	8	8	14	5	5	8					
Que se comprometa e cumpra com os horários de trabalho e com a assiduidade	10	15	4	9	21	8	11					
Que tenha a capacidade de cumprir as normas básicas da empresa (traje, higiene, segurança)	32	6	5	12	6	9	12					
Que seja honesto	40	38	41	24	31	28	34					
Que mostre predisposição para escutar e aceitar críticas de seus superiores	0	2	2	4	3	8	3					
Total	100	100	100	100	100	100	100					100
Habilidades de responsabilidade e comprometimento												
Que seja capaz de comprometer-se e sentir-se responsável em relação à tarefa	70	46	37	51	54	68	54					
Que demonstre entusiasmo pelo trabalho/tarefas que realiza	24	27	30	26	23	13	24					
Que demonstre iniciativa	6	27	32	23	23	19	22					
Total	100	100	99	100	100	100	100					100
Habilidades de atenção e serviço ao cliente												
Que mostre predisposição para escutar o cliente e responder a suas preocupações	12	33	32	33	23	37	28					
Que tenha um trato amável, cortês e educado	7	32	34	35	26	17	25					
Que saiba transmitir informação com clareza	2	9	14	14	28	18	14					
Que se comprometa a que o cliente se sinta à vontade e satisfeito	78	26	20	18	22	28	32					
Total	100	100	100	100	100	100	100					100

Fonte: Elaboração própria com base na EDH (BID, 2010c).



C. As vozes por trás das pesquisas: em busca de respostas

Introdução

Os resultados da EDH analisados no capítulo 6 documentam a demanda de habilidades socioemocionais das empresas na Argentina, no Brasil e no Chile. Os empregadores nesses países disseram que conferem maior importância a essas habilidades do que às de conhecimento ou específicas à empresa e declararam que não as encontram com facilidade entre os egressos do ensino médio. Por sua vez, as pesquisas com jovens argentinos e chilenos, descritas no capítulo 5, refletem a importância dessas habilidades em suas trajetórias no trabalho e na escola.

Mas as cifras não dizem tudo. Por isso, para aprofundar a análise quantitativa dos capítulos anteriores, foram realizados três estudos de caso em três empresas de grande porte em alguns dos setores selecionados para a pesquisa: hoteleiro, financeiro e automotivo.¹ Neles se descrevem as experiências de jovens egressos do ensino médio nos tipos de ocupação que existem para eles no mercado de trabalho da América Latina. São as histórias reais de jovens empregados dessas empresas que ajudam a explorar e a conhecer melhor — mediante suas opiniões e as daqueles que os contrataram — a natureza da brecha de habilidades entre a oferta e a demanda.²

¹ Para selecionar as empresas foi utilizado o critério de que elas deveriam ser líderes em um dos setores cobertos pela EDH e que tivessem presença pelo menos em um dos três países representados.

² Os nomes dos entrevistados foram mudados. A informação corresponde à data das entrevistas (final de 2009 e início de 2010).

Os estudos de caso envolveram visitas às empresas, 40 horas de entrevistas em profundidade com 30 indivíduos, incluindo pessoal hierárquico das áreas de produção e Recursos Humanos das empresas (chefe de treinamento, chefe de seleção, supervisor, entre outros), jovens contratados e grupos focais. A intenção era caracterizar os processos de seleção, capacitação e desenvolvimento dos jovens menores de 25 anos com ensino médio completo nos três países incluídos na análise quantitativa. Em particular, deu-se grande ênfase à identificação das habilidades que, segundo a empresa, devem possuir aqueles que se desempenham com sucesso no seu trabalho.

As entrevistas e grupos focais foram conduzidos por psicólogos organizacionais especializados, com o apoio de instrumentos e pautas desenvolvidos especialmente para tal finalidade, além da informação administrativa gentilmente fornecida pelas mesmas empresas, que, no entanto, não deram autorização formal para serem identificadas. O trabalho em campo foi realizado entre o final de 2009 e o início de 2010.

O caso do hotel mostra a deficiência do ensino médio no tocante à formação dos jovens com as habilidades que o mercado de trabalho exige. As ferramentas com que concluem o ensino médio não são suficientes para que se desempenhem com sucesso em um bom emprego. É isso que relatam os empregadores e o que os jovens vivem nas empresas analisadas.

O caso da empresa automotiva exemplifica o valor que as empresas conferem aos aspectos comportamentais nos processos de seleção de jovens. Compromisso, disciplina e responsabilidade são cruciais para ingressar e crescer nessa empresa internacional líder no setor automotivo. Nesse exemplo em particular destaca-se, também, o papel do ensino técnico na preparação da força de trabalho jovem na região.

Finalmente, o caso do setor bancário mostra a importância do ensino superior para suprir as deficiências do ensino médio. Os estudos superiores — centrais no desenvolvimento da jovem protagonista desta história — ou sua ausência constituem ou a porta de entrada ou a barreira, respectivamente, para um bom futuro na empresa.

Caso 1. Um hotel de luxo: atitude mais do que conhecimentos

“Meu nome é Javiera, sou garçonete e tenho 28 anos. Cursei o ensino fundamental no Colégio Adventista do Sétimo Dia e o ensino médio no Colégio Indira Ghandi, de Santiago, no qual me formei em 1999... eu acho. É que eu não sou muito boa para me lembrar de datas.”

Javiera trabalha em um hotel de alta categoria, em Santiago, capital do Chile. Desempenha seu trabalho em um dos restaurantes que fazem parte das opções gastronômicas oferecidas pelo hotel a turistas e pessoal local.

“Após me formar no ensino médio, estudei dois anos de turismo e hotelaria no Instituto Simón Bolívar. Entrei em 2001, mas não pude terminar”, informa Javiera, que recentemente passou a fazer parte do pessoal do hotel.

Vendem-se experiências inesquecíveis

Alejandro, formado em Psicologia, chefe de seleção do hotel e uma das vozes mais maduras do lugar (tem um pouco mais de 40 anos), adverte: “Muita gente pode cometer o erro de achar que o nosso hotel é um lugar tranquilo, onde tudo flui e não há disciplina. E não é assim. O luxo exige o cumprimento de altos padrões de serviço. E, para nós, há coisas extremamente importantes, como a aparência dos jovens que trabalham aqui”.

Neste hotel não há restrições a piercing, cabelo comprido, tatuagens e tampouco há discriminação. “Além disso, procuramos essa diversidade, o que nos distingue da maioria das empresas chilenas. No entanto, como eu dizia, essa abertura às vezes se confunde com a crença de que aqui se pode fazer o que se quer, e não é assim. Orientado para um público de alta renda de caráter internacional, no que se refere a hospedagem, e a um público de alta renda em nível nacional e internacional, no que se refere a alimentos e bebidas, nosso trabalho é sério e programado.”

No hotel de Santiago trabalhavam, em dezembro de 2009, 251 pessoas, das quais 58 eram jovens com ensino médio, sendo que alguns deles estavam cursando estudos superiores. Segundo representantes da área de Recursos Humanos do hotel, são os jovens que recebem os hóspedes nos diferentes momentos da estadia que “tornam realidade a promessa de serviço que diferencia a nossa marca dos outros hotéis”. Nesse sentido, trata-se de uma área cujos postos estão diretamente relacionados com o negócio principal do hotel. Em 2009, ocupavam esse tipo de cargo-chave 36 colaboradores, principalmente jovens entre 18 e 25 anos, que trabalhavam como ajudantes, recepcionistas, pessoal de limpeza, camareiras, auxiliares de garçom e de barman, caixas, recebedores de mercadoria, repositores de frigobar e agentes especiais encarregados de facilitar soluções às necessidades específicas dos hóspedes.

Em linhas gerais, a maioria do pessoal do hotel tem formação técnica profissional, isto é, pelo menos quatro anos de estudos pós-secundários. “Mas para nós”, continua Alejandro, “mais do que a formação o importante é a atitude de serviço.”

Na busca de jovens, este hotel insiste nas habilidades chamadas “brandas” (responsabilidade, comprometimento, comunicação, expressividade e autocontrole em situações de pressão). Alejandro destaca: “Recebemos cerca de 800 currículos em cada processo de recrutamento, com uma eficácia entre 25 % e 30 %. Na primeira fase o candidato passa por uma entrevista comigo e, na segunda, com a área de Recursos Humanos. Depois, é feita a revisão de

documentos e demais rotinas e, caso tenhamos mais tempo disponível, pedem-se mais referências e antecedentes”.

“Com relação às dificuldades com as quais nos deparamos, a primeira foi que não se apresentavam jovens, que era o que estávamos buscando. Colocamos um anúncio em um dos principais jornais do Chile, em inglês, para filtrar, mas claramente não fomos bem sucedidos. Esperávamos conseguir 1 000 candidatas, mas chegaram somente 350; destes, a metade possuía qualificação média. Os que ficaram fora geralmente era porque se tratava de pessoal com muita experiência em hotelaria, mas nós queríamos gente jovem, e esse pessoal não aparecia. É que a procura de gente jovem é parte do perfil do hotel. Uma vez que encontramos os jovens, a chave para eles foi a atitude de serviço positiva, comprometida, e a amabilidade. Queríamos gente simpática, amável. Nessa busca, o gerente geral e eu ficamos como o último filtro. Na entrevista, os jovens basicamente deviam mostrar seus talentos e, se soubessem inglês, melhor. No final, ficou gente de origem bastante humilde, com necessidade de trabalho, pensamento crítico, qualificada em leitura, escrita e matemática, mas carente de habilidades brandas; gente que enquanto não trabalhar não sabe o que é pressão, assim como também não sabe o que é o trabalho em equipe.”

Javiera, por sua vez, tenta sintetizar o universo hoteleiro onde trabalha: “Esta é uma cadeia de serviços para gente jovem”. Ariel, argentino de 28 anos e chefe de capacitação do hotel, amplia a ideia. Ao contrário de Javiera, e embora tenham quase a mesma idade, ao falar exhibe a linguagem e o simbolismo de marketing e de noções mais sólidas do negócio turístico.

“Este hotel não vende quartos, vende experiências”, diz com a seriedade de um professor. “Isso implica ter belos quartos e instalações maravilhosas. Nesse contexto, meu trabalho é ensinar às pessoas como criar experiências maravilhosas para um público constituído por jovens executivos, com uma renda anual média ao redor de US\$ 250 000 ou US\$ 300 000. Estamos falando de gente muito interessada no novo, no que lhes dá um acesso diferente ao que está acontecendo e que os faz pertencer a um grupo muito seletivo. Por tudo isso, os jovens que começam a trabalhar aqui sabem que este lugar é diferente.”

A mesma idade, atitudes diferentes, as diferenças entre Javiera e Ariel estão evidentes na maior formação do segundo e na experiência de vida que teve: “Minha primeira experiência prática em um hotel foi aos 15 anos. Venho de uma família hoteleira. Nasci em um hotel, vivi em um hotel por causa do trabalho do meu pai e, além disso, estudei administração de empresas e arquitetura”. Isso, porém, não o impede de reconhecer os principais pontos a favor de Javiera: a amabilidade e a grande força de vontade de se superar.

“Javiera é um exemplo de bom desempenho. Seu cargo, como internamente o chamamos, é o de capitã de alimentos e bebidas, e ela precisou se sacrificar bastante, entre outras coisas porque ainda não está em uma situação financeira cômoda. Tem aprendido, sem medo de cometer erros, e tem me surpreendido

pela sua capacidade de adaptação. Não fala inglês, por exemplo, mas se vira bem com os hóspedes. É preciso dar-lhe muitas ferramentas, mas ela tem vontade de crescer. E esta é uma empresa na qual quem quer, pode.”

Não se pode ensinar bom senso

Que Javiera quis é algo do qual Ariel não duvida. “Fiquei sabendo deste emprego”, conta ela, “em meu trabalho anterior, que era em outro hotel importante de Santiago. Um dia vi que tinham publicado no mural dos empregados — dentro do refeitório do pessoal — que havia a possibilidade de candidatar-se para um novo hotel. E, obviamente, todo o pessoal que, como eu, não tinha contrato no hotel onde trabalhava tratou de vir para cá. Tanto eu quanto meus ex-colegas de trabalho nos candidatamos para as vagas deste hotel como qualquer outra pessoa de fora. Não tivemos nenhuma ajudazinha extra. Nada. Então, outros colegas atuais ficaram sabendo das vagas pelo jornal em que foi publicado um anúncio. E, bem, a grande maioria foi entrevistada em massa em três dias, dividida em grupos: quem queria candidatar-se para trabalhar no restaurante, na engenharia, na área administrativa e assim por diante... Tal dia este grupo, tal dia este outro. Eu caí em um domingo.” (risos)

No entanto, o “querer” não foi fácil para ela: “Foi superdifícil entrar, porque este é um novo conceito de hotel. Na verdade, cada vez que uma vaga é aberta para gente nova, custa encontrar pessoas que se adaptem às características deste hotel, que oferece um novo conceito. Estou falando da minha área, claro, mas isso é de maneira geral.

“Por exemplo, gente que veio de outros hotéis, com conhecimentos parecidos e padrões de serviços elevados, deparou-se com um trabalho de conceitos totalmente diferentes. E como esse pessoal traz suas manias e não quer mudar, pede demissão ou é demitido. Acontece, também, que este hotel está voltado para um público diferente dos hotéis 5 estrelas tradicionais, que se focam, na grande maioria, em um público adulto, com dinheiro, ou de altas esferas empresariais e coisas do gênero. O nosso, pelo contrário, está voltado para um público jovem endinheirado.”

Aos detalhes mencionados por Javiera, Alejandro adiciona outros: “Nos postos-chave as exigências mudaram, porque o cliente é, valha a redundância, mais exigente. E nisso o ensino médio não ajuda. Não prepara os jovens para o mercado de trabalho. Concentra-se mais nas ferramentas e habilidades mais duras, deixando de lado as mais brandas. Acontece que neste hotel as habilidades brandas são as mais críticas, como em qualquer área de serviço. Se houvesse maior preparação nos colégios em relação a esse tipo de capacidades, os processos de seleção seriam muito mais fáceis. Além disso, falta no ensino médio a especialização, o que não significa mais anos de estudo mas sim focalizar os jovens em um tema. Aqui no Chile a formação é generalista. O que acontece,

então? Muitos abandonam o posto de trabalho. Alguns culpam a compensação; chegam com muita desinformação, não sabem quanto o mercado paga, e sentem que qualquer compensação é sinônimo de subvalorização. Outros o fazem porque têm expectativas pouco realistas e esperam progredir no curto prazo; chegam com uma visão muito imediatista e logo se frustram. Outros se vão porque não suportam a pressão normal do trabalho. Como resultado, a rotatividade média é de 30 % por trimestre. Isso significa que, de cada 100 jovens, 30 vão embora em três meses. Seria de se esperar que conseguíssemos baixar esse índice para 15 %”, diz Alejandro.

Segundo a área de Recursos Humanos, parte dessa “pressão” se traduz na exigência de que os jovens ofereçam um tratamento personalizado — e não padronizado — aos hóspedes. A ideia é que eles sejam tratados com cordialidade e guiados para que maximizem sua experiência. Com esse objetivo, o pessoal deve se apresentar com seu nome, mas ao mesmo tempo manter uma distância prudente para não invadir a intimidade do hóspede. São atitudes que, segundo Javiera, “não são facilmente encontradas na nossa geração”.

De acordo com o que foi dito, o bom desempenho nos cargos básicos ocupados por jovens sem estudos universitários é medido em função dessas máximas. Por isso, a busca de novos jovens se inicia, como menciona Alejandro, dando prioridade ao “talento”, entendido no hotel como a capacidade de personalizar o serviço e criar a experiência da marca mediante boas habilidades de comunicação, compromisso com o trabalho e responsabilidade, habilidades que, como já se viu, não são fáceis de encontrar.

O hotel espera que seu pessoal seja capaz de surpreender os hóspedes com a excelência do serviço. Por outro lado, requer dos profissionais outras habilidades mais “duras”, como o conhecimento de inglês. Todos esses critérios de seleção se resumem em uma ideia-força de que a atitude é mais importante do que os conhecimentos. Segundo a área de Recursos Humanos, o que o hotel procura é ter “uma base sobre a qual possa construir, dada sua determinação de treinar e desenvolver essas habilidades”.

“Apostamos em prepará-los”, acrescenta Alejandro; “isto é, se cometem erros, fazemos com que os jovens corrijam a situação ou melhorem-na. Naturalmente, existe um guia de comportamento a ser cumprido. Por exemplo, esta é uma empresa que não admite o uso de drogas e álcool, de modo que quem consome drogas ou álcool não pode trabalhar aqui. Este é um outro problema: para muitos jovens custa adaptar-se às normas.”

Javiera retoma a palavra: “Sempre me lembro do que um chefe me dizia: ‘A mim me interessa a pessoa com experiência, mas que, além disso, tenha disposição’. E é nisso que meus supervisores e chefes se concentram para avaliar o meu desempenho: a disposição, a empatia, o estilo e o atendimento ao cliente. Também em que não falte ao trabalho, e que, principalmente, desempenhe bem as minhas tarefas, que não se limitam a cumprir bem o horário, mas ter

iniciativa e espírito de serviço. Porque você pode fazer bem o seu trabalho, com responsabilidade, e ir embora após cumprir o horário, mas, quando há espírito de serviço, tudo o que você faz se nota.

