

MARIANA KLIEMANN CHAGAS

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE PARA A
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO**

Monografia apresentada ao
Departamento de Economia da
Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de
Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientador Prof. Wellington da Silva Pereira

CURITIBA

2010


TERMO DE APROVAÇÃO

MARIANA KLIEMANN CHAGAS

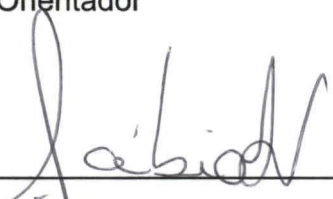
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE PARA A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Monografia aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel no curso de Graduação em Ciências Econômicas, Departamento de Economia, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 8 de dezembro de 2010.



Prof. Wellington da Silva Pereira
Departamento de Economia
Orientador



Prof. Dr. Fabio Doria Scatolin
Departamento de Economia, UFPR



Profa. Dra. Lara Vigo de Lima
Departamento de Economia, UFPR

Este estudo é dedicado a todos aqueles que acreditam que a Educação é a chave para o desenvolvimento econômico e humano.

AGRADECIMENTOS

Foram várias as pessoas que me acompanharam durante a realização desta monografia. Em especial agradeço:

Ao professor **WELLINGTON PEREIRA**, mais do que um orientador, um amigo, pela sua orientação impecável, pela sua compreensão nos momentos difíceis e pela confiança e estima a mim dedicadas, verdadeiras molas propulsoras que tornaram possível a elaboração do presente estudo.

Aos colegas **ALINE BURAKOVSKI, BEATRIZ CASSIE, CAMILA NALEPA** e **VINICIUS CORDEIRO**, pelo companheirismo e amizade consolidados ao longo do Curso de Graduação.

Aos queridos **JUÁREZ, IRIA**, e, especialmente, **JULIANA**, pelas críticas, sugestões e pelas opiniões que permitiram o aprimoramento deste trabalho, sem contar o apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Ao amado **JÚNIOR** pela compreensão, apoio, e parceria em todos os momentos em que me dediquei a realizar o meu sonho, além do amor e carinho constantes, fazendo com que qualquer dificuldade se tornasse fácil de ser superada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	11
1.1 Desenvolvimento Econômico.....	11
1.2 Capital Humano	17
2 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO .	24
2.1 Tendências internacionais para a educação profissional	24
2.2 Educação no Brasil	31
2.3 Ensino e Empregabilidade	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1: Comparativo entre países sobre o ensino profissionalizante.....	29
GRÁFICO 1: Distribuição dos estabelecimentos de ensino técnico por dependência administrativa - 2005	30
GRÁFICO 2: Pirâmide de distribuição de renda - 1987	32
GRÁFICO 3: Pirâmide de distribuição da escolaridade -1968	33
GRÁFICO 4: Pirâmide de distribuição das classes sociais - 1999	34
GRÁFICO 5: Pirâmide de distribuição das classes sociais - 2008	34
GRÁFICO 6: Pirâmide de distribuição da escolaridade por anos de estudo - 2001 .	35
GRÁFICO 7: Pirâmide de distribuição da escolaridade por anos de estudo -2009 ..	35
GRÁFICO 8: Situação dos egressos com relação ao mercado de trabalho e estudo	40
GRÁFICO 9: Rendimento dos egressos do ensino técnico da Rede Federal de EPT	41
GRÁFICO 10: Tipo de vínculo empregatício do egresso de curso técnico da Rede Federal EPT	41

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE PARA A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Autora: Mariana Kliemann Chagas
Orientador: Prof. Wellington da Silva Pereira

RESUMO

Área temática: Desenvolvimento Econômico

Este trabalho tem como objetivo verificar de que maneira a política educacional do ensino profissionalizante influencia no processo de desenvolvimento econômico; bem como, na adequação dos profissionais à dinâmica e às necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, são analisadas as diferentes vertentes da teoria do desenvolvimento econômico, além de feita uma revisão na teoria do capital humano. Ainda são verificados os diversos modelos de estrutura educacional do ensino profissionalizante adotados por países da Europa, Ásia e América. Em seguida, é conferida a situação em que o país se encontra com relação à educação como um todo e também, mais especificamente, à educação profissionalizante. Posteriormente, é revisada a influência da educação profissional na empregabilidade; bem como, a demanda existente para os profissionais oriundos do ensino técnico de nível médio e da graduação tecnológica. As conclusões verificadas são de que os investimentos em educação profissionalizante além de viáveis, proporcionam empregabilidade e distribuição de renda.

Palavras-chave: Desenvolvimento – Capital Humano – Educação – Ensino Técnico

INTRODUÇÃO

A Revolução Industrial, e mais tarde, o estreitamento das fronteiras do comércio mundial, trouxeram em seu bojo a necessidade de qualificar a mão-de-obra como forma de aumentar a produtividade e diferenciar produtos através da qualidade. Assim, surgiu a demanda por uma educação que aproximasse o aluno do mercado de trabalho, e este viés, via de regra, não foi suprido pela escola tradicional. Como solução, diversos países adotaram modelos distintos de ensino profissionalizante. Mas, esta nova modalidade de ensino garantiria a qualificação adequada da mão-de-obra?

Quais são as qualificações necessárias para a inserção no mercado de trabalho? Ou até mesmo, porque muitos profissionais com ensino superior estão desempregados ou submetendo-se a empregos de baixa qualificação, enquanto diversas vagas de emprego não são preenchidas? Partindo da concepção proposta pela Teoria do Capital Humano de que o trabalho, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de retorno do capital, constata-se que a Educação exerce papel fundamental para o Desenvolvimento Econômico, não só pelo aspecto social, mas, principalmente, pelo incremento na lucratividade.

Apesar de seu papel social e cultural, a educação possui uma função econômica significativa, na medida em que qualifica a mão de obra. No Brasil, nota-se que há um movimento de busca pela educação superior como forma de alavancagem social. No entanto, está se formando um excesso no contingente de bacharéis, e uma lacuna de técnicos qualificados para atuarem nos diversos segmentos da economia.

Assim, que tipo de ensino tem maior receptividade do mercado? Quais políticas públicas devem ser incentivadas de modo a contemplar tanto a qualidade educacional quanto o crescimento econômico? Qual o melhor modelo educacional a ser adotado?

Este trabalho tem como objetivo verificar de que maneira a política educacional do ensino profissionalizante influencia no processo de desenvolvimento

econômico; bem como, na adequação dos profissionais à dinâmica e às necessidades do mercado de trabalho.

Para tanto, a presente monografia está estruturada em dois capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, encontra-se o referencial teórico, que serve de base para este estudo. Nele, serão analisadas as diferentes vertentes da teoria do desenvolvimento econômico, além de feita uma revisão na teoria do capital humano. No segundo capítulo, direcionaremos a análise para a educação profissional. Para isso, o capítulo foi dividido em três subitens. Primeiramente, verificaremos os diversos modelos de estrutura educacional do ensino profissionalizante adotados por países da Europa, Ásia e América. Em seguida, será verificada a situação em que o país se encontra com relação à educação como um todo e também, mais especificamente, à educação profissionalizante. Posteriormente, será revisada a influência da educação profissional na empregabilidade; bem como, a demanda existente para os profissionais oriundos do ensino técnico de nível médio e da graduação tecnológica.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Antes de podermos realizar a análise que compõe objetivo deste trabalho, faz-se necessário recapitular as discussões que deram origem à promoção da importância do ensino profissionalizante como pauta das políticas públicas. Para tanto, iremos inicialmente revisitar as discussões sobre crescimento e desenvolvimento econômico. Na seqüência, analisaremos a teoria do capital humano, oriunda da teoria do desenvolvimento econômico.

1.1 Desenvolvimento Econômico

O desenvolvimento econômico sempre foi tema de debate acadêmico e político. Segundo Rossetti (2003, p. 78), já na Grécia Antiga, os problemas econômicos da época e suas possíveis soluções eram inquietações que permeavam as discussões dos filósofos Platão e Aristóteles. Além disso, o entendimento da origem e da evolução das disparidades econômicas e sociais entre os diversos países também foi outro tema que moveu, e ainda move, diversos autores ao longo da história. Embora a economia tenha percorrido um longo caminho até se consolidar como uma ciência, a utilização de instrumentos de política econômica sempre se fez presente na história, demonstrando o quão imprescindível é a reflexão sobre a situação da economia e de como resolver seus possíveis desvios, apesar da inexistência de um modelo formal.