“Por exemplo, eu tenho que limpar esta mesa porque me pagam para isso e esta é a minha mesa, já que a designaram para mim, então, tudo bem. Mas, se tenho espírito de serviço e se acredito no trabalho em equipe, limparei também a mesa ao lado, que fica na minha passagem. Assim é para tudo. Para mim e para muitos aqui são difíceis essas aptidões que não surgem naturalmente e que, no entanto, todos dizem que são de bom senso. Eles podem me ensinar tudo e eu posso aprender tudo. Mas o bom senso, não.”

Hotel-escola

“Neste hotel o bom desempenho é marcado pela atitude, a predisposição, e por isso destaco Javiera”, diz Ariel. “Este é um ramo que requer muito sacrifício. E o problema que encontramos no Chile é que não há uma atitude de serviço acentuada entre os jovens. Vemos, como parte da explicação dessa circunstância, que nas escolas não é permitido que os jovens tenham contato com a realidade do trabalho, que saibam e vejam o que é um *check-in* múltiplo, por exemplo. São experiências, e seria bom que eles fossem levados para ver como elas se apresentam.”

“A essas deficiências somam-se as dificuldades que vejo em recém-formados do ensino médio para se expressar e comunicar-se”, continua Ariel. “No Chile se usa muita gíria, que pode ser socialmente aceitável mas, num lugar como o nosso, que é multicultural e a pessoa precisa ser entendida, isso é inaceitável. Não podem chegar com o ‘morou?’ e o ‘pô’. Em síntese, os jovens precisam de muita preparação. Há jovens com muito potencial; o desafio está em desenvolvê-lo. Aqui ninguém vai perder o trabalho por não saber qual é o dia da Independência do Chile, mas poderá perdê-lo caso não tenha autocontrole em situações de pressão. O ensino médio, no entanto, tem uma visão contrária. Está mais focado no ensino de história e geografia. Por isso nos damos o luxo de capacitar essas habilidades brandas porque, além da nossa filosofia, somos conscientes da realidade com a qual convivemos e de que somos uma marca nova que quer fazer o esforço de desenvolver o pessoal.”

Segundo a área de Recursos Humanos, a vontade de aprender é outra qualidade necessária e difícil de ser encontrada nos jovens. Não somente as habilidades brandas, mas também as relacionadas com o nível técnico, profissional ou com os idiomas. É a combinação de ambos os elementos que lhes abre possibilidades dentro do universo do hotel. Observam também que a prática de um esporte ou a responsabilidade de entregar uma tarefa no ensino médio não significa que aprendam acerca da responsabilidade e perseverança no mercado de trabalho, em que, muitas vezes, predomina o estresse. “Até que

a pessoa passe por situações reais de pressão no trabalho, trabalho em equipe ou responsabilidade, não será competente nessas habilidades. Por exemplo, o hotel pode ter hoje um evento para 100 pessoas, mas amanhã pode ter um para 1 200.” A experiência prévia em outro hotel tampouco é garantia para o jovem trabalhador, pois como Alejandro, Ariel e Javiera já tinham dito com suas próprias palavras, neste hotel o diferencial dos candidatos está em suas habilidades e talentos pessoais, e até em um certo estado cristalino e limpo de rotinas incorporadas em outro trabalho. Nesse sentido, este estabelecimento se destaca como um claro espaço que superdimensiona as habilidades pessoais dos jovens como capital de trabalho fundamental.

Javiera sentiu na pele o problema apresentado por eles quando compareceu às entrevistas para trabalhar no hotel. Sua experiência profissional anterior não era determinante. Deveria valer-se de si mesma e, além do mais, não sabia inglês nem computação. Ainda assim alcançou o seu objetivo, embora não saiba bem como foi que o conseguiu.

Javiera acha que foi contratada por sua vontade de ser contratada, pela ênfase e interesse demonstrados em cada entrevista. Mas ainda assim desconhece o motivo real e o declara em uma simples frase: “Não sei como consegui ficar”. Todos a elogiam, mas ela não entende a razão desses elogios. Sabe que é responsável, simpática e empática com os clientes. A diversidade cultural, racial ou de sexo não a afeta.

“Eu me lembro bem. Eu não falo inglês, e Ariel, que foi um dos que me entrevistaram, me disse assim, literalmente: ‘Vejo poucas possibilidades para você, porque não fala inglês’. Tanto é assim que aqui sempre contratam gente com inglês fluente ou intermediário, mas eu, nem um nem outro. Mas, não sei, continuei conversando com ele. E o convenci.”

Javiera pensa em voz alta: “Talvez o que importe seja o fato de que se compreenda o perfil do hotel. Os jovens que não foram selecionados ficaram de fora justamente por isso, por não se adequarem ao perfil ou por serem fechados. Sim, talvez seja isso, mas não sei. Após a reunião em grupo daquele domingo, quando vim para as entrevistas, lembro-me de que as três pessoas que me avaliaram me disseram que precisavam de gente jovem, divertida, não palhaça, mas que fosse agradável. Não queriam esse pessoal típico dos hotéis formais, um tanto sem graça. E talvez por isso eu tenha ficado, pela minha maneira de ser”. Mas ainda não está convencida. “Porque, por outro lado, o colégio, na verdade, não ajuda em nada para este trabalho. Não estudei nada relacionado com este serviço. Não estudei inglês. Nem computação. Nada... Bem, sim, falo com as pessoas, não sou tímida, embora a falta de inglês seja um obstáculo. Vá se saber como eu entrei”, insiste. Talvez a história de Pía, comentada pela própria Javiera, ajude-a a encontrar a resposta para sua dúvida existencial.

Pía, da mesma forma que Javiera, começou como garçonne. Mas sua história termina no fato de que, atualmente, trabalha em Recursos Humanos.

“Ela estudou não me lembro o que”, conta Javiera, “mas foi um curso extra-curricular. Pá descobriu e demonstrou que podia ajudar bastante no lugar que ocupa agora, e assim tem feito. Essa é a vantagem de trabalhar em uma empresa que está se formando e onde suas habilidades são avaliadas. Além disso, aqui nos ensinam tudo.”

Talvez se trate de descobrir e demonstrar talento, assim como Pía o fez. Na opinião de Ariel, Javiera está bem encaminhada.

Caso 2. Uma automotora global: o que há por trás de uma linha de montagem

“Fora todos!” “Que não fique nenhum!” Esta era a mensagem dos cidadãos para os políticos lida nas fachadas de numerosos edifícios públicos e particulares das cidades da Argentina no final de 2001 e começo de 2002.

Nessa época, Martín tinha 15 anos e cursava o ensino médio na Escola de Educação Técnica N° 5, de Tigre, distrito de Buenos Aires. Frequentava a escola de segunda a sexta-feira. Avenida Cazón 1099. Inclusive em dezembro, pois era um dos muitos que ficavam de dependência nesse mês ou em março. Se para Martín estudar era difícil, em um país em crise era ainda pior. “Havia greves e falta de orçamento para a educação. Tudo era bastante complicado.”

Jorge era dois anos mais velho que Martín e morava a mais de 40 quilômetros de Tigre, embora em circunstâncias parecidas. Cursava o último ano do ensino médio na Escola Normal Superior Almafuerter, também na província de Buenos Aires, mas em San Justo, o distrito mais densamente povoado da grande área metropolitana. “Naquele colégio”, diz ele, “aprendi a valorizar mais meus companheiros, as pessoas à minha volta. Depois fiz dois anos de educação física na Universidade Nacional de la Matanza, mas tive que abandonar os estudos porque não tinha tempo.”

Na Argentina do final do ano de 2001 e começo de 2002, fábricas estavam sendo fechadas, terras lavradas eram leiloadas e havia pelo menos há quatro anos uma recessão econômica cada vez mais acentuada, um endividamento externo maior e um crescimento inusitado do desemprego. Faltava — como bem observava Martín com seus 15 ou 16 anos — orçamento para as escolas técnicas e um investimento sério na educação em geral.

Com o passar do tempo, a situação melhorou para a Argentina, assim como para Martín e Jorge. O final da primeira década do século XXI encontrou-os numa situação presente favorável: desde 2008 trabalham como operários na área de montagem em um dos centros industriais que a empresa automotora internacional que os emprega tem no país. “O que eu faço é montar suspensões e fazer os ajustes correspondentes na linha da *pick-up*”, explica Martín. “Eu também estou na área de montagem, mas na parte de tapeçaria da mesma

caminhonete”, diz Jorge. “Na área somos cerca de 1 000 operários jovens, entre 18 e 35 anos, com ensino médio completo.”

Martín tem 23 anos e já não mora mais com os pais. Jorge tem quase 25, mas ainda dorme na mesma casa onde nasceu. Da crise político-econômica argentina de 2001–2002 até agora, os dois se formaram no ensino médio. Martín também é pai de Iván, prestes a completar dois anos.

Um investimento decisivo na Argentina

A firma automotora estrangeira para a qual trabalham Jorge e Martín sabe tanto de carros como das vicissitudes dos últimos 30 anos deste país da América do Sul, onde opera há várias décadas. Os últimos anos da década de 1980 foram críticos para a Argentina, e essa empresa foi testemunha. A instabilidade política e a inflação marcaram esse período; esta última degeneraria em hiperinflação, em 1989, e na saída antecipada do governo do então presidente da República, Raúl Alfonsín. Não obstante, a empresa não desistiu de seus planos no país.

No final do século passado foi inaugurado o novo polo industrial, com uma capacidade de produção de 30 automóveis por hora e um investimento total de US\$ 270 milhões. Atualmente, a linha de produção tem 3,5 quilômetros de extensão e lança um automóvel a cada dois minutos. Ao longo dela são montadas as partes de todos os modelos produzidos na Argentina mediante um processo robotizado, no qual os operários se posicionam para desempenhar suas funções. A estrutura básica de trabalho na linha de montagem é composta de operários que respondem a monitores, os quais, por sua vez, respondem a supervisores ou líderes de fábrica.

O novo centro industrial conta com três áreas: carroceria, pintura e montagem. É neste último setor que trabalham Martín e Jorge, e é onde são colocados os dispositivos finais dos veículos. Cada operário se especializa em uma parte do processo montado sobre a linha de produção, de forma que suas funções englobam diferentes habilidades: desde aparafusar partes até limpar as peças de montagem. O centro industrial tem cerca de 4 000 empregados. “Aqui, 70 % dos empregados são gente jovem entre 18 e 35 anos”, diz Martín. Ao todo, a empresa conta com mais de 5 500 empregos diretos na Argentina.

Com essa quantidade de postos de trabalho e instalações industriais na Argentina, a empresa coloca produtos em vários países dos três continentes, uma realidade comercial difícil de se imaginar há uma década. No entanto, seis anos após a inauguração do moderno centro industrial, o país sul-americano no qual a empresa tinha apostado parecia estar novamente em queda livre. No caso específico da indústria automotiva, 2002 deixou seu rastro como o pior ano de toda a sua história em relação ao comércio: 86 000 unidades vendidas. Em 1996, quando essa empresa estrangeira liderava pela primeira vez o mercado argentino, tinha conseguido colocar na praça mais de 60 000 veículos.

Capacidade de aprender

Embora tenha se formado em uma escola técnica, quando Martín vê casualmente um iPod pergunta se é um mp3. Não parece muito informado nem muito interessado em tecnologia. “Eu moro perto daqui”, diz ele. “No final de 2007 estava trabalhando em outra coisa, mas precisava de algo mais seguro, pois tenho um filho pequeno. Então passei por aqui e deixei meu currículo. Daí até o momento em que comecei a trabalhar na fábrica passou cerca de um mês. Fiz todas as entrevistas, os testes que são feitos na fábrica, e fui aceito...”

“Os jovens procuram emprego nesta empresa porque ela paga bem e você tem muitos benefícios. Se você chega de manhã, entre 5h30 e 6h00, pode tomar café da manhã; às 6h00 já está na linha e trabalha até às 11h20, que é a hora do almoço. De forma que você tem refeições incluídas, o que não é muito comum: você tem seu refeitório das 11h20 às 12h05. Além disso, o trato com as pessoas é muito bom.”

Marcelo é o líder coordenador da área de montagem. Tem quase 15 anos de trajetória na empresa. Tendo um panorama mais amplo e profundo dos processos de seleção e dos objetivos empresariais que os movem, Marcelo ilustra as circunstâncias nas quais Martín e Jorge chegaram para procurar trabalho. “Nós tivemos uma mudança qualitativa em relação às exigências do ensino médio. Até 2005 tínhamos muita gente com dez anos de casa e sem esses estudos. Mas com o lançamento de um novo modelo este ano passamos a exigir o ensino médio completo. Em 2005 entraram 180 pessoas com essas características, e, em 2007, quase 400; com isso, mudou o perfil dos operadores. Hoje 80% do pessoal têm entre 25 e 35 anos de idade. Para a empresa é importante que esse pessoal entre com formação técnica, que é tão valiosa quanto as habilidades manuais e a disponibilidade de horários para alternar os turnos.”

Mas a realidade costuma ser diferente. É o que diz Paola, supervisora de Recursos Humanos e encarregada de capacitação e seleção de candidatos. “Conseguir perfis técnicos nos custa muito porque a qualidade da formação secundária técnica diminuiu. Por isso, quando começa um processo de seleção, temos muitas reuniões com os responsáveis que estarão a cargo dessas pessoas. Com eles determinamos o que a empresa precisa nesse momento. Às vezes contratamos pessoal com uma mistura de perfis: por exemplo, ensino médio completo, mais outros que estão fazendo um curso técnico ou engenharia e que queiram entrar como operários, já que também nos interessa formar gente desde o começo e que possa ocupar futuramente cargos de hierarquia mais alta.”

As exigências requeridas para o perfil de operário mudaram muito com o tempo e com a evolução tecnológica dos processos produtivos. Hoje é necessário que os operários saibam ler um manual de operações, detectar, comunicar e resolver alguns problemas da linha, cumprir com as normas de qualidade, e aprender a utilizar novas máquinas e tecnologias.

De acordo com o que se mencionou, na área de Recursos Humanos percebe-se que é necessário fazer alguns ajustes nas matérias e conteúdos do ensino médio que permitam aos jovens aproximar-se mais das demandas da indústria. A esse respeito, Paola afirma que o sistema educacional argentino precisa formular-se a seguinte pergunta: “Quais são as carreiras de que o país precisa para se desenvolver economicamente, de modo a incentivar os jovens a seguir tais carreiras? Por isso”, acrescenta ela, “enquanto persistir essa situação, a nós nos interessa, em nossas buscas, mais a atitude. Porque nós nos encarregamos de formar tecnicamente os jovens nessas condições *in situ*.” A encarregada de capacitação e seleção deixa claro outro requisito da empresa: a habilidade de aprender.

Martín, no entanto, não foi nem é consciente desta última qualidade, que talvez tenha sido seu bilhete de entrada na empresa. “Após concluir o ensino médio fiz um curso de computação em um centro de capacitação, cujo nome nem me lembro mais. Foi o único que fiz após concluir o ensino médio, em termos de formação. Agora, quando são abertas vagas para preencher postos de trabalho como o meu, acho que, como aconteceu comigo, é fácil encontrar trabalho aqui, porque geralmente você é capacitado na tecnologia. Quer dizer, existe todo esse período de capacitação, que é o período de orientação, e o trabalho não é tão complicado. Pode ser feito por qualquer pessoa desde que as normas sejam cumpridas.” No entanto, esclarece: “No meu caso particular, quando me candidatei, não sei por que me escolheram. Sinceramente não sei. O que sei com certeza é que alguns colegas meus, com a mesma idade que a minha, trabalham em outras empresas e não ganham o mesmo que eu. Por isso eu digo que não há ninguém que queira sair desta empresa. Aqui há estabilidade no emprego. Em outras empresas, quando o país passa por uma crise ou aquela empresa fecha ou suspende suas atividades. Aqui isto não acontece”.

“Uma vez que você entra aqui, acostuma-se”, acrescenta Jorge. “E o trabalho não é difícil quando você se acostuma. Com o ensino médio completo, você pode fazer as atividades aqui. Antes eu trabalhava como analista de crédito diante de um computador e vim trabalhar aqui como operário; embora estivesse como louco nas primeiras semanas, eu me adaptei.”

Martín e Jorge demonstram consciência de que para a empresa o compromisso com a tarefa e o trabalho em equipe são condições básicas. Martín oferece um exemplo: “Na montagem de uma *pick-up*, disseram-nos que tínhamos que nos ajudar mutuamente porque tudo tem que sair bem, sem nenhum tipo de erro. E isso está relacionado com o tema da responsabilidade. Para algumas pessoas isso não tem importância, mas eu me considero uma pessoa responsável. Ser responsável é, por exemplo, que as pessoas que estão na linha de montagem não se esqueçam de realizar a operação que lhes compete e, se isso acontece, um outro vai e diz: ‘Companheiro, você esqueceu de fazer isso’, e o

outro responde ‘faça você’. Tenho um colega que, às vezes, não termina alguma coisa e não quer terminar, já está fazendo outra, e dizemos para ele como a operação funciona, e ele responde mal, dizendo ‘faça você’. Isso não é trabalho em equipe, com compromisso; isso é ser irresponsável.”

“A habilidade mais importante neste trabalho é a responsabilidade”, confirma Jorge. “Antes de colocar uma peça, por exemplo, tenho que ver o que preciso colocar. É preciso estar atento. E também é relevante o compromisso com a tarefa e com a equipe. Se aquele que estiver na minha frente na linha não fizer o seu trabalho, tenho que informar ao monitor o que está acontecendo, porque tudo tem uma sequência, e se você leva um problema adiante ele cresce cada vez mais.”