Durante a Idade Média, o aumento da demanda de mão de obra, impulsionado pelo significativo crescimento populacional de toda Europa, foi responsável pelo aumento da produção, e acabou por culminar com o desenvolvimento do comércio internacional. O crescimento urbano e comercial proporcionou a afluência e o câmbio de moedas e, em decorrência disso, nesse mesmo período histórico, vimos nascer o sistema bancário. A Igreja, instituição que exercia um papel determinante na Idade Média, deu início a sua política intervencionista e estabeleceu parâmetros que não visavam condenar os comércios, mas sim, os abusos que ele poderia cometer, como por exemplo: altos preços sobre um produto de baixo valor, juros e altos ganhos.

Mas foi a partir do momento em que a Igreja deixou de exercer seu papel intervencionista nos assuntos econômicos, e com o fim da Idade Média, que surgiu um novo sistema econômico: o mercantilismo. Pela lógica mercantilista, um país somente teria uma economia consolidada se acumulasse grandes quantidades de metais preciosos.

No entanto, como estas práticas já não atendiam às novas necessidades geradas pelas mudanças na dinâmica econômica, em que os agentes possuíam uma maior independência de atuação, fez-se essencial uma troca de regime. Após o mercantilismo, a economia começa a caminhar com base científica, sendo que o liberalismo foi a primeira trilha. No liberalismo, o rei começa a perder o poder de intervir nos assuntos relativos à economia, deixando assim de ter o poder centrado. Uma das grandes figuras que se opôs às teorias mercantilistas foi François Quesnay, que defendeu que os entraves à produção, circulação e consumo de bens deveriam ser suprimidos, demonstrando as necessidades dos fluxos de bens e mão-de-obra; bem como, da construção e conservação de vias de comunicação importantes para a economia. Mas foi somente com Adam Smith que a economia tornou-se um objeto de estudo formal.

Dentro das Ciências Econômicas, o crescimento econômico foi o tema primeiramente desenvolvido. Desde o início, o acúmulo de capital foi o foco dos teóricos, embora alguns aspectos do desenvolvimento permeassem as discussões. Em 1776, quando Adam Smith publicou o seu trabalho *A Riqueza das Nações*, o autor já propunha questionamento sobre o assunto ao afirmar que a riqueza das nações dependia dos esforços individuais, que auxiliariam a coletividade. Para Smith, o desenvolvimento ocorre com o aumento da proporção dos trabalhadores produtivos em relação aos improdutivos, redução do desemprego e elevação da renda média do conjunto da população (SOUZA, 1999).

No entanto, apenas no século XX, essa discussão se tornou mais ampla com o surgimento de diversas teorias sobre o crescimento econômico após a Segunda Guerra Mundial. Conforme Oliveira ressalta as afirmações de Sunkell e Paz (1988 apud OLIVEIRA, 2002), terminado o conflito bélico, o tema foi encarado por todos os países, principalmente pelos aliados, que visavam livrar o mundo, e, obviamente, seus próprios territórios, dos problemas que os perseguiram nos períodos anteriores: guerra, desemprego, miséria, discriminação racial, desigualdades políticas,

econômicas e sociais. Essa preocupação revelou os anseios de progresso e de melhoria das condições de vida das nações e regiões. Tais intenções foram afirmadas em diversas declarações e conferências que sucederam o período de guerra.

Assim, o início teórico do debate sobre uma possível diferença entre o crescimento e desenvolvimento se deu com as indagações de Joseph Schumpeter em 1911. Segundo Bresser-Pereira (2008), Schumpeter, foi o primeiro economista a apontar uma distinção entre crescimento e desenvolvimento ao afirmar que o desenvolvimento econômico implica transformações estruturais do sistema econômico que o simples crescimento da renda per capita não assegura.

Schumpeter, ao definir seu objeto de estudo, destaca a distinção entre os dois conceitos:

Por “desenvolvimento”, portanto, compreenderemos apenas aquelas transformações da vida econômica que não lhe sejam impostas de fora para dentro e sim que surjam, por iniciativa própria, no âmbito interno. (...) Com isto pretendemos dizer que o desenvolvimento econômico não é um fenômeno a ser explicado economicamente, porém, que a economia, em si, sem desenvolvimento, é arrastada pelas transformações do mundo circunjacente; que as causas e, conseqüentemente, a explicação do desenvolvimento devem ser pesquisadas fora do conjunto de fatos explanados pela teoria econômica. (...). Nem consignaremos aqui o mero crescimento da economia evidenciado pelo aumento da população e da riqueza, como processo de desenvolvimento, pois não promove qualitativamente quaisquer fenômenos novos, apenas processos de adaptação da mesma espécie das mutações dos princípios naturais. Desde que pretendemos fixar a atenção em outros fenômenos, consideraremos tais acréscimos como modificações de dados (SCHUMPETER, 1988. p. 89-90)