“Quando falei, refleti minha educação”

Jorge tinha abandonado seus estudos de educação física e não gostava do seu trabalho quando decidiu tentar a sorte na nova fábrica. “Fiquei sabendo deste trabalho porque tenho três irmãos que também trabalham na empresa. Acho que fui selecionado pelo modo como me saí nas entrevistas. Quando falei, refleti minha educação”, disse, fazendo alusão aos seus modos e vocabulário. E afirma ainda: “É que é complicado para muitos passar pelas entrevistas pelo jeito que está o país, pela educação com a qual as pessoas chegam”.

Martín, em contrapartida, foi em busca de um trabalho com a mente concentrada no filho que sua esposa esperava na época, mas carente de referências familiares na empresa. Tinha somente suas habilidades — conhecidas e desconhecidas —, bem como a sorte ou o acaso e inclusive um certo dom da oportunidade. Porque, na verdade, seu pedido espontâneo de trabalho na fábrica coincidiu, sem que ele o soubesse de antemão, com a abertura de novos turnos de produção no novo centro industrial. Entre os 5 000 candidatos, pôde, finalmente, fazer parte dos 780 selecionados para trabalhar na fábrica.

“Para os jovens que têm o ensino médio completo, a oportunidade de trabalhar nesta empresa é muito importante”, conta Paola. “Entram com salários entre 3 800 e 4 000 pesos argentinos (entre US\$900 e US\$1 000, aproximadamente) com somente 18, 19 ou 20 anos, que são valores ‘muito bons’ para essa idade. O salário base aqui equivale a 2,5 salários mínimos na Argentina, que é de 1 500 pesos argentinos (cerca de US\$395). O salário pode ser maior caso façam horas extras. De modo que, até o momento, na hora de selecionar pessoal, temos tido um grande poder de convocação.

“O principal desafio que temos em relação ao pessoal jovem da fábrica é manter neles um alto nível de comprometimento, disciplina e responsabilidade. Às vezes é difícil que cumpram com a frequência e pontualidade necessárias. Alguns dormem até mais tarde e chegam atrasados; outros faltam porque saíram para dançar na noite anterior. Por isso valorizamos muito a atitude.”

Eduardo, coordenador das instalações de montagem onde trabalham Martín e Jorge, complementa o que Paola expôs: “Uma pessoa supõe que alguém com ensino médio completo é capaz de montar mais do que oito peças, e é disso que se trata, que não coloquem empecilhos. Mas é comum ver maus desempenhos, em que a irresponsabilidade e o descuido com a qualidade em prol dos próprios interesses são as causas. Já ocorreu isso muitas vezes, momentos em que temos urgência de fazer horas extras (o que chamamos de ‘a nona hora’), e é necessária a ajuda de operários de um determinado setor... E eles respondem: ‘não, agora não, estamos almoçando’. Nesses casos colocam o interesse pessoal acima do profissional, como quando têm que vir em um sábado e eles preferem sair para dançar na sexta à noite. O fato é que, nos últimos anos, a forma de cumprir com as tarefas nestes cargos de operário mudou muito. Por exemplo, a pessoa que nos anos 1980 montava um para-choque tinha que se preocupar com três parafusos. Hoje a empresa exige outro tipo de responsabilidade porque, seguindo o exemplo, colocar um para-choque é, atualmente, uma tarefa muito mais complexa. Por outro lado, antes, a gerência merecia um respeito total dos jovens. Agora isso tudo mudou, e não quero dizer que a informalidade seja inadequada, mas, sim, a falta de cumprimento de certas regras. Antes um jovem operário se empenhava no trabalho e o executava como se fosse para toda a vida: trabalhava assim. O setor automotivo sempre se diferenciou pelos salários, segurança no trabalho, e as pessoas não entravam de passagem: trabalhavam por 30 ou 40 anos e cuidavam muito do seu posto de trabalho. Agora é mais ‘vamos ver no que dá’.”

“Por isso”, intervém Paola, “embora pelas exigências físicas do cargo de operário precisemos de gente jovem, temos que ser cuidadosos, porque se contratássemos rapazes de somente 19 ou 20 anos teríamos, talvez, maiores índices de absenteísmo. É por isso também que, às vezes, é melhor selecionar rapazes um pouco mais velhos e com filhos; estes costumam ser mais responsáveis. Naturalmente, há rapazes de 19 ou 20 anos que são responsáveis, mas trata-se de se fazer uma boa combinação.”

Os bem conectados e os desconectados também

“Meus colegas souberam por internet ou pelo jornal que aqui estavam buscando operários, mas muitos de nós temos familiares já trabalhando aqui que nos recomendam. É assim com grande parte dos que entram aqui. Nesta empresa há pais, filhos, irmãos, primos”, conta Jorge. Este não foi o caso de Martín.

Quando chegou em 2008 à portaria do centro industrial, sem conhecer absolutamente ninguém na empresa, em sua vida pouco ou nada tinha feito em matéria de trabalho. O que lhe sobrava era a falta de informação, e essa carência não lhe permitia saber muito bem o que fazer. Ante a iminência de sua paternidade, Martín se preocupava somente em encontrar um trabalho estável

e, se pagassem bem, melhor. A informação de que naquela empresa os salários eram bons era o único dado certo; daí a atração inevitável da possibilidade de ingressar na automotora. O antecedente de haver se formado na escola técnica, entretanto, poderia ser um ponto a seu favor, desde que se omitissem todas as dificuldades originadas da carência de orçamento educacional e aquelas outras que a formação intermediária arrastava há anos; as deficiências vinculadas à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

Martín reflete: “Por isso teria sido muito importante contar com mais orçamento e com mais contato com o mundo do trabalho. Talvez, como dizem as pessoas mais velhas, o ensino médio de antes fosse muito melhor do que o de agora, não sei... Mas teria sido bom prestar mais atenção nos professores e aprender, por exemplo, sobre automatização, que é um tema que na fábrica tratamos muito. Trata-se de... Como posso explicar? A automatização é algo que controla todos os mecanismos, os movimentos. O carro passa, para, um sensor o detecta e o move até outra máquina. Também teria sido bom ver na escola algo que aqui nos fizeram conhecer e que são os processos de produção. Fizeram-nos organizar uma linha de produção, uma espécie de ‘carrinho’ que ia girando por diversos setores e parava em determinado setor por um certo tempo, e dava-nos uns tantos minutos para intervir. Enfim, de um modo geral teria sido bom aprender algo assim; isto nos faltou na escola. O fato, é que, além disso, é a primeira vez que trabalho em uma empresa de verdade, porque o que eu fazia antes de entrar aqui era um trabalho com meu pai. Meu pai trabalha na parte de aeronáutica e, bem, tudo era muito diferente. De forma que, para mim, embora tenha frequentado um colégio técnico, tudo, a princípio, foi muito novo aqui: saber que posturas convém ter para trabalhar na linha, saber que se deve manter a ordem e a limpeza, isso tudo.”

“No meu caso”, conta Jorge “talvez tivesse sido bom que, na escola, nos ensinassem como nos comunicar com as pessoas mais velhas e como lidar com a responsabilidade, porque quando somos jovens não nos damos conta, mas essas são duas coisas muito importantes.”

No processo seletivo pelo qual passaram Martín e Jorge, em 2008, o requisito essencial era ter entre 18 e 40 anos de idade e o ensino médio completo. Foi um processo em massa, e constava de várias etapas. A primeira foi a pré-seleção de candidatos de um total de 5 000 currículos. Depois foi realizada uma dinâmica de grupo, onde se praticaram atividades que permitiam avaliar as habilidades profissionais dos candidatos, mais uma bateria de testes psicológicos e projetivos aplicados por uma consultora externa. “Por intermédio da consultora”, explica Paola, “fizemos essas dinâmicas, com atividades lúdicas e algumas provas psicotécnicas, para verificar a aptidão e a coordenação psicomotora dos rapazes, além da capacidade de concentração, compromisso e responsabilidade.”

A etapa seguinte, já a cargo do pessoal da empresa, teve como base entrevistas individuais, e a estas se somaram testes práticos na fábrica aplicados

por chefes da empresa e que, geralmente, incluem a projeção de um vídeo sobre a operação dentro da linha que o candidato deve replicar em um espaço piloto.

Uma vez concluídas essas etapas, Martín e Jorge e os demais selecionados foram enviados ao exame médico pré-ocupacional. O processo seletivo foi concluído com a orientação. Foram três jornadas de oito horas cada uma, durante as quais foram cobertos conteúdos vinculados aos aspectos institucionais e técnicos da empresa. “Aí então nos disseram quais eram os valores da empresa, falaram sobre a qualidade e sempre destacavam a manutenção da ordem e da limpeza no local de trabalho”, lembra Martín.

Paola informa que esse processo de orientação foi se profissionalizando nos últimos anos, e que as convocações em massa são realizadas, como em 2008, quando é preciso preencher um grande número de vagas. Diz também que para o recrutamento usa-se o programa pelo qual Jorge começou seu contato próximo com a empresa, “uma iniciativa interna para jovens com ensino médio completo, conhecidos por pessoas que já trabalham aqui, e que as recomendam para nós. Esse programa, que continua vigente, acaba resultando em um alto grau de compromisso, que é o que buscamos. Mas, anos atrás, as etapas eram menos complexas: o rapaz vinha recomendado, comparecia a uma entrevista e já passava a trabalhar na fábrica; depois ia se formando no dia a dia. Hoje, como se pode observar, já não é assim: o processo seletivo é mais exaustivo e temos outras técnicas para avaliá-los. Às vezes, pela necessidade de contar com jovens tecnicamente mais capacitados, realizamos outros métodos de recrutamento, além das convocações em massa”.

Um novo tipo de formação

Foi assim que, em 2005, foi implementado um plano dual, cuja lógica Paola descreve: “Com a finalidade de incrementar a oferta de pessoal, descobrimos que no mercado de trabalho havia uma porcentagem muito baixa de jovens formados no ensino técnico. Além disso, os candidatos que se apresentavam para o processo seletivo não possuíam as habilidades de trabalho esperadas. Por esse motivo definimos a implementação do plano dual, com a finalidade de diminuir a brecha entre o que necessitávamos e a situação do mercado de trabalho existente naquele momento no país. Este programa tem por objetivo formar jovens orientados à produção industrial e com vistas a adotar uma nova tecnologia; contribuir com uma maior empregabilidade dos futuros formandos; e contar com uma ‘sementeira’ de futuros colaboradores formados na cultura e valores do nosso grupo industrial.

“O programa é realizado em um centro de treinamento próprio onde se formam por três anos dez jovens que apresentem as melhores notas de uma escola técnica local. Os alunos cumprem com um regime de dupla escolaridade, assistindo durante a manhã a aulas-oficinas na empresa, e, à tarde,

comparecendo à escola técnica para completar seus estudos teóricos. Recebem uma ajuda de custo para despesas. A maioria logo começa a trabalhar na empresa.”

Martín e Jorge não se lembram de ter tido capacitação diferente daquela orientação, exceto o correspondente à linha de produção da *pick-up*, que foi lançada quase dois anos após terem começado a trabalhar na fábrica. “De igual maneira”, diz Martín, “para a *pick-up* foram três ou quatro dias, nos quais os monitores e supervisores nos explicaram questões básicas da operação. Depois era questão de perguntar em caso de qualquer dúvida.”

“Foram duas formas de capacitação para a caminhonete”, lembra Jorge. “Uma era mais prática, em que ensinavam como montar as peças, e a outra, oral, na qual eram enumerados os diferentes tipos de caminhonete que seriam produzidos.” Acrescenta que aquilo tudo — inclusive a orientação inicial — serviu-lhe para aprender a montar peças, ler folhas de instrução na linha de produção e conhecer o funcionamento das diferentes máquinas com as quais trabalha. “Imagine, saí do ensino médio e, antes da orientação feita aqui jamais tinha tocado em um carro. De maneira que, somente com a orientação, aprendi muitíssimo.”

Versatilidade

Martín e Jorge garantem que seu vínculo atual com a fábrica lhes permite não somente ter uma renda de operário acima da média dos salários básicos do país, mas também lhes possibilita fazer carreira. “O que você aprendeu no ensino fundamental e médio, somado à experiência que for desenvolvendo aqui, lhe serve”, comenta Martín, que também reitera que a responsabilidade e o compromisso são elementos insubstituíveis para crescer na empresa. “Também é fundamental ter contato com o supervisor, o chefe, para lhe dizer, por exemplo, que você quer trocar de setor.” Por sua vez, Jorge diz que “a vontade de interagir com diferentes pessoas também ajuda a ter comunicação com elas. Isso é valorizado aqui, assim como a vontade de aprender novos processos”.

“Quando comecei a trabalhar aqui, não me lembrava do que me diziam os professores, essa coisa de que eu devia prestar atenção, aprender; dei-me conta de que se você tem um conhecimento dentro da fábrica isso vai lhe servir para subir de cargo, ajuda-o profissionalmente e o salário é maior. Mas acabei de me dar conta disso aqui”, reflete Martín. “De fato, a avaliação de desempenho que me fazem aqui passa pela qualidade do trabalho, e isso pressupõe que você faz bem as coisas e sabe o que está fazendo. Por exemplo: temos que instalar mangueiras, e elas têm que ser instaladas corretamente. O mesmo acontece com a limpeza do seu local de trabalho e com os ajustes, que devem ser perfeitos. Pessoalmente, no meu caso, há um montão de ajustes

para fazer: tenho que ajustar as suspensões, rótulas, terminais de direção etc... É verdade que temos as máquinas que dão o torque exato, mas podem falhar. Então é preciso estar atento para que, se houver alguma falha, esta seja informada ao reparador que temos na linha. O reparador é quem anota as falhas que possam se apresentar antes da união da carroceria com o motor. Ele tem que dar o OK. Caso não o dê, anota o erro e o passa ao supervisor, que verifica o que é que está falhando, se é o operário, os materiais ou a máquina. Se nós, por exemplo, informamos que os ajustes não estão bem feitos, que os parafusos vieram com defeito, ele se dá conta de que estamos prestando atenção no nosso trabalho.”

A avaliação de desempenho à qual Martín se refere é administrada pelo supervisor de linha. A esse respeito, Eduardo diz que “os monitores são a mão direita dos chefes, e os chefes são responsáveis pela qualidade e montagem de uma parte do processo. Eu, como coordenador de montagem, sou responsável fisicamente por uma área da fábrica, mas tecnicamente sou responsável por toda a fábrica. Respondo por minha equipe de trabalho pelo cumprimento dos prazos, da forma e qualidade. E como é uma cadeia produtiva, todos dependemos de todos. Por exemplo, se há uma falha na carroceria e eu não a identifico, o problema é de minha responsabilidade. Por isso é muito importante deixar um problema identificado e que o produto que o tenha seja logo levado até onde deve ser reparado e volte rapidamente à linha de produção. Por isso é muito importante, também, ter toda a gente encarregada treinada. Os jovens são avaliados o tempo todo enquanto trabalham. Principalmente na montagem, a avaliação é austera: não há meio termo. Ou o trabalho está bem feito ou está mal feito. Aqui entra em jogo, outra vez, além do lado técnico, o tema da atitude”.

“Os supervisores”, explica Jorge. “analisam, ao avaliar-me, se sou cuidadoso, se não me esqueço de algo para ser montado no carro; também observam a ordem em que executo todas essas rotinas.”

Martín, por sua vez, concentra-se nos atributos que devem possuir como operários da área de montagem, mas em relação não à qualidade e, sim, à segurança tanto do trabalhador quanto do futuro usuário do automóvel.

Explica também que o que um operário menos precisa saber é de matemática. “Não estamos em contato, não fazemos cálculos nem nada, não se aplica. Mas todo o resto é importante: a comunicação, o autocontrole em situações de pressão...” E rapidamente trata de exemplificar com fatos concretos o que assegura: “Na semana passada, na sexta, tivemos que retirar um determinado número de caminhonetes porque havia problemas na entrega de materiais e a linha tinha estado paralisada por muito tempo. Nós cumprimos um horário, tivemos que nos apressar, que trabalhar extra. E bem... fomos recompensados porque estivemos muitas horas nisso. Foi muito importante o compromisso de todos com a tarefa, pois nós todos tivemos que ajudar nesse dia a tocar adiante,

sem nervosismo; porque chega um momento em que você já está há tantas horas trabalhando que pode ficar nervoso, embora eu seja bastante tranquilo, mas nem todos o são... No final das contas a equipe ajudou muitíssimo, inclusive veio ajudar gente que não trabalha na nossa linha. Todas essas coisas são muito importantes aqui”.

Martín e Jorge estão de acordo em que a carência dessas habilidades é que ocasiona o inferno ao qual não querem ser somados: a demissão. Também dizem que desde que estão trabalhando no centro industrial até agora nunca tinham visto uma situação como essa na área de montagem. Essas carências se traduzem, segundo explicam, em absenteísmo reiterado, tarefas malfeitas ou até mesmo o furto de alguma ferramenta. Mas eles se sentem isentos. Martín se apoia na sua paternidade, na responsabilidade que ser pai exige dele. Jorge, no sacrifício que representa para ele percorrer um longo trajeto todos os dias. Um supervisor da fábrica resume o que os dois operários dizem da seguinte forma: “O que nós tentamos criar nos jovens são hábitos de produção”. Com esse objetivo, a partir do próprio processo seletivo são avaliadas nos candidatos as capacidades de aprendizagem, de fazer perguntas, de seguir instruções e de incorporar uma sequência de trabalho.

“Eu me lembro de quais eram as minhas expectativas ao entrar aqui”, diz Jorge. “Tinha feito a entrevista com um supervisor, que me contou o que eu deveria fazer caso me escolhessem. Viajei depois a Buenos Aires para os exames escritos e para o oral com teste psicológico. Eu tinha tanta vontade de entrar aqui, uma empresa multinacional! Depois eu percebi que isso foi importante, porque se o supervisor não tivesse visto tanta vontade em mim, tchau, teria ficado fora.”

Caso 3. Um grande banco: oportunidade como caixa

Havia trabalhado como assistente administrativa em uma empresa de aluguel de carro, e havia um ano e meio realizava atividades similares em uma gráfica. Mas Fernanda não desistia de sua busca. Em pouco tempo completaria 20 anos e queria algo mais para a sua vida. A insatisfação, um traço da adolescência recente e talvez também uma marca registrada de sua geração, a incomodava, embora ao mesmo tempo lhe servisse como impulso para conseguir a mudança que desejava: ganhar mais dinheiro, ter mais estabilidade no trabalho, ser independente.

Consciente do potencial que tinha, Fernanda, em seu tempo livre, tanto na gráfica como também em sua casa em São Caetano do Sul — a cerca de 11 quilômetros de São Paulo, capital do estado que leva o mesmo nome —, iniciava sua navegação pela internet na expectativa de deparar com a oportunidade que buscava.

Ensino médio: necessário, mas não suficiente

Os fatos recentes da vida de Fernanda tinham poucos artifícios. Encontrou, na internet, um anúncio, entre tantos outros, de uma agência em São Paulo que prestava serviços para um grande banco. Pelo Google ficou sabendo que se tratava de um conglomerado financeiro muito grande, com uma ampla cobertura em toda a América Latina, e, inclusive, em outros países. No Brasil mesmo, a empresa possuía mais de 100 000 empregados distribuídos em milhares de filiais por todo o território nacional. Fernanda pensou que essa grande empresa financeira parecia ser justamente a oportunidade que ela havia imaginado, embora houvesse um detalhe que a deixou alerta: desde 2008, todo o pessoal vinculado ao negócio principal deveria possuir um perfil educacional de nível profissional. Assim, um dos critérios para se candidatar era ter concluído ou estar cursando uma faculdade. Outro critério de seleção para os cargos iniciais era que os candidatos tivessem entre 18 e 25 anos de idade.

Além de suas condições pessoais e dos trabalhos que até o momento havia realizado, Fernanda possuía o ensino médio completo, os quais somavam pontos para ter chance de se candidatar. Durante a entrevista na agência paulista comprovou que assim era, e, mais uma vez, notou como o carisma que a caracterizava também era importante. Ela costumava resumir essa característica com duas palavras: “falar bem”. Mas se tratava de algo mais que o bom uso do português: sua expressão oral refletia, além de sua formação, uma certa inteligência. No entanto, não conseguiu. Disseram-lhe ali que, para começar a trabalhar no banco, mesmo como terceirizada por uma agência, o ensino médio era necessário, mas não suficiente. De fato, essa política era compartilhada por numerosas empresas brasileiras. Era preciso que o candidato estivesse, pelo menos, cursando uma faculdade.

Fernanda não desanimou. A evidência sobre suas próprias faltas funcionou como um detonador, e ela se pôs a buscar o que lhe fazia falta. Daquela entrevista saiu com a ideia de entrar na faculdade para poder demonstrar à agência e ao banco sua capacidade e sua vontade de progredir.

O caminho para as grandes ligas

Desde então, quase três anos se passaram, e, atualmente, Fernanda trabalha no setor de caixas da matriz do banco em São Paulo, como empregada direta. Em sua qualidade de caixa, não está somente a cargo de um posto relacionado com o atendimento aos clientes do banco e com a movimentação financeira, mas também deve vender serviços; isto garante um retorno muito importante para o banco e coloca Fernanda cada vez mais perto de seu negócio principal.

Os passos para chegar aí foram numerosos: ser estudante universitária para ingressar nos postos centrais, como o de caixa; completar uma carreira

para subir no organograma; especializar-se, nesse íterim, nos assuntos referentes ao cargo; não ter dívidas; cumprir com as obrigações pertinentes ao cargo; possuir habilidades técnicas, iniciativa e capacidade de aprendizagem; ser responsável e ter experiência em recepção e gestão de clientes, assim como habilidades em matéria de relações interpessoais e em números e sistemas. A jovem oriunda de São Caetano do Sul já conquistou algumas dessas exigências e está trabalhando nas outras.

Por trás dessas exigências que a entidade financeira impõe aos candidatos e colaboradores o que subjaz é a convicção — compartilhada por essa e outras empresas brasileiras — de que o que é oferecido no ensino médio no país é insuficiente para que um jovem possa ingressar no mercado de trabalho. A esse quadro somam-se as particularidades do posto de caixa, que nos últimos anos tornou-se mais concorrido, dando lugar a um número cada vez maior de candidatos rejeitados.

Renata, uma das quatro encarregadas do departamento de seleção do banco — cuja área está centralizada em São Paulo — explica que “o perfil do caixa é inicial na rede de agências. Os jovens que são colocados ali sabem que devem ter muita garra e vontade, porque ao controle numérico em relação aos pagamentos do dia somam-se o atendimento ao cliente e as vendas de qualquer tipo de produto que o banco esteja oferecendo. Por isso, na busca de perfis para esses cargos, precisamos encontrar pessoas com perspectivas reais de crescimento”. E afirma ainda: “O que mais vemos que falta aos candidatos são qualidades de comportamento”.

Paula, chefe de capacitação da empresa, afirma, por sua vez que “a educação no Brasil não é boa. Dá para contar nos dedos das mãos as pessoas que têm ensino médio completo e estão capacitadas para trabalhar. Por isso, para trabalhar como caixa, contratamos gente que tenha começado uma carreira universitária, pois os estudantes do ensino médio não se qualificam diretamente. Apresentam falhas na comunicação oral e escrita, e também no uso do pensamento lógico, entre outras dificuldades”.

Renata volta a afirmar: “Oitenta por cento dos postos de trabalho são para nível superior, quer os candidatos tenham se formado ou ainda estejam cursando”. E justifica essa postura comentando: “Os jovens hoje têm que estar preparados para pensar e não só para fazer, e a verdade é que o ensino médio no Brasil é precário. Os jovens saem da escola com carência de pensamento crítico. Estão acostumados a muita informação, à internet, a ‘baixar’ o que precisam e a entregar tudo sem processamento. Também lhes faltam resiliência e capacidade de trabalho em equipe. Chegam com ânimo de trabalhar e vontade de se tornar independentes, mas só isso não basta, porque o ensino médio, definitivamente, não os prepara para a vida do trabalho. Nós vemos que é necessário uma formação superior para tirá-los desse estado de precariedade. No ensino médio eles não são estimulados nem conduzidos

a desenvolver habilidades para lidar com as empresas; falo de habilidades como o comportamento, e até algo básico como a maneira de se vestir. Além disso, os formados no ensino médio não são capazes de fazer uma análise do que aprendem. Na escola fazem os trabalhos, repassam as matérias, mas não desenvolvem conhecimento. Tudo é feito pela nota, mas não para fazer outras coisas, como buscar soluções, por exemplo. A escola secundária no Brasil é um lugar que dá as notas para a obtenção de um diploma que serve somente para ingressar na universidade. O que eu estou falando pode parecer pessimista, mas é isso o que se vê nos jovens.”

Fernanda, cuja experiência como estudante do ensino médio ainda é recente, não é menos contundente. “No ensino médio tudo é básico; ali o fundamental é aprender as matérias, estudá-las, ser aprovado, e os professores não se preocupam com outra coisa. Conheço gente que vai à escola e não aprende nada. Seria bom que alguns professores do ensino médio atualizassem seus métodos de ensino, pois os que empregam são muito atrasados para os dias de hoje e isso traz muitos problemas. Esses professores ensinam há muito tempo e não se adaptaram aos tempos atuais. Eu me lembro que tentava elevar o meu nível, mas não conseguia por causa desses métodos antiquados, que têm a ver com o fato de que o professor não está aberto ao diálogo, à explicação; quer fazer tudo rápido. É um sistema que serve para decorar, não para entender ou aprender realmente. E o fato é que uma pessoa entende se presta atenção, se expressa dúvidas. Mas os professores passam de uma aula à outra, escrevem no quadro-negro e vão embora. E é assim o tempo todo, sempre igual.”

Como resultado do estado da formação no ensino médio, no banco informam que a baixa qualidade da educação leva os jovens a ter experiências de trabalho muito cedo e que, em consequência, os menores de 25 anos que trabalham no banco são muito competitivos, aspecto que parece estar associado ao fato de que já estão familiarizados com o mundo do trabalho desde sua época de escola.

Há quase três anos, quando estava prestes a completar 20 anos, Fernanda confirmou essa realidade com suas próprias experiências. Após a entrevista na agência que prestava serviços para o banco, soube que não deveria perder tempo, e que se o que desejava era uma mudança qualitativa em sua vida, deveria somar mais habilidades e fazer algo por sua formação. De volta à casa, lembrou-se das referências positivas que tinha ouvido da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, conhecida pela sigla USCS. Alguns ex-colegas do ensino médio tinham obtido ali títulos que lhes foram muito úteis no mercado de trabalho. A USCS oferecia carreiras de dois anos, o que permitiria a Fernanda concretizar sua chance na agência e começar a trabalhar como terceirizada para a entidade bancária, para depois buscar sua inserção definitiva como funcionária direta.

Razões históricas

Segundo Marcelo, superintendente de gestão de diversidade e integração do banco, a insuficiência da formação do ensino médio brasileiro remonta ao século XX e é proporcional ao incremento da demanda de habilidades por parte das indústrias de bens e serviços nacionais e estrangeiras radicadas no país. “O problema é mais antigo”, diz ele. “Começa na década de 1960, quando houve um auge das indústrias metalúrgicas e verificou-se que faltava mão de obra para esse setor”. Marcelo volta no tempo e comenta que, já nos anos 1940, eram registradas as primeiras reações do Estado frente a essa oferta educacional defeituosa para o mercado de trabalho no Brasil.

De fato, as primeiras medidas para equilibrar a formação do ensino médio se originaram, por um lado, no decreto-lei 8 6241/46 que deu origem ao SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e, por outro, com a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), impulsionado pelo então presidente Getúlio Vargas mediante o decreto-lei 4 048/42, com a finalidade de formar mão de obra qualificada para a indústria no Brasil. Segundo fontes oficiais, o SENAI conta atualmente com 58 centros modelo de educação profissional, 730 unidades operacionais, 419 centros de formação, tecnologia e educação profissional, 46 centros nacionais de tecnologia, 311 unidades móveis, 419 unidades fixas e uma oferta de 1 800 cursos e programas.

“Eu fui aprendiz de manutenção do SENAI”, conta Marcelo. “Meu pai trabalhava em uma indústria metalúrgica e eu fui e fiz o programa. Dessa maneira, consegui ser selecionado para trabalhar na fábrica. E meu pai também foi selecionado, após passar por um programa do SENAI na década de 1960. Tudo isso faz parte do que se chama ‘Programa S’, que, além do SENAC e do SENAI, também inclui o SESI.³ São iniciativas do governo centradas na indústria privada, embora estatais em sua origem. Até a década de 1990, o SENAC e o SESI foram custeados pelas empresas e pelo governo. Depois as empresas deixaram de contribuir para esses programas, e com isso diminuíram as quotas. E o que aconteceu no ano 2000? O Brasil começou a viver uma deserção escolar muito grande no ensino médio porque os jovens viam que essa formação não lhes dava muito espaço para trabalhar, saíam sem experiência. O fato é que, com a deserção, o panorama se complicou ainda mais e foi-se formando uma massa populacional sem acesso ao trabalho. Por isso o governo criou um programa pelo qual, para cada 100 funcionários, as empresas devem contratar um certo número de aprendizes; esse número é calculado de acordo com uma tabela, a CBO (Classificação Brasileira de Organizações), onde estão registrados todos os

³ Serviço Social da Indústria. Instituição criada em 1946 com a finalidade de estudar, planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social dos trabalhadores da indústria.

cargos existentes no país. Dessa forma, o governo coloca os jovens em cargos que não requerem capacitação específica ou o ensino médio, e as empresas devem contratar entre 5% e 15% de aprendizes, conforme suas necessidades. Cada jovem pode ser aprendiz somente por dois anos; depois disso, estará pronto para ser contratado.”

A última norma estatal à qual se refere Marcelo é a lei 10 097/2000, regulamentada pelo decreto 5 598/2005, que criou o Programa Nacional de Aprendizagem, em virtude do qual todas as empresas de médio e grande portes são obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos de idade. Aos aprendizes que entram por esta iniciativa, o banco oferece postos vinculados a atividades como organizar as filas do caixa ou encaminhar os clientes dentro da agência.

Marcelo acrescenta que, para evitar a deserção escolar, a norma obriga que os aprendizes concluam o ensino médio. Dessa maneira, para ser aprendiz o jovem deve estar cursando o ensino médio ou tê-lo concluído. “Quando os aprendizes ingressam no banco, eles têm um nível muito baixo de educação; realmente não estão preparados nem para realizar as quatro operações. Por isso seus estudos são complementados com disciplinas que tenham a ver com a formação profissional, como informática, por exemplo. Os jovens são assim obrigados a fazer cursos de capacitação profissional oferecidos por ONGs, que são responsáveis pela qualificação que eles obtenham e por seu desempenho no trabalho. Hoje o banco conta com um numeroso grupo de aprendizes. Vêm aqui quatro dias por semana e, nos outros dias capacitam-se nas ONGs”.

A explicação histórica da figura de aprendiz, unida às insuficiências do ensino médio para os jovens que entram no mercado de trabalho, é complementada pelo que o banco informa sobre a necessidade que eles têm de iniciar muito cedo suas experiências profissionais. Marcelo insiste em que isso se deve a que os jovens têm consciência dessa situação. Carol, gerente operacional da entidade, concorda com o que sugerem os testemunhos anteriores: “Embora nas escolas particulares a história seja outra, egressos do ensino médio, e principalmente os das escolas públicas, saem sem rumo, desorientados, e quanto mais demoram para entrar no mercado de trabalho, maior será a perda na prática e menores suas possibilidades. O trabalho é um mundo muito diferente da escola no Brasil; o trabalho exige experiência, da qual carecem os jovens que somente completaram o nível médio”.

Oportunidades além da escola

No dia da entrevista na agência, ao chegar em casa Fernanda soube que, mesmo após matricular-se na USCS, somente poderia trabalhar como terceirizada em dois setores no banco: caixa e atendimento comercial. Essas duas áreas constituíam a porta de entrada para uma jovem recém-matriculada em uma carreira e que

já tinha certa experiência de trabalho. Em seu quarto, releu as informações que a agência havia lhe proporcionado: primeiro, que, no banco a idade média para contratação direta ou terceirizada para cargos iniciais oscilava entre 18 e 25 anos; segundo, que a variedade dos cargos iniciais dependia de certos fatores. As possibilidades originais eram cinco, mas em seu caso três estavam descartadas: aprendiz, estagiária e *trainee*. O que se exigia para ser estagiário? Ser contratado diretamente pelo banco e possuir estudos superiores. E para aspirar a *trainee*? Nesse caso as circunstâncias eram ainda mais complicadas. Os *trainees* eram jovens que estudavam nas melhores universidades do país e cursavam administração de empresas, economia, contabilidade, direito, engenharia, matemática ou estatística; jovens que se candidatavam a um programa de jovens talentos, uma iniciativa pela qual anualmente eram recrutados cerca de 200 novos colaboradores entre milhares de candidatos. Portanto, não! *Trainee* também não!

Restavam-lhe apenas duas possibilidades. Quem, como ela, se dirigia a uma agência que prestava serviços à entidade financeira poderia se candidatar somente a caixas ou a empregados do atendimento comercial. Fernanda vinculou-se ao banco nesta última área, como terceirizada. “No setor de atendimento comercial, durante o ano e dois meses em que trabalhei para o banco por intermédio da agência, foi como analista de crédito para aquelas pessoas que queriam comprar um carro”, diz Fernanda. “O salário era muito bom, e muitas pessoas que entraram comigo no grupo fizeram o mesmo trajeto, trabalhando primeiro para agências terceirizadas, que é uma das maneiras de entrar em firmas tão importantes como o banco onde estou.”

Em seguida, como aconteceu da primeira vez, foi através da internet — ou, melhor dizendo, da internet da empresa — que lhe foi dada novamente a oportunidade de ser contratada como empregada direta. Para isso, então, Fernanda já estudava na Escola de Formação Tecnológica da USCS. Os estudos superiores, além de lhe oferecerem uma educação mais especializada, proporcionaram-lhe outras vantagens, e ao término do último ano do curso “os mesmos direitos conferidos pela graduação tradicional” mais “disciplinas consideradas essenciais para o mercado”.