Com o surgimento da Contabilidade Nacional, tornou-se possível a comparação entre os países através do PIB per capita. Assim, Celso Furtado (1983) (e os demais autores cepalinos) coloca que o subdesenvolvimento é uma conseqüência do desenvolvimento de outros países, uma vez que se trata da manifestação de complexas relações de dominação-dependência entre povos. Em sua visão, muitos são pobres para sustentar a riqueza de alguns. Já para os autores tradicionais, o subdesenvolvimento é originado pela escassez do capital, tendo em vista que o capital não está disponível a todos, é natural que alguns sejam ricos e outros não.

Neste sentido, Scatolin (1989) demonstra a complexidade da discussão ao afirmar que:

Poucos são os outros conceitos nas Ciências Sociais que têm-se prestado a tanta controvérsia. Conceitos como progresso, crescimento, industrialização, transformação, modernização, têm sido usados freqüentemente como sinônimos de desenvolvimento. Em verdade, eles carregam dentro de si toda uma compreensão específica dos fenômenos e constituem verdadeiros diagnósticos da realidade, pois o conceito prejulga, indicando em que se deverá atuar para alcançar o desenvolvimento (SCATOLIN, 1989. p. 6).

Baseado neste debate, Souza (1999) indica a existência de duas correntes de pensamento econômico sobre o tema. A primeira corrente coloca o crescimento como sinônimo de desenvolvimento; enquanto, para a segunda, crescimento é condição indispensável para o desenvolvimento, mas não é condição suficiente. Na primeira corrente, estão os modelos de crescimento da tradição tanto de origem neoclássica, como o de Meade, ou pós-keynesiana, como os de Harrod e Domar.

O modelo de Solow, publicado em 1956, apresentou como fonte de crescimento econômico a acumulação de capital, o crescimento da força de trabalho e as alterações tecnológicas. Assim, o modelo recorre às diferenças nas taxas de investimento e nas taxas de crescimento populacional (além das diferenças exógenas na tecnologia) para explicar diferenças nas rendas per capita. Embora não tivesse previsto nenhum fator componente do desenvolvimento econômico, principalmente devido à sua simplicidade, é exatamente esta característica que permitiu que estudos posteriores - Mankiw, Romer e Weil, conforme sintetiza Jones (2000) - acrescentassem o elemento capital humano ao modelo, permitindo uma ampliação de seu escopo.

Neste sentido, Bresser-Pereira (1975) defende que esta visão igualitária entre os conceitos entre crescimento e desenvolvimento se faz necessária na medida em que eles estão elaborando modelos formais de desenvolvimento econômico, onde a abstração é predominante, muitas vezes deixando de lado a referência histórica. O autor ressalta a validade e importância do modelo de Harrod-Domar ao propor que:

O modelo Harrod-Domar foi o primeiro modelo específico de crescimento a ser elaborado. Sem dúvida, Ricardo, Marx e Schumpeter já haviam elaborado modelos de desenvolvimento. E na obra de outros economistas já estavam contidos modelos de desenvolvimento, mas nunca sob a forma explícita e precisa do modelo Harrod-Domar. Mais importante que essa prioridade no tempo, porém, este modelo apresenta uma característica que o torna notável: sua extrema simplicidade (BRESSER-PEREIRA, 1975, p. 9).

Já na segunda corrente estão os economistas de orientação crítica, formados na tradição marxista ou cepalina, que conceitua o crescimento como uma simples

variação quantitativa do produto, enquanto desenvolvimento é caracterizado por mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas. São exemplos dessa última corrente os economistas Raul Prebisch e Celso Furtado. Furtado (2004. pg 484) caracteriza a diferença. “Crescimento econômico, tal como o conhecemos, vem se fundando na preservação de privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o desenvolvimento se caracteriza por seu projeto social subjacente.”