“No banco surgem muitas oportunidades internas quando novas vagas são abertas”, diz Renata, uma das encarregadas da seleção. “A primeira coisa que fazemos é recrutar internamente entre os jovens que já trabalham conosco há mais de um ano; em seguida procedemos ao recrutamento externo.” Essa precisamente foi a fórmula que conduziu Fernanda à sua segunda vitória: ser contratada diretamente pela entidade como caixa.

Renata fala sobre a política de recrutamento da instituição e cita um programa de oportunidades de carreira. Esta é uma iniciativa que recompensa os empregados que trabalham no banco há mais de um ano e que obriga a comunicar internamente as vagas por meio de boletins informativos acessíveis a todos os empregados antes de fazer qualquer anúncio externo.

Acrescenta que o recrutamento interno é atualmente mais exigente: “Buscam-se pessoas realmente preparadas. Estas se inscrevem no sistema com o currículo correspondente, e, caso haja um volume muito grande, faz-se uma dinâmica de grupo para observá-las. Os aprovados nessa dinâmica passam pela última entrevista, onde é decidido quem serão os selecionados finais”.

Segundo Renata, caso se proceda ao recrutamento externo, este é realizado “divulgando as vagas no nosso site, em empresas consultoras, secretarias de governo e sindicatos. Todos esses canais são necessários quando se sai para o mercado em busca de recursos”.

Desejo cumprido

“Quando eu me candidatei, desta vez para caixa, havia entre 30 e 40 pessoas candidatas ao posto, todas terceirizadas como eu. Somente eu fui selecionada, ninguém mais”, relata Fernanda, para quem não é difícil explicar a razão pela qual ela foi a única selecionada: “Acho que me escolheram porque fui muito bem nos testes e nas entrevistas também. Respondi acertadamente às avaliações e, na série de perguntas da entrevista, viram que eu falava bem, era comunicativa e que tinha vontade e facilidade de aprender. Acho também que a segurança e a serenidade foram pontos a favor, porque é difícil conversar com alguém que tem dúvidas, que está nervoso ou que não é transparente. Por isso digo que as pessoas que se candidataram comigo não foram aceitas porque, por um lado, não cumpriram com as expectativas que o banco tinha para a vaga a ser preenchida, e, por outro, não possuíam as habilidades necessárias para o cargo”.

Fernanda enfatiza principalmente o compromisso com o trabalho, qualidade que cita como um de seus pontos mais fortes. Comenta que, durante a seleção, os outros candidatos ao seu posto apresentaram falhas nesse sentido. “Primeiro foi aplicada uma prova de português; depois, outra de matemática; e, em seguida, houve uma avaliação dinâmica e uma entrevista com o gerente de caixa. Tudo foi muito fácil para mim e bastante agradável. Não foi uma coisa enfadonha. Pelo contrário, foi bem divertido e tranquilo.” Segundo seu próprio testemunho, o mesmo não aconteceu com os outros candidatos. “Observei como os outros concorrentes à vaga se comportavam no teste e nas entrevistas. Tinha gente que estava com as mãos na cintura, uma atitude muito informal, que não serve para um banco como este. Se você vai trabalhar neste banco e atender a clientes pessoalmente, é preciso ser um pouco mais sério. Por isso estou convencida de que é por todas essas coisas que hoje continuamente nos avaliam. Porque nós, os caixas, além de realizarmos as tarefas próprias do cargo, devemos ter vocação para ajudar e aprender, e preocuparmo-nos de fazer bem o trabalho. Não se trata de uma única habilidade, mas é preciso demonstrar um conjunto de habilidades. Se você é proativa, isto é, se não se conforma em

se sentar em seu lugar e só fazer o seu trabalho, você se dá valor. Além disso, é possível, assim, ajudar e aprender novas tarefas.”

Em ordem decrescente de importância, Fernanda enumera as habilidades fundamentais que seu cargo exige: responsabilidade e compromisso; atendimento e serviço ao cliente; uso de equipamentos; linguagem e comunicação; boa atitude no trabalho; pensamento crítico. “Responsabilidade e compromisso”, explica, “são as habilidades mais importantes para ser caixa. Cumprir o horário e respeitá-lo tem relação, eu acho, com essas qualidades, assim como saber que a pessoa dentro da empresa é parte de uma equipe. Sem responsabilidade e compromisso se enfraquecem o trabalho dos outros e o negócio principal da empresa, que é vender produtos e atender bem os clientes, satisfazê-los. Também é importante, ainda que em menor escala, o pensamento crítico. Se bem que aqui não haja muitos motivos para exercê-lo, às vezes é necessário aplicá-lo na solução de um problema que possa aparecer. Nestes casos, sem pensamento crítico a pessoa não sabe como resolver as dificuldades por si mesma.”

Prestes a completar 23 anos, Fernanda está consciente de que conseguiu a oportunidade que até pouco tempo atrás era um sonho. Acha também que na entidade financeira suas oportunidades de progresso são concretas. É também o que acham os outros cinco jovens menores de 25 anos que trabalham com ela no setor. Para eles, a formação é fundamental: todos entendem que, daí por diante, a candidatura a outros postos já requer títulos universitários, sem exceção. “Nos outros cargos”, explica Fernanda, “onde já não se trata somente de atender ao público, a quantidade de jovens menores de 25 anos é muito baixa. Todos aí são profissionais.” E acrescenta: “No banco há várias opções para jovens como eu. Na minha área, há promoções para tesoureiro, e na área empresarial, é possível ser promovido a assistente da gerência de contas. Ou seja, há bastante mobilidade”.

Nesse ponto a capacitação cumpre um papel chave. Fernanda diz que fez vários cursos desse tipo e que sempre estão sendo oferecidos outros novos. “Recentemente foram cursos de caixa e de vendas, uns três ou quatro cursos. E *online* já tive, durante um ano e meio, cerca de 20 capacitações. Todas servem como aperfeiçoamento. Além disso, na área onde eu trabalho, sempre há coisas novas para aprender: na parte de dinheiro, por exemplo, atendimento a pessoas portadoras de deficiências... O fato é que quanto mais preparada você estiver, melhor atendimento dará aos clientes. O curso que mais me interessou até agora foi um chamado ‘Atendendo bem para vender’. Foi muito dinâmico e deixou bem marcado o que é a negociação.”

Paula, a chefe de capacitação do grupo financeiro, acrescenta: “Todos os cargos de jovens estão vinculados com a atividade central da empresa. E todos têm uma meta. Nossos objetivos requerem habilidades e atitudes que fazem com que a tarefa seja bem cumprida”.

Fernanda tem confiança em seu desempenho dentro da empresa. Se há algo que nunca lhe faltou é o amor próprio. Por isso atreve-se a iniciar a terceira etapa da oportunidade. E está disposta a voltar à faculdade para consegui-lo, caso seja necessário. “Eu voltaria com muito prazer”, afirma. “Porque em cinco anos pretendo estar na minha área, mas na tesouraria ou como gerente.”

Conclusão

Com esses estudos de caso, o objetivo era aprofundar-se na demanda de habilidades refletida nos resultados da Pesquisa de Demanda de Habilidades (EDH) conduzida junto a empresas no começo de 2010 na Argentina, Brasil e Chile e analisada no capítulo 6. A ideia era “escutar as vozes” por trás das estatísticas. As três histórias representam as principais conclusões derivadas de todas as informações recolhidas com as numerosas entrevistas realizadas com empresas desses países. Delas surgem duas mensagens gerais claras: em primeiro lugar, os empregadores — os bons empregadores — dão prioridade às habilidades socioemocionais no momento de contratar os jovens que acabaram de concluir o ensino médio; e, em segundo lugar, a escola não está incentivando essas habilidades de maneira efetiva.

A brecha registrada entre as habilidades que as empresas demandam e as que os jovens trazem ao completar o ensino médio aparece claramente no caso do hotel em Santiago. Ali todos os entrevistados — cada um em sua função — se referiram claramente ao descompasso que existe entre o que os jovens aprendem na escola e o que necessitam para se desempenhar com sucesso no mercado de trabalho. No caso da empresa automotora, é dada ênfase à importância das habilidades socioemocionais para entrar na empresa e progredir. Essa conclusão é particularmente interessante para uma empresa líder em um setor como o automotivo, na qual a exigência de habilidades técnicas específicas poderia ter desempenhado um papel primordial. Mas, como sugerem os resultados da pesquisa, as empresas podem conseguir essas habilidades mediante a capacitação dentro da própria firma. Na história dos dois jovens que trabalham nas instalações industriais, faz-se também referência ao valor do ensino médio técnico, e, com o exemplo do programa dual, a uma possível via de aproximação do setor produtivo ao setor educacional. Por último, o caso da entidade financeira brasileira reforça as mensagens anteriores sobre o papel que a educação superior cumpre como estratégia para suprir a deficiência na formação de habilidades dos egressos do ensino médio.

A narrativa desses três casos só faz confirmar as principais descobertas deste livro sobre a necessidade de se ampliar a categoria de habilidades que a escola forma ou molda, e buscar a maneira de integrar adequadamente as habilidades socioemocionais ao programa curricular básico.



D. Programas de educação para o trabalho na América Latina: uma amostra

Educação dual no Chile

No sistema educacional formal chileno são oferecidas duas modalidades nos dois últimos anos do ensino médio: educação média humanista científica (EMHC) e educação média técnico-profissional (EMTP). Para esta última, no âmbito do programa Chile Qualifica, projetou-se a chamada formação dual, entre o terceiro e o quarto anos, que inclui a realização de trabalhos práticos em empresas para completar a aprendizagem. Atualmente existem 222 colégios técnicos que, em suas grades curriculares, integram a articulação com 9 629 empresas (de grande, médio e pequeno portes); nesses colégios a matrícula total nos dois últimos anos sobe para 25 mil alunos, isto é, 7 % da matrícula total da EMTP¹ (Governo do Chile, 2009a).

A formação dual é uma modalidade de preparação técnica e profissional realizada mediante o ensino nas escolas e nas empresas, e na qual os alunos se formam segundo as necessidades do setor produtivo. Os estabelecimentos educacionais que desejem implementar a formação técnica e profissional dual

¹ A EMTP oferece 46 especialidades em 14 setores: madeireiro, agropecuário, alimentação, construção, metal-mecânico, eletricidade, marítimo, mineração, gráfico, confecção, administração e comércio, programas e projetos sociais, química, e hotelaria e turismo. Para cada uma das especialidades foi definido um conjunto de objetivos fundamentais terminais do qual surge um perfil de formação, que, mais que ocupacional, é um esboço das competências técnicas que preparam o jovem para uma vida de trabalho e que se espera que este domine ao concluir seus estudos.

devem se candidatar e ser selecionados. As empresas que queiram vincular-se podem oferecer vagas voluntariamente.

No processo de aprendizagem nas empresas, os mestres-guias (profissionais que aí trabalham) são os encarregados de ensinar os conhecimentos e a formação profissional, enquanto os professores-tutores se encarregam da articulação entre a escola e a empresa.² Os professores e mestres envolvidos na formação dual recebem uma capacitação especial, enquanto os estabelecimentos da EMTP que a oferecem recebem assistência técnica para o treinamento dos professores com a realização de oficinas de formação. Para os responsáveis pela aprendizagem dos alunos na empresa, o Programa Chile Qualifica, em conjunto com o empresariado, elaborou manuais para orientação e formação. Os professores do nível técnico podem, além disso, ter acesso a programas de formação inicial e atualização desenvolvidos por um consórcio de universidades.

A carga horária do sistema de formação dual pode ser distribuída conforme duas modalidades: uma em que a formação se divide em três dias na escola e dois dias na empresa, e outra em que a formação se alterna entre uma semana na empresa e uma semana na escola. Os mestres-guias se encarregam da elaboração de um plano que ajuda a orientar o aprendizado individualizado inserido no processo produtivo. O itinerário para que os aprendizes conheçam todas as funções e tarefas previstas deverá ser organizado em cada empresa e estabelece em que posto colocar o estudante, em que atividades de aprendizagem, com quem e por quanto tempo.

Os mestres-guias avaliam o domínio da atividade e o comportamento frente ao trabalho dos aprendizes por meio dos seguintes critérios: pontualidade, criatividade, espírito de cooperação, atitudes diante de imprevisto, aceitação de críticas, honestidade e responsabilidade, integração à empresa, respeito pelas normas de prevenção de riscos e acidentes, qualidade do trabalho e habilidade no uso de máquinas, equipamentos e ferramentas.

Bravo et al (2001) estudam o impacto da formação dual no Chile e encontram resultados positivos nas percepções de empresas, docentes e alunos sobre o programa e seus efeitos. Dos empresários pesquisados, 88 % consideraram

² Os docentes que exercem a função de professor-tutor nos colégios devem ter domínio e compreensão dos módulos da especialidade ou carreira que o estudante está cursando, título ou autorização para exercer a carreira docente e disponibilidade de um mínimo de 20 horas pedagógicas para visitar as empresas e de um máximo de 44 horas pedagógicas para realizar o segmento e a avaliação do processo de aprendizagem, tanto na escola como na empresa. O professor-tutor deve reunir habilidades específicas de comportamento, cognitivas, procedimentais e instrumentais. Por sua vez, o mestre-guia na empresa deve ter uma aptidão pessoal e profissional coerente com sua função, ser idóneo na formação de jovens aprendizes, estar qualificado tanto no aspecto técnico como no pessoal, e estar comprometido com a formação dos alunos. O mestre-guia é escolhido pelo empresário ou gerente da empresa por sua formação e capacidade. No caso das pequenas empresas, o mestre-guia costuma ser o próprio dono (Ascui, Cornejo e Guzmán, 2006).

que os egressos da modalidade dual estavam mais bem preparados do que os da educação técnica geral, ao passo que 70 % estimaram que esses jovens conseguiam os melhores trabalhos. Com relação à inserção no mercado de trabalho, encontrou-se um menor desemprego entre os jovens com formação dual do que para os estudantes em geral e os egressos da educação técnica em particular. No entanto, não há evidências claras sobre a inserção posterior dos alunos no mercado de trabalho, tanto na própria empresa onde se realizou a experiência quanto fora dela.

Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA), Colômbia

O SENA oferece diversos tipos de formação técnica para trabalhadores qualificados de nível técnico. Seus programas são orientados à formação integral do indivíduo e possibilitam o desenvolvimento de habilidades de conhecimento (matemáticas, comunicativas e biofísicas), socioemocionais (trabalho em equipe, gerenciamento de informações, exposição e resolução de problemas) e específicas (técnicas e tecnológicas próprias da profissão objeto de formação).

A fim de contribuir para a melhoria do ensino médio (acadêmico e técnico), o SENA desenvolve um programa de articulação com o ensino médio cujo objetivo é fortalecer a formação técnica e tecnológica dos estudantes do ensino médio mediante o desenvolvimento de habilidades para facilitar sua inserção no mundo produtivo e sua mobilidade educacional. Trata-se de um esforço coordenado entre o Ministério da Educação e o SENA segundo o qual os jovens do penúltimo ano do ensino médio se inscrevem em um programa de técnico do SENA certificado por ele quando o aluno conclui o último ano. Esse programa permite aos jovens formados obter um certificado duplo: o de formação no bacharelado técnico — conferido pela escola —, e o conferido pelo SENA na área técnica específica dos módulos que o estudante tenha completado (Certificado de Aptidão Profissional).³

A formação oferecida busca o domínio operacional e instrumental de uma determinada ocupação, a apropriação de um conhecimento técnico e tecnológico integrado a ela, e a capacidade de adaptação dinâmica às mudanças constantes da produtividade. Espera-se que a pessoa formada seja capaz de integrar tecnologias, funcionar em uma estrutura ocupacional, expor e solucionar os problemas de uma maneira criativa e eficaz. O aluno formado no processo educacional

³ Dependendo dos programas em que participe a sua escola, os alunos podem se formar em áreas como: produção bovina; viveirista florestal; administração agropecuária; processamento de dados contábeis; mecânica de autos; administração de microempresas; digitalização; garçom-barman; guia turístico; auxiliar de mesa, de padaria, de contabilidade, de marcenaria, e de gestão ambiental subterrânea; ebanisteria; soldagem e metalurgia, entre outras.

articulado tem a possibilidade de continuar sua formação no SENA durante o primeiro semestre posterior à conclusão do ensino médio, ou ingressar no mercado de trabalho em sua especialidade conforme o Certificado de Aptidão Profissional que tenha obtido.

O programa envolve a realização de um estágio obrigatório que pode ser cumprido mediante várias estratégias: desde um contrato como aprendiz em diferentes empresas, passando por práticas de assessoria à PeME (apoio a uma unidade produtiva familiar, a uma instituição estatal ou a uma ONG) até a criação de uma unidade produtiva de propriedade do aprendiz ou de um familiar. A gestão para encontrar locais de estágios compete ao diretor da instituição educacional vinculada ao programa.

Em 2007, o programa de articulação abrangia 180 000 alunos pertencentes a aproximadamente 1.000 instituições. Célis, Gómez e Díaz (2006) afirmam que o programa contribui para a solução dos problemas estruturais do ensino médio frente à necessidade de se conseguir uma formação de trabalho em um nível educacional que sempre privilegiou a educação superior como única opção de saída. No entanto, os autores afirmam que também reflete as debilidades de uma articulação que depende principalmente dos recursos humanos e físicos das escolas, e que se realiza a partir da grade curricular e pedagógica do SENA e não a partir das necessidades do ensino médio. As restrições de infraestrutura e recursos humanos fizeram com que os colégios optassem pelos programas que não requeiram a utilização de uma infraestrutura complexa e que possam ser implantados por seus professores, como, por exemplo, formação contábil, financeira ou secretariado geral. Existem duas avaliações de impacto com resultados mistos: uma realizada por Sarmiento et al. (2007) e a outra por Medina e Núñez (2005). A primeira mostra que existem impactos positivos nos alunos que fizeram algum curso de capacitação no SENA tanto em seu nível de ocupação quanto em sua renda, ao passo que a segunda não mostra um impacto positivo no nível de renda, exceto entre as mulheres, a longo prazo.

Colégio Nacional de Educação Profissional Técnica (Conalep), México

O Conalep é uma instituição educacional formal que, no nível médio superior, oferece um bacharelado de três anos dirigido principalmente a alunos de 16 a 19 anos de idade para que adquiram, além dos conhecimentos tradicionais da educação geral, um conjunto de competências técnicas certificadas que respondam às necessidades dos setores produtivos e facilitem sua inserção no mercado de trabalho.

O colégio conta com 16 202 docentes, 4 335 salas de aula, 1 365 oficinas, 927 laboratórios e 48 carreiras que abrangem 10 áreas ocupacionais, tudo isso em 296 escolas distribuídas em todo o território nacional. Nelas são preparados

250 000 estudantes dos 357 000 que, no México, optam pela modalidade técnica, em um total de 3,3 milhões de estudantes que cursam o bacharelado (ensino médio). Além da formação dada diretamente nas instalações do Conalep, o colégio também emprega modalidades educacionais semipresenciais e à distância (www.dgpp.sep.gob.mx).

A oferta educacional pós-secundária se compõe de 48 carreiras agrupadas em nove áreas de formação ocupacional e é complementada por atividades extracurriculares orientadas ao desenvolvimento pessoal (orientação educacional, práticas de vida saudável, atividades culturais e atividades esportivas). Conforme a concentração da matrícula, as carreiras de maior demanda são informática (37 %), contabilidade (17 %), eletromecânica (13 %), mecânica de autos (12 %), enfermagem (11 %) e assistente de diretoria (10 %) (Vázquez Mota e Székely Pardo, 2008).

O Conalep também desenvolve ações de preceptoría que oferecem ao aluno orientação profissionalizante, acompanhando-o durante a formação, e atividades que contribuem para consolidar a certificação de competências. O aluno pode receber um certificado e o reconhecimento das competências ocupacionais a partir do primeiro semestre ou outros, conforme os trajetos técnicos cursados.

Os alunos devem realizar estágios obrigatórios (360 horas efetivas) em uma empresa particular ou instituição pública em atividades relativas à sua carreira, em condições similares à do mundo do trabalho. Esse é um dos requisitos para a obtenção do título de profissional técnico ou de profissional técnico bacharel. Além dos estágios obrigatórios, o Conalep conta com uma Bolsa de Trabalho para favorecer a inserção de seus alunos e formandos no mercado.

Conforme a Consulta Nacional para a Elaboração do Programa Institucional do Conalep (2007–2012), 91 % dos alunos e 87 % dos prestadores de serviços profissionais identificaram essa entidade educacional como uma instituição de prestígio. Consideraram como um dos pontos fortes do plano de estudos a educação com base em normas de competência. Dos alunos entrevistados, 50 % consideram que a preparação nessa instituição constitui uma formação para o trabalho, 13 % a veem como uma opção para continuar seus estudos e 36 % atribuem o mesmo valor a ambas as opções. Com relação aos empresários, uma pesquisa eletrônica revelou que 71 % consideram o Conalep uma instituição de prestígio, ao passo que 53 % indicaram que os formados por essa entidade possuem os conhecimentos técnicos indispensáveis para incorporar-se ao setor produtivo (Vázquez Mota e Székely Pardo, 2008).

Instituto Agroindustrial San Clemente, Guática, Colômbia

O município de Guática, no departamento de Risaralda, tem uma população de cerca de 15 000 habitantes, dos quais três quartos moram na zona rural dedicados às atividades agrícolas e agroindustriais. O Instituto Agroindustrial San Clemente é uma escola rural que desde os anos 1990 decidiu passar da

modalidade de educação em promoção social à da educação técnica em processos agroindustriais, com a finalidade de responder aos problemas derivados do aumento da pobreza, do desemprego dos jovens e da emigração em massa dos camponeses, assim como superar o atraso educacional mediante a inovação de seus métodos de ensino, programas de estudos e papéis dos docentes.⁴

O objetivo é que os jovens desenvolvam conhecimentos aplicáveis ao mundo real no âmbito de trabalho da agroindústria. Busca-se incorporar às práticas de produção do agricultor conhecimentos científicos e tecnológicos adequados. A formação em tecnologias agroindustriais leva os estudantes a vislumbrar possíveis atividades de desempenho produtivo e caminhos educacionais ou profissionais futuros. No instituto não existe a divisão do trabalho tradicional entre docentes da área técnica e docentes da área acadêmica. Os professores encarregados da área agroindustrial são os mesmos que orientam as áreas científicas do núcleo obrigatório do currículo (biologia, química e física); igualmente os estudantes participam em processos produtivos reais desenvolvidos no trabalho, nas cooperativas que o instituto criou (Messina, Pieck e Castañeda, 2008).

Existem três eixos articuladores: o eixo científico-tecnológico, o eixo empresarial e o eixo agroecológico. Esses eixos articulam as áreas obrigatórias definidas pelo Ministério da Educação, com práticas educativas vivenciais e experimentais, de maneira que o estudante participe em atividades que consigam mostrar a relação teórica e prática a partir de processos produtivos reais com integração de conteúdos científicos, matemáticos, éticos, estéticos e formativos.

No eixo científico-tecnológico é dada ênfase especial ao papel da investigação científica, não somente a partir da perspectiva da educação geral mas como fundamento das práticas empresariais. Os estudantes participam em atividades de investigação de produtos (carnes, laticínios e vegetais, incluindo frutas e flores) e analisam a factibilidade de comercialização com base na inteligência de mercados sobre a qual se assenta o conceito de agroempresa..

Com o eixo de desenvolvimento empresarial procura-se levar os alunos a adquirir novas práticas de trabalho que possam impulsionar processos comerciais apropriados para ampliar suas margens de rentabilidade. Por isso, considera-se importante que participem ativamente da comercialização de seus produtos e, por sua vez, adotem práticas de eficiência e otimização do trabalho. Nesse eixo é reforçada a matemática aplicada à gestão empresarial, e o uso de ferramentas de informática na formulação e desenvolvimento do projeto, seu seguimento e avaliação das etapas de execução.

Por fim, a perspectiva agroecológica apresenta um desenvolvimento curricular orientado a que os estudantes apliquem esse enfoque na produção,

⁴ A experiência do Instituto Agroindustrial San Clemente está amplamente documentada e sistematizada em Messina, Pieck e Castañeda (2008) como um esforço significativo de inovação curricular para o ensino médio rural.

adotando o desenvolvimento sustentável e o uso racional dos recursos naturais, procurando integrar a perspectiva de superação dos riscos de exaustão das reservas hídricas, minerais e de biodiversidade que acarretam efeitos negativos para a segurança alimentar, a sobrevivência da flora e da fauna e a saúde humana.

National Youth Service Corps Programme, Jamaica

Para atender aos jovens que, tendo concluído o ensino médio, encontram-se em uma situação em que nem estudam nem trabalham, os chamados “nem-nens”), o National Youth Service Corps Programme (NYSP), da Jamaica, procura desenvolver neles habilidades específicas e de socialização, bem como experiências de emprego orientadas para a formação de atitudes e valores positivos em favor do trabalho, tanto para si mesmos como em seu ambiente de trabalho, na comunidade e na nação. Igualmente são proporcionadas a eles oportunidades e orientações para ingressar na força de trabalho. O programa oferece as seguintes áreas de especialização: assistente para educação em saúde infantil; gestão de atividades ambientais; vendas; atendimento ao cliente e administração; e atividade microempresarial (<http://www.nysjamaica.org>).

Sua finalidade é complementar as aptidões obtidas no ensino médio com vistas a fortalecer a empregabilidade dos formandos ou sua continuação aos estudos superiores. O programa consiste primeiro em um mês de residência no campus de treinamento, onde são ensinados ao aluno conhecimentos teóricos e práticos por intermédio de dois módulos: um currículo central (55 horas de ensino sobre comportamento, liderança, escrita e oratória, tecnologias da informação e ciências sociais) e um específico (45 horas seja em administração pública, atendimento ao cliente, saúde, educação, meio ambiente ou serviços sociais). Esses dois módulos — central e específico — são dados em aulas curtas a cargo de um professor por meio de discussões, jogos de desempenho de papeis e apresentações em grupo.

Posteriormente é realizado um estágio no local de trabalho, durante o qual o programa paga e subsidia o transporte e a alimentação dos participantes. O NYS identifica os locais de colocação e coordena a designação dos estudantes, tendo em conta tanto as necessidades da organização quanto as aptidões dos estagiários, bem como suas preferências e a distância entre seus lares e o local em questão.

A evidência compilada até o momento mostra que os jovens que passam pelo programa têm maiores habilidades para o trabalho e capacidade de resolução de problemas, esta última não só medida pelo seu desempenho profissional, mas pela autopercepção dos próprios jovens (Hull et al, 2010). Do ponto de vista das recomendações para melhorar a intervenção, o estudo de Hull et al (2010) indica que seria conveniente reforçar a assistência aos jovens posteriormente à intervenção, prolongando o contato, a fim de proporcionar serviços contínuos

de orientação no trabalho ou de maior capacitação, ou ainda com vistas à possibilidade de continuar os estudos até o nível superior.

Ponto de partida

A procura de um melhor entrosamento entre o sistema educativo e o mundo produtivo passa pela formulação de políticas que facilitem a transição bem-sucedida dos jovens do ensino médio para o mercado de trabalho. Como se observou na seção anterior, a região conta com algumas experiências nesse campo, e disso surgem elementos a ter em conta quando se trate de formular estratégias orientadas para melhorar a preparação dos jovens a fim de que possam alcançar desempenhos no trabalho ou na educação superior que melhorem suas perspectivas econômicas futuras.

Ações estruturais de formação para o trabalho

Na experiência de alguns países pode-se identificar a aspiração a incorporar estruturalmente elementos da educação profissionalizante no ensino médio formal. No México (<http://www.dgpp.sep.gob.mx>), Chile (<http://www.fonide.cl>) e Colômbia (www.mineduacion.gov.co), por exemplo, há uma alta porcentagem da matrícula estudantil que participa da modalidade de formação técnica (40 %, 38 % e 25 %, respectivamente), o que significa que a partir daí se podem obter impactos consideráveis. No caso da Colômbia, foram feitos avanços na integração de elementos do ensino profissionalizante na formação geral do bacharelado (Messina, Pieck e Castañeda, 2008).

Novas opções depois do ensino médio

Existem modalidades educacionais que proporcionam aos jovens competências para sua incorporação direta no mercado de trabalho depois do ensino médio, bem como algumas alternativas de educação profissionalizante não universitária para os egressos do ensino médio. É o caso dos liceus técnicos do Chile, onde, para se graduar, os alunos precisam fazer um estágio profissional de dois ou três meses em uma empresa; os que não o fazem também se graduam, mas não recebem o mesmo título profissional no diploma do que os que o fazem (<http://www.chilecalifica.cl>). A Colômbia, por intermédio do SENA, adotou o conceito de “título duplo” no ensino técnico profissionalizante (“bacharel” e técnico), com a ideia de que os alunos adquiram conhecimentos gerais propícios para que prossigam com seus estudos universitários, mas também para que se formem no ensino médio dotados de algumas destrezas e capacidades mínimas para ingressar no mercado de trabalho (<http://www.sena.edu.co>). No México, no

ramo técnico do ensino médio superior existem duas modalidades no Conalep: o “bacharelado” tecnológico, que habilita o aluno a seguir estudos universitários, e os estudos técnicos profissionais, que são terminais e conduzem os formandos diretamente ao mercado de trabalho. Nos três países confere-se um certo grau de finalidade ao ensino médio, embora se ofereçam também os elementos formativos necessários para prosseguir nos estudos superiores, como se vê no parágrafo seguinte (Conalep, 2008).

Trajetórias formativas

Para evitar a limitação das opções dos alunos, é desejável que se mantenha uma articulação fluida entre o ensino médio técnico profissionalizante formal, os estudos superiores técnicos profissionalizantes não universitários e o mundo do trabalho, como é o caso do projeto Chile Califica. Pode-se também reconhecer a aprendizagem adquirida no ensino formal para permitir a continuação dos estudos, sejam eles de caráter profissionalizante em uma instituição técnica, ou acadêmicos, na universidade, como é exemplo o caso do SENA na Colômbia. Mesmo quando o ensino médio profissionalizante tenha a intenção de ser terminal, podem-se criar trajetórias de formação que permitam ao aluno retomar os estudos depois do primeiro emprego, como é o caso do Conalep no México.

Ensino dual

É a ferramenta por excelência da educação para o trabalho. Com ela procura-se proporcionar uma oportunidade concreta aos jovens que não têm expectativas, possibilidades ou aspirações de continuar seus estudos superiores a curto prazo, mas que precisam ingressar no mercado de trabalho ao terminar o ensino médio. Na região, o exemplo de educação dual de cobertura mais ampla é o do Chile Califica, com 222 escolas e 30 000 estudantes.

Aproveitar as instituições existentes

Na América Latina existe a tendência de aproveitar as instituições, experiências e o ensino daqueles que eram anteriormente conhecidos como institutos de formação profissional (IFP) — como o SENA e o Conalep na Colômbia e no México, respectivamente, e o Serviço Nacional de Capacitação para o emprego (SENCE), do Chile — para incorporar conceitos e ferramentas profissionalizantes ao ensino médio em geral. O Brasil, por sua vez, conta com um esquema semelhante, em que também existe uma articulação entre o ensino médio e o Sistema S, o qual está integrado por serviços nacionais de aprendizagem por setor: para a indústria o SENAI, para o comércio o SENAC, para o transporte

terrestre o SENAT, para a agricultura o SENAR, para a micro e pequena empresa o SEBRAE e para as cooperativas urbanas o SESCOOP.

Incorporar ao ensino médio formal elementos de competências para o trabalho

Chile, Colômbia e México já têm ou estão desenvolvendo sistemas de avaliação e certificação de competências para o trabalho como esquemas permanentes de formação contínua da força de trabalho. Uma das linhas de ação dessa estratégia é levar os conceitos e ferramentas próprios das competências para o trabalho para o ensino médio formal. Por exemplo, o programa Chile Califica e a Fundação Chile desenvolveram metodologias para a elaboração de normas e avaliação de competências (<http://www.fundacionchile.com>). No mesmo espírito, o projeto de competências e formação para o trabalho e pertinência do ensino médio do ministério da Educação da Colômbia não apenas incorporou essas competências no ensino técnico-profissional de nível médio, mas também espera integrá-las às instituições secundárias em geral (Célis, Gómez e Díaz, 2006).

Articulação público-privada na educação para o emprego

Na questão da educação para o trabalho, a participação do setor privado se dá em dois níveis: como provedor de serviços educacionais e como provedor de instrução e estágios no âmbito das empresas. O Chile fez avanços com os liceus privados e corporativos (administrados por associações de empresas), que representam 56 % das matrículas no ensino técnico-profissional médio; a articulação faz parte do projeto básico do sistema educacional dual do país, pelo qual o Estado regula, financia e controla, e o setor privado provê (Governo do Chile, 2009a). Na Colômbia, 25 % das matrículas do nível médio estão na modalidade técnico-profissional, da qual 25 % estão a cargo de instituições privadas (<http://www.mineducacion.gov.co>). No entanto, não existe ainda na região uma política específica que oriente de maneira eficaz essa articulação, a qual é fundamental, já que é o setor privado que tem melhores informações sobre a pertinência da educação para o trabalho, além de constituir o mercado natural para os egressos do ensino médio.

Participação do setor privado como provedor de instrução no âmbito das empresas

Nesse ponto a participação das empresas é ainda mais escassa. Mesmo no Chile, onde uma condição para formar-se no ensino médio técnico-profissional formal é fazer um estágio de dois a três meses, somente 40 % dos formandos recebem

o diploma pleno, porque o resto não dispõe de meios rápidos para cumprir essas exigências. A razão é a baixa intensidade e a pouca institucionalização existente entre o sistema de produção e o educacional (Governo do Chile, 2009b). Por essa mesma razão, os sistemas duais terminam sendo experiências relativamente isoladas e impelidas mais por vocação e compromisso individual de alguns dirigentes empresariais (como no caso da fábrica automotora da Argentina mencionada no capítulo 6 e no apêndice C) do que por vínculos institucionais sólidos entre a escola e o setor produtivo. Falta ainda um longo caminho a percorrer em matéria de formulação de políticas favoráveis à participação plena do setor privado na transição da escola para o trabalho.

Modalidades de capacitação de professores

Este é um elemento de vital importância no avanço da formação para o trabalho no ensino médio. Vale a pena mencionar os esforços do SENA, na Colômbia, para possibilitar um sistema de credenciamento duplo, destinado tanto a abrir caminho para que os alunos possam validar os conhecimentos como a facilitar a continuação rumo a cursos de formação superior para o trabalho no próprio SENA ou a estudos acadêmicos superiores na universidade. A experiência do SENA requer que os capacitadores preparem o corpo docente das escolas secundárias para o ensino focado no trabalho. Existem também experiências isoladas nas quais os professores da escola técnica que se articula com a empresa possam compartilhar os cursos de capacitação destinados ao seu pessoal. O valor formativo desse tipo de intervenção — em que o grau de sofisticação técnica das instalações e processos a que os professores são expostos e o alto nível de preparação dos instrutores são impossíveis de encontrar em outros contextos — é incomparável e depende de que exista uma articulação plena entre a escola e a empresa.

Promoção da formação pós-secundária profissionalizante

Mesmo na Colômbia, Chile e México, países nos quais se tomou a decisão explícita de implantar alguns elementos de ensino profissionalizante de maneira estrutural e permanente no ensino médio, observa-se a ausência de um desenvolvimento equivalente na formação profissionalizante superior não universitária. Na Colômbia, os cursos técnicos pós-secundário e técnico-profissionais (não universitários) ainda não foram homologados formalmente (<http://www.mineduacion.gov.co>). No Chile, por sua vez, estima-se que o ensino médio tem cerca de 1 milhão de alunos, dos quais 38 % seguem a modalidade técnico-profissional. Quando se examinam as matrículas no ensino superior, dos 478 000 estudantes inscritos, 78 % seguem estudos universitários e apenas

22 % seguem cursos superiores não universitários com enfoque direcionado para o mercado de trabalho — 10 % em cursos pós-secundários e 12 % em estudos técnico-profissionais superiores (<http://www.fonide.com>). No México ocorre o mesmo: em estudos superiores, somente 3 % optam pelas instituições técnicas superiores de dois anos com exigência de um bacharelado técnico; o resto opta pela educação universitária (<http://www.dgpp.sep.gob.mx>). Essas tendências sugerem que, mesmo quando se incorporam modalidades profissionalizantes ao ensino médio, os jovens que as escolhem não continuam aperfeiçoando suas competências técnicas com formação superior, seja porque se inserem diretamente no mercado de trabalho sem desenvolver maiores qualificações, seja porque continuam rumo aos estudos universitários. Por isso são necessários esforços claros para promover os estudos pós-secundários que deem continuidade ao ramo profissionalizante de formação para o trabalho para aqueles jovens que optaram por essa modalidade desde o ensino médio. Um diploma técnico de ensino médio não deveria ser um objetivo final, mas um passo inicial de um itinerário dinâmico que permita obter um primeiro emprego e que leve os jovens a progredir para níveis de formação e qualificação mais elevados sem necessariamente passar pela universidade.



Referências

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. e Moreno, I. ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). 2008. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Acemoglu, D. Technical Change, Inequality, and the Labor Market. *Journal of Economic Literature*, XL:7–72. Março, 2002.
- Allen, J. e Vries, R. Determinants of Skill Mismatches: The Role of Learning Environment, the Match between Education and Job and Working Experience. *Challenge*, 25(26). 2004.
- Altonji, J. e Pierret, C. Employer Learning and Statistical Discrimination. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(1). 2001.
- Ardila, A., Pineda, D. e Rosselli, M. Correlation between Intelligence Test Scores and Executive Function Measures. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15(1):31–36. 2000.
- Arulampalam, W., Booth, A. L. e Taylor, M. P. Unemployment Persistence. *Oxford Economic Papers*, 52(1):24–50. 2000.
- Ascuí, J., Cornejo, M. e Guzmán, G. *Alianza estratégica escuela-empresa. Manual del Maestro, Guía Formación Técnica y Profesional DUAL*. Ministério da Educação do Chile, Programa Chile Califica e Confederação da Produção e do Comércio. 2006.
- Attanasio, O., Battistin, E., Fitzsimons, E., Mesnard, A e Vera Hernández, M. How Effective Are Conditional Cash Transfers? Evidence from Colombia. Briefing Note 54. Institute for Fiscal Studies. University College London. 2005.
- Attanasio, O., Kugler, A. e Meghir, C. *Subsidizing Vocational Training for Disadvantaged Youth in Colombia: Evidence from a Randomized Trial*. *American Economic Journal. Applied Economics*, 3(3): 188–220. Julho, 2011.

- Autor, D. e Handel, M. Putting Tasks to the Test: Human Capital, Job Tasks and Wages. NBER Working Papers 15116. National Bureau of Economic Research, Cambridge. 2009.
- Autor, D.H., Katz, L.F. e Kearney, M. S. The Polarization of the U.S. Labor Market. *American Economic Review Papers and Proceedings*, 96(2):189–194. Maio, 2006.
- . *Trends in U.S. Wage Inequality: Revising the Revisionists. Review of Economics and Statistics*, 90: 300–323. Maio, 2008.
- Autor, D., Katz, L. e Krueger, A. Computing Inequality: Have Computers Changed the Labor Market? *Quarterly Journal of Economics*, 113: 1169–1213. 1998.
- Autor, D., Levy, F. e Murnane, R. J. The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4): 1279–1334. Novembro, 2003.
- Banco Mundial. World Development Indicators (WDI). 2010. Disponível em: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Barrick, M. e Mount, M. The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44: 1–26.1991.
- Barro, R e Lee, J. A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010. NBER Working Papers 15902. Abril. 2010. Disponível em: www.barrolee.com.
- Bassi, M. e Galiani, S. Youth Labor Market in Latin America: A Descriptive Analysis. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2009.
- Bassi, L. e Ludwig, J. School-to-Work Programs in the United States: A Multi-Firm Case Study of Training, Benefits, and Costs. *Industrial and Labor Relations Review*, 53(2): 219–239. 2000.
- Bassi, M. e Urzúa, S. Educación en Chile: El desafío está en la calidad. Notas Técnicas IDB-TN-271. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Divisão de Educação (SCL/EDU). Washington, DC. 2010.
- Becker, G. *Human Capital*. Nova York: Columbia University Press. 1964.
- . *Human Capital: A Theoretical and Empirical Approach with Special References to Education*. Chicago: University of Chicago Press. 1993.
- Bedard, K. Human Capital versus Signaling Models: University Access and High School Drop-Outs. *Journal of Political Economy*, 10(4). Agosto, 2001.
- Behrman, J. R., Birdsall, N. e Székely, M. Economic Policy and Wage Differentials in Latin America. *Economic Development and Cultural Change*, 56(1): 57–97. 2007.
- Behrman, J. R. e Knowles, J.C. Household Income and Child Schooling in Vietnam. *World Bank Economic Review*, 13(2):211–256. 1999.
- Behrman, J. R., Parker, S., Santiago, A., Todd, P. e Wolpin, K.I. Aligning Learning Incentives to Improve Upper Secondary School Student Achievement in

- Mathematics in Mexico: ALIneando Incentivos para el Aprendizaje (ALI). 2011. Documento inédito.
- Behrman, J. R. e Urzúa, S. Economic Perspectives on Some important Dimensions of Early Childhood Development in Developing Countries. 2011. Documento preparado para uma obra da UNICEF-SRCD a ser publicada em breve.
- BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). *Beyond Facts: Understanding Quality of Life*. Development in the Americas Series. Washington, DC: Inter-American Development Bank/DRCLAS, Harvard University. 2008b.
- . Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH). Argentina, Brasil e Chile. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2010c.
- . Encuestas de Hogares Homogeneizadas. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2009.
- . Encuesta sobre Trayectorias y Habilidades (ETH). Argentina. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Washington, DC. 2010b.
- . Encuesta sobre Trayectorias y Habilidades (ETH). Chile. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2008a.
- . Estrategia de política social para la equidad y la productividad. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2011b.
- . *Informe de progreso económico y social*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento. 1999.
- . *Informe de progreso económico y social*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2004.
- . Lineamientos para un mejor desempeño en educación. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2010a.
- . Sociómetro-BID. 2011a. Disponível em: <http://www.iadb.org/Research/SociometroBID/indexIndicators.cfm?lang=es>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Blonigen, D., Hicks B., Krueger, R., Patrick, C. e Iacono, W. Continuity and Change in Psychopathic Traits as Measured Via Normal-Range Personality: A Longitudinal Biometric Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 24(3): 85–95. 2006.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J. e ter Weel, B. Apêndice eletrônico ao artigo The Economics and Psychology of Personality and Motivation. 2008b. Disponível em: <http://jenni.uchicago.edu/econ-psych-traits/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- . The Economics and Psychology of Personality and Motivation. *Journal of Human Resources*, 43(4). University of Wisconsin Press. 2008a.
- Borghans, L., ter Weel, B. e Weinberg, B. A. Interpersonal Styles and Labor Market Outcomes. *Journal of Human Resources*, 43(4). University of Wisconsin Press. 2008.
- Bosch, M. e Maloney, W. Comparative Analysis of Labor Market Dynamics Using Markov Processes: An Application to Informality. *Labour Economics*, 17. 2010.

- Bowles, S. e Gintis, H. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nova York: Basic Book. 1976.
- Bowles, S., Gintis, H. e Osborne, M. The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, 39(4):1137-76. 2001.
- Bravo D., Peirano, C., Sevilla, M.P. e Weintraub, M. *Formación dual: Un desafío para Chile*. Santiago: Universidade do Chile, Departamento de Economía. 2001.
- Bravo, D., Vásquez, J., Behrman, J., Mitchell, O. e Todd, P. Encuesta de Protección Social 2006: Presentación general y principales resultados. Centro de Microdatos, Universidade do Chile. 2008.
- Bruns, B., Filmer D. e Patrinos, H.A. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC: World Bank Publications. 2011.
- Cabrol, M. e Heinrich, C. Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Hallazgos de la evaluación de su impacto. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2004.
- Camargo, B., Camelo, R., Firpo, S. e Ponczek, V. Test Disclosure and School Performance. Texto para Discussão N° 289 / Centro de Microeconomia Aplicada. Working Paper Series N° 09. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV-EESP), São Paulo. 2011.
- Cannon-Bowers, J., Tannenbaum, A., Salas, E. e Volpe, C. E. Defining Team Competencies and Establishing Team Training Requirements. In R. Guzzo e E. Salas, eds. *Team Training and Performance*. Norwood, NJ: Ablex. 1995.
- Card, D. e DiNardo, J. E. Skill-Biased Technological Change and Rising Wage Inequality: Some Problems and Puzzles. *Journal of Labor Economics*, 20: 733-783. Outubro, 2002.
- . The Impact of Technological Change on Low-Wage Workers: A Review. In R. M. Blank, S. H. Danziger e R. F. Schoeni, eds. *Working and Poor: How Economic and Policy Changes are Affecting Low-Wage Workers*. Nova York: Russell Sage Press. 2006.
- Card, D., Ibarra, P., Regalia, F., Rosas, D. e Soares, Y. The Labor Market Impacts of Youth Training in the Dominican Republic: Evidence from a Randomized Evaluation. *NBER Working Papers* 12883, National Bureau of Economic Research, Inc. 2007. Disponível em: <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/12883.html>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Cardozo, S. Políticas de educación. *Cuadernos de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA)*. Caderno 3. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia del Consejo Nacional de Políticas Sociales, Montevideú, Uruguai. 2010.
- Carneiro, P. e Heckman, J. Human Capital Policy. In J. Heckman e A. Krueger, eds. *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* Cambridge, Mass: MIT Press. 2003.

- Carnoy, M. e Loeb, S. Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4): 305–331. 2002.
- Carroll, J. *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Nova York: Cambridge University Press. 1993.
- Cawley, J., Heckman, J. e Vytlačil, E. Three Observations on Wages and Measured Cognitive Ability. *Labour Economics*, 8(4):419–442. 2001.
- Cedefop–European Centre for the Development of Vocational Training. A History of Vocational Education and Training in Europe. From Divergence to Convergence. *Vocational Training European Journal*. N° 32. ISSN 0378-5068. Bélgica. 2004.
- Célis Giraldo, J. E., Gómez Campo, V. M. e Díaz Ríos, C.M. ¿Educación media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá. In J.E. Célis Giraldo, V. M. Gómez Campo e C.M. Díaz Ríos, eds. *El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidade Nacional da Colômbia, Faculdade de Ciências Humanas. Instituto de Pesquisa em Educação. 2006.
- Centro MIDE UC/Pontificia Universidad Católica de Chile. 2008. Informe sobre la Encuesta BID sobre Habilidades de Jóvenes Chilenos y Argentinos. Agosto. Chilecalifica. Disponível em: <http://www.chilecalifica.cl>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Chong, A. *Development Connections. Unveiling the Impact of New Information Technologies*. Nova York: Palgrave-MacMillan. 2011.
- Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). 2008. Modelo académico de calidad para la competitividad. Conalep. Disponível em: <http://www.conalep.edu.mx/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Contreras, D. e Rau, T. Tournaments, Gift Exchanges, and the Effect of Monetary Incentives for Teachers: The Case of Chile. Working Papers N° 305. Universidade do Chile, Departamento de Economía. 2009.
- Contreras, D., Melo, E. e Ojeda, S. ¿Estimando el retorno a la educación o a los no observables?: Evidencia de datos de panel. *Estudios de Economía*, 32(2): 187–199. Universidade do Chile. 2005.
- Corbo, D. Ideas para pensar una educación pública de calidad. Hacia un nuevo modelo de liceo. Documento inédito. Montevideu, Uruguai. 2010.
- Cronin, J., Kingsbury, G. G., McCall, M.S. e Bowe, B. The Impact of the No Child Left Behind Act on Student Achievement and Growth, 2005 edition. Northwest Evaluation Association, Northwest Evaluation Association Technical Report. 2005.
- Cruces, G., Ham, A. e Viollaz, M. La situación de los jóvenes en los mercados laborales de América Latina. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), Universidade Nacional de La Plata. Dezembro. 2010.

- Cunha, F. e Heckman, J. J. Formulating, Identifying, and Estimating the Technology for the Formation of Skills. *Journal of Human Resources*, 43(4): 738–782. 2008
- . Investing in our Young People. NBER Working Papers 16201. National Bureau of Economic Research, Cambridge. 2010.
- . The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2): 31–47. 2007.
- Cunha, F., Heckman J.J., Lochner, L. e Masterov, D.V. Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. Hanushek e F. Welch, eds. *Handbook of the Economics of Education* 1(12): 697–812, Amsterdã: Holanda do Norte. 2006.
- Cunningham, W. Unpacking Youth Unemployment in Latin America. World Bank Policy Research Working Paper N°. 5022. Agosto, 2009.
- Cunningham, W. e Bustos, J. Youth Employment Transitions in Latin America. World Bank Policy Research Working Paper N° 5521. Janeiro, 2011.
- Currie, J. e Thomas, D. Early Test Scores, Socioeconomic Status, and Future Outcomes. NBER Working Papers 6043. National Bureau of Economic Research, Cambridge. 1999.
- De Janvry, A. e Sadoulet, E. Making Conditional Cash Transfer Programs More Efficient: Designing for Maximum Effect of the Conditionality. *World Bank Economic Review* 20(1): 1–30. 2006.
- Dee, T. S. e Jacob, B.A. The Impact of No Child Left Behind on Student Achievement. *Journal of Policy Analysis and Management* 30(3): 418–446. 2011.
- Duarte, J., Bos, M. S. e Moreno, M. Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina: Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes. Documento de Trabalho do BID N° 180. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2010a.
- . Los docentes, las escuelas y los aprendizajes escolares en América Latina: Un estudio regional usando la base de datos del SERCE. Notas Técnicas N° 8. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2010b.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. e Kelly, D. Grit: Perseverance and Passion for Long Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6): 1087–1101. 2007.
- Duflo, E., Hanna, R. e Ryan, S. Incentives Work: Getting Teachers to Come to School. Mimeo. 2010.
- Elsby, M. Evaluating the Economic Significance of Downward Nominal Wage Rigidity. *Journal of Monetary Economics*. Março, 2009.
- Espíndola E. e León, A. La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 30: 39–62. 2002.
- EuroStat. Youth Education Attainment Level by Gender; Youth Education Attainment Level – Percentage of the Population Aged 20 to 24 Having

- Completed at Least Upper Secondary Education. 2010. Disponível em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsiir110>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- FGV (Fundação Getúlio Vargas). Motivos da Evasão Escolar. 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Fiszbein, A. e Schady, N. Conditional Cash Transfers – Reducing Present and Future Poverty. World Bank Publications, Fevereiro. 2009. Disponível em: <http://itunes.apple.com/us/book/conditional-cash-transfers/id447590187?mt=11>.
- FMI (Fundo Monetário Internacional). World Economic Outlook (WEO) Banco de dados, versão outubro de 2010. Disponível em: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/download.aspx>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Földvári, P. e van Leeuwen, B. Ginis Based on Educational Attainment for 138 Countries, 1960–1999. Human Capital Hub Data. 2011. Disponível em: <http://www.cgeh.nl/human-capital-hub/data>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Fryer, R. G. Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, Nº 16850. 2011.
- Galiani, S. e Sanguinetti, P. The Impact of Trade Liberalization on Wage Inequality: Evidence from Argentina. *Journal of Development Economics*, Vol. 72, Nº 2: 497–513. 2003.
- Gangl, M. Returns to Education in Context: Individual Education and Transition Outcomes in European Labour Markets. In W. Muller e M. Gangl, eds. *Transitions from Education to Work in Europe*. Oxford: Oxford University Press. 2003.
- Garicano, L., e Rossi-Hansberg, E. Inequality and the Organization of Knowledge. *American Economic Review*, 94(2): 197–202. 2004.
- Glewwe, P. Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes. *Journal of Economic Literature* 40(2):436–482. 2002.
- Glewwe, P. e Kremer, M. Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. In E. Hanushek e F. Welch, eds. *Handbook of the Economics of Education*, 2: 945–1018. Elsevier. 2006.
- Glewwe, P., Ilias, N. e Kremer, M. Teacher Incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(3): 205–27. Julho. American Economic Association. 2010.
- Governo do Chile. Decimoquinto informe estado de ejecución del programa Chile Califica. Relatório preparado para missão de trabalho com o Banco Mundial. Ministério da Economia, Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Previdência Social do Chile. 2009a.
- . Evaluación en profundidad Programa Chile Califica. Ministério da Economia, Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Previdência Social do Chile. Resumo Executivo. Santiago Consultores y Asociados. 2009b.

- Goff, M. e Ackerman, P. Personality-Intelligence Relations: Assessment of Typical Intellectual Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84(4):537–52. 1992.
- Gottfredson, L. Why g Matters: The Complexity of Everyday Life. *Intelligence*, 24:79–132. 1997.
- Gregg P. e Tominey, E. The Wage Scar from Youth Unemployment. CMPO Working Paper Series N° 04/097. Universidade de Bristol, Reino Unido. 2004.
- Guzmán, J. e Urzúa, S. Disentangling the Role of Pre-Labor Market Skills and Family Background when Explaining Inequality. Documento preparado para o Informe Regional de Desenvolvimento Humano 2008/2009 sobre Desigualdad y Pobreza. RBLAC-UNDP. 2008.
- Handel, M. J. A New Survey of Workplace Skills, Technology, and Management Practices (STAMP): Background and Descriptive Statistics. Relatório preparado para National Academies Workshop on Research Evidence Related to Future Skill Demands. 2007.
- . Is There a Skills Crisis? Trends in Job Skill Requirements, Technology, and Wage Inequality in the United States. EconPapers. Swedish Business School, Örebr University. 2000.
- Hanushek, E. Alternative School Policies and the Benefits of General Cognitive Skills. *Economics of Education Review*, 25(4): 447–462. 2006.
- Hanushek, E. e Kimko, D. Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5): 1184–1208. 2000.
- Hanushek, E. e Woessmann, L. Schooling, Cognitive Skills, and the Latin American Growth Puzzle. NBER Working Papers 15066. National Bureau of Economic Research, Cambridge. 2009.
- Hartigan, J. e Wigdor, A. *Fairness in Employment Testing: Validity Generalization, Minority Issues, and the General Aptitude Test Battery*. Washington D.C.: National Academy Press. 1989.
- Heckman, J. J. Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47(1): 153–161. 1979.
- Heckman, J. J. The Technology and Neuroscience of Capacity Formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(3):13250–13255. 2007.
- Heckman, J. J. e Lochner, L. Rethinking Myths about Education and Training: Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy. In D. Danziger e J. Waldfogel, eds. *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*. New York: Russell Sage. 2006.
- Heckman, J.J. e Pagés, C. *Law and Employment: Lessons from Latin America and the Caribbean*. Chicago: University of Chicago Press. 2004.
- Heckman, J. J. e Rubinstein, Y. The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2):145–49. 2001.
- Heckman, J. J., Lochner, L. J. e Todd, P. E. Earnings Equations and Rates of Return: The Mincer Equation and Beyond. In E. A. Hanushek e F. Welch,

- eds. *Handbook of the Economics of Education*: 307–458. Amsterdã: Holanda do Norte. 2000.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. e Urzúa, S. The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labour Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labour Economics*, 24(3): 411–482. 2006.
- Heckman, J. J., Humphries, J., Urzúa, S. e Veramendi, G. The Effects of Educational Choices on Labor Market, Health and Social Outcomes. University of Chicago. 2011. Manuscrito inédito.
- Herrnstein, R. e Murray, C. *Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press. 1994.
- Hoddinott, J., Maluccio, J., Behrman, J., Flores, R. e Martorell, R. Effect of a Nutrition Intervention During Early Childhood on Economic Productivity in Guatemalan Adults. *The Lancet*, 371: 411–416. 2008.
- Holzer, J. Employer Skill Demands and Labor Market Outcomes of Blacks and Women. *Industrial and Labor Relations Review*, 52(1): 82–98. 1998.
- Hull D., Saxon, T., Williams, J., Tindigarukayo, J. e Verdisco, A. Policy Brief: Impact Evaluation of the National Youth Service of Jamaica. 2010.
- Ibarrarán, P. e Rosas Shady, D. *Evaluating the Impact of Job Training Programmes in Latin America: Evidence from IDB-funded Operations*. *The Journal of Development Effectiveness*, 1(2): 195–216. Taylor and Francis Journals. 2009.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD). 2008. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina). Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Segundo semestre de 2008. 2008. Disponível em: <http://estadistica.cba.gov.ar/LinkClick.aspx?fileticket=jDynV3X9cA%3D&tabid=147&mid=1328&language=es-AR>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Jacobson, L., LaLonde, R. e Sullivan, D. Earnings Losses of Displaced Workers. *American Economic Review* 83: 685–709. 1993.
- James, W. The Energies of Men. *Science*, 25:321–332. 1907.
- Jensen, R. The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling. *The Quarterly Journal of Economics*. Maio, 2010.
- Katz, L. F. e Autor, D. H. Changes in the Wage Structure and Earnings Inequality. In O. Ashenfelter e D. Card, eds. *Handbook of Labor Economics*, 3. Amsterdã: Holanda do Norte. 1999.
- Koretz, D. Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity. *Journal of Human Resources*, 37(4): 752–777. 2002.
- Kuhn, P. e Weinberger, C. Leadership Skills and Wages. *Journal of Labor Economics*, 23(3):395–436. 2005.

- Lavy, V. Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement. *Journal of Political Economy*, 110(6): 1286–1317. 2002.
- Lavy, V. Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers. *The Future of the Children*, 17(1). 2007.
- Lazear, E. P. Teacher Incentives. *Swedish Economic Policy Review*, 10(3):179–214. 2003.
- Lee, J. e Barro, R. J. Schooling Quality In A Cross-Section of Countries. *Economica*, 68(271): 465–488. 2001.
- Leighton, L. e Mincer, J. Labor Turnover and Youth Employment. NBER Working Paper Series 378. National Bureau of Economic Research, Cambridge. 1979.
- Levy, F. e Murnane, R. J. *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market*. Princeton: Princeton University Press and Russell Sage Foundation (com F. Levy, 2004). 2004.
- . U.S. Earnings Levels and Earnings Inequality: A Review of Recent Trends and Proposed Explanations. *Journal of Economic Literature*, 30(3). Setembro. 1992.
- López, N. *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. 2007.
- Manacorda, M., Sánchez Páramo, C. e Schady, N. Change in the Returns to Education in Latin America: The Role of Demand and Supply of Skills. *Industrial and Labor Relations Review*, 63(2), artigo 7. 2010.
- Maxwell, N. Smoothing the Transition from School to Work: Building Job Skills for a Local Labor Market. In D. Neumark, ed. *Improving School-to-Work Transitions*. New York: Russell Sage Foundation. 2007.
- . *The Working Life. The Labor Market for Workers in Low-Skilled Jobs*. Kalamazoo, Michigan: W.E. Upjohn Institute for Employment Research. 2006.
- McCrae, R. e Costa, P. The Stability of Personality: Observation and Evaluation. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6): 173–75. 1994.
- McGue, M., Bacon, S. e Lykken, D. Personality Stability and Change in Early Adulthood: A Behavioral Genetic Analysis. *Developmental Psychology*, 29(1): 96–109. 1993.
- Medina, C., e Núñez, J. The Impact of Public and Private Job Training in Colombia. Universidade de Los Andes, Bogotá, Colômbia. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Research Network Working Papers, R-484. 2005.
- Mehrens, W. *Michigan Employability Skills Employer Survey: Technical Report*. East Lansing, MI: Michigan State University. 1989.
- Messina, G., Pieck, E. e Castañeda, E. *Educación y trabajo: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Innovemos – Rede Regional de Inovações Educacionais para a América Latina e o Caribe. Santiago do Chile: Organização das Nações Unidas. 2008.

- Milgrom, P. e Roberts, J. The Economics of Modern Manufacturing: Technology, Strategy and Organization. *American Economic Review*, 80(3): 511–28. 1990.
- Mincer, J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4): 281–302. 1958.
- Mincer, J. e Jovanovic, B. Labor Mobility and Wages. In S. Rosen, ed. *Studies in Labor Markets*. Chicago: University of Chicago Press. 1981.
- Ministério de Educação Nacional da Colômbia. Disponível em: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236469.html>. Acesso em: 12 de dezembro, 2011.
- . Sistema de Informação Nacional de Educação. Disponível em: <http://201.234.245.149/seguimiento/estadisticas/>. Acesso em: 12 de dezembro, 2011.
- Ministério de Planejamento do Chile. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN). Santiago de Chile. 2010. Disponível em: <http://www.mideplan.gob.cl/casen2009/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Mortensen D. e Pissarides, C. New Developments in Models of Search in the Labor Market. *Handbook of Labor Economics*. Amsterdã: Holanda do Norte. 1999.
- Mroz, T. e Savage, T. H. The Long-Term Effects of Youth Unemployment. *Journal of Human Resources*, 41(2): 259–293. 2001.
- Mueller, G. e Plug, E. Estimating the Effect of Personality on Male and Female Earnings. *Industrial and Labor Relations Review*, 60(1): 3–22. 2006.
- Mulligan, C. Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance. *Journal of Political Economy*, 107 (6, parte 2). 1999.
- Muralidharan, K. e Sundararaman, V. Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India. National Bureau of Economic Research Working Paper Series 15323. 2009. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w15323>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Murnane, R. e Levy, F. *Teaching the New Basic Skills*. New York: Free Press. 1996.
- Murnane, R, Duhaldeborde, W. e Tyler, J. How Important are the Cognitive Skills of Teenagers in Predicting Subsequent Earnings? *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(4): 547–568. 2000.
- Murnane, R. J., Willett, J. e Levy, F. The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination. NBER Working Paper Series 5076, março. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. 1995.
- Murphy, K.N. e Welch, F. Industrial Change and the Rising Importance of Skill. In P. Gottschalk e S. Danziger, eds. *Uneven Tides*. Nova York: Russell Sage Foundation Publications, págs.101–132. 1993a.
- . Occupational Change and the Demand for Skill, 1940–1990. *The American Economic Review*, 83(2): 122–126. 1993b.
- National Youth Service. Disponível em: <http://www.nysjamaica.org/dynaweb.dti?dynasection=corpsprogramme&dynapage=overview>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.

- Neal, D. e Johnson, W. The Role of Premarket Factors in Black-White Wage Differences. *Journal of Political Economy*, 104(5): 869–95. 1996.
- Neumark, D. Youth Labor Markets in the United States: Shopping Around vs. Staying Put. *The Review of Economics and Statistics*, 84(3): 462–482. 2002.
- Neumark, D. e Joyce, M. Evaluating School-to-Work Programs Using the New NLSY. *Journal of Human Resources*, 36(4): 666–702. University of Wisconsin Press, 2001.
- Neumark, D. e Rothstein, D. Do School-to-Work Programs Help the ‘Forgotten Half’? In D. Neumark, ed. *Improving School-to-Work Transitions* 87–133. Nova York: Russell Sage Foundation. 2007.
- Nyhus, E. e Pons, E. The Effects of Personality on Earnings. *Journal of Economic Psychology*, 26(3): 363–84. 2005.
- OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos). Education Database 2010. Paris. OCDE. 2010b. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics_edu-data-en. Acesso em: 14 de maio, 2012.
- . Education at a Glance 2010: OCDE Indicators. 2010c.
- . Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000. 2001.
- . Learning for Tomorrow’s World First Results from PISA 2003. 2004.
- . OECD Employment Outlook 2007. OECD Publications. 2007b.
- . PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow’s World. Volume 1: Analysis. 2007a.
- . PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). 2010a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- . The PISA International Database PISA 2009. 2010d. Disponível em: <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- OIT (Organização Internacional do Trabalho). Global Employment Trends for Youth, 2008. 2008.
- . Global Employment Trends – The Challenge of a Jobs Recovery. 2011.
- Oliver, K., Russell, C., Gilli, L., Hughes, R., Schuder, T., Brown, J. e Towers, W. Skills for Success in Maryland: Beyond Workplace Readiness. In H. O’Neil, ed. *Workforce Readiness*. Londres: Lawrence Erlbaum. 1997.
- O’Neil, H., Allred, K. e Baker, E. Global Employment Trends for Youth, 2010. 2011.
- . Review of Workplace Readiness Theoretical Frameworks. In H. O’Neil, ed. *Workforce Readiness*. Londres: Lawrence Erlbaum. 1997.
- Osterman, P. Skill, Training, and Work Organization in American Establishments. *Industrial Relations*, 34(2). Abril. Regents of the University of California. 1995.

- Pavcnik, N., Blom, A., Goldberg, P. e Schady, N. R. Trade Liberalization and Industry Wage Structure: Evidence from Brazil. *World Bank Economic Review*, 18(3): 319–344. 2005.
- Peterson, P.E. e West, M.R., eds. *No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability*. Washington, DC: Brookings Institution. 2003.
- Podgursky, M. J. e Springer, M.G. Teacher Performance Pay: A Review. *Journal of Policy Analysis & Management*, 26(4): 909–950. 2007. doi:10.1002/pam.20292.
- Quintini, G., Martin, J. e Martin, S. The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries. IZA Discussion Paper 2582. Janeiro, 2007.
- Rhum, C. J. Are Workers Permanently Scarred by Job Displacement? *American Economic Review*, 81(1): 319–24. 1991.
- Ryan, P. The School-To-Work Transition: A Cross National Perspective. *Journal of Economic Literature*, 39(1): 34–92. 2001.
- Salgado, J. F. The Five Factor Model of Personality and Job Performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82(1): 30–43. 1997.
- Sánchez Páramo, C. e Schady, N. Off and Running? Technology, Trade, and the Rising Demand for Skilled Workers in Latin America. World Bank Policy Research Working Paper Series #3015, abril. Banco Mundial, Washington, D.C. 2003.
- Santos, H. Dinâmica da desercão escolar em Chile. Centro de Políticas Comparadas em Educação. Documento de Trabalho N° 3. Universidade Diego Portales. 2009.
- Sarmiento, A., González, J. I., Mina, L., Darwin, M., Álvarez, S., Alonso, C. e Plazas, C. Evaluación del impacto del Sena en el capital social. Programa Nacional de Desenvolvimento Humano. SENA, Direção de Planejamento e Direcionamento Corporativo, Bogotá. 2007.
- Schady, N. Early Childhood Development in Latin American and the Caribbean: Access, Outcomes, and Longitudinal Evidence from Ecuador. Documento de trabalho. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington, DC. 2011.
- Schady, N. e Araújo, M.C. Cash Transfers, Conditions, and School Enrollment in Ecuador. *Economía*, 8(2): 43–70. 2008.
- Schmidt, F. e Hunter, J. General Mental Ability in the World of Work: Occupational Attainment and Job Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2): 162–173. 2004.
- SEDLAC (CEDLAS e Banco Mundial). Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean. Banco de dados consultado ao longo de 2009 e 2010. 2009. Disponível em: <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/>.
- Segal, C. Motivation, Test Scores, and Economics Success. Universitat Pompeu Fabra. Documento inédito. 2007.

- Spearman, C. General Intelligence. Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15: 201–93. 1904.
- Spence, M. Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3): 355–374. 1973.
- Stankov, L. G Factor: Issues of Design and Interpretation. In O. Wilhelm e R. W. Engle, eds. *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 2005.
- Stevens, A. H. Persistent Effects of Job Displacement: The Importance of Multiple Job Losses. *Journal of Labor Economics*, 15(1): 165–88. 1997.
- Sticht, T. Assessing Foundations Skills for Work. In E. H. O’Neil, ed. *Workforce Readiness*. Londres: Lawrence Erlbaum. 1997.
- Topel, R. e Ward, M. Job Mobility and the Careers of Young Men. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2): 434–479. 1992.
- UNESCO Institute for Statistics Data Centre. 2010. Disponível em: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- Urzúa, S. Racial Labor Market Gaps: The Role of Abilities and Schooling Choices. *Journal of Human Resources*, 43(4): 919–971. 2008.
- VandenBos, G.R., ed. *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association. 2007.
- Vázquez Mota, J. e Székely Pardo, M. *Programa Institucional 2007–2012. Educación de calidad para la competitividad*. Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). México: Secretaria de Educação Pública. 2008.
- Vickers, M. Employer Participation in School-to-Work Programs: The Changing Situation in Europe. In T. Bailey, ed. *Learning to Work Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*. Washington, D.C: Brookings Institution. 1995.
- Walker, S., Chang, S., Powell, C. e Grantham-McGregor, S. Effects of Early Childhood Psychosocial Stimulation and Nutritional Supplementation on Cognition and Education in Growth-Stunted Jamaican Children: Prospective Cohort Study. *The Lancet*, 366: 1804–7. 2005.
- Wolbers, M. Learning and Working: Double Statuses in Youth Transition. In W. Muller e M. Gangl, eds. *Transitions from Education to Work in Europe*. Oxford: Oxford University Press. 2003.
- Wolpin, K. Estimating a Structural Search Model: The Transition from School to Work. *Econometrica*, 55(4): 801–817. Julho, 1987.