O autor ainda ressalta que existem pontos críticos de similaridade ao afirmar que:

O crescimento é o aumento da produção, ou seja, do fluxo de renda, ao nível de um subconjunto especializado, e o desenvolvimento é o *mesmo* fenômeno do ponto de vista de suas repercussões no conjunto econômico de estrutura complexa que inclui o anterior (FURTADO, 1983. p. 74).

Couto explicita o conceito utilizado por Prebisch, que parte da mesma concepção de desenvolvimento econômico que Furtado, propondo formas de alcançar o desenvolvimento. Primeiro, o autor coloca que a economia é cíclica, e que o seu viés centro-periférico impede a elaboração de políticas isoladas.

Os Estados Unidos, a meu ver, desempenham ativamente o papel de centro cíclico principal, não só no continente, mas em todo o mundo; e os países latino-americanos estão na periferia do sistema econômico (...) Por que chamo os Estados Unidos de centro cíclico? Porque deste país, em função da sua magnitude e de suas características, partem os impulsos de expansão e contração na vida econômica mundial e especialmente na periferia latino-americana, cujos países estão sujeitos às influências destes impulsos, como haviam estado anteriormente, quando a Grã-Bretanha tinha o papel de centro cíclico principal (...) Eu creio que o movimento cíclico é universal, que há um só movimento que vai se propagando de país a país. Portanto, não se deveria dividir o processo em várias partes independentes; não há um ciclo nos Estados Unidos e um ciclo em cada um dos países da periferia. Tudo constitui um só movimento, mas dividido em fases muito distintas com características claramente diferentes, segundo se trate do centro cíclico ou da periferia. Por esta última razão, apesar de ser o processo um só, as suas manifestações são muito diversas, de acordo com o lugar em que nos situemos (...) Sustento, por isso, que é impossível aplicar uma política uniforme para abordar os problemas emergentes do ciclo econômico. Não é possível usar na periferia as mesmas armas de intervenção e regulamentação monetária que se usa no centro cíclico (Prebisch apud COUTO, 2007, p. 48).

No entanto, Welters utiliza outra publicação de Prebisch, que ressalta os aspectos endógenos do subdesenvolvimento. Ou seja, o mesmo não deriva exclusivamente da relação de dominância dos países desenvolvidos.

É chegado o momento de abandonar a tão freqüente atitude de atribuir exclusivamente a fatores externos o ritmo insuficiente de desenvolvimento latino-americano, como se não existissem importantes fatores internos como obstáculo [. . .] (Prebisch apud WELTERS, 2004, p. 113).

Com o avançar da discussão, a segunda corrente que diferencia o crescimento do desenvolvimento, atribuindo a este um viés social, tem se tornado predominante. Para tanto, Oliveira (2002) resume o conceito o desenvolvimento da seguinte forma:

O desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. Desenvolvimento nada mais é que o crescimento – incrementos positivos no produto e na renda – transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como: saúde, **educação**¹, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras (OLIVEIRA, 2002, p. 40)

A compreensão da necessidade de alterações estruturais na sociedade para viabilizar o desenvolvimento fez surgir diversos modelos dentro da teoria do desenvolvimento econômico. Os clássicos colocavam na moeda, na terra e no trabalho a origem da riqueza, a trajetória temporal do crescimento efetua-se com declínio da taxa de lucro e com conflito distributivo. Os marxistas argumentam que o processo de crescimento capitalista ocorre com desemprego crescente de trabalhadores e concentração de renda e riqueza.

A preocupação dos modelos de inspiração keynesiana é a de saber como manter um crescimento persistente sem inflação ou deflação. A teoria schumpeteriana assume que enquanto novos produtos e novos processos de produção estiverem sendo adotados pelo empresário inovador, com o auxílio do crédito bancário, a economia estará em crescimento. A tradição cepalina coloca que a transformação da economia seria impossível sem industrialização, planejamento econômico e ampla participação do estado no processo produtivo.

Assim, é possível distinguir as diferenças entre os modelos, mas, principalmente, entre as duas correntes teóricas do desenvolvimento. Notamos também o quão necessário é a pluralidade do discurso, uma vez que cada teoria serve a um propósito diferente e analisa um escopo diferenciado.

¹ Grifo nosso.

Para este trabalho, iremos nos focar na segunda corrente, uma vez que analisaremos a educação enquanto agente transformador social, e não apenas econômico. Assim, a seguir, discutiremos as principais teorias que abordam a educação como parte integrante do desenvolvimento.

1.2 Capital Humano

Conforme apresentado anteriormente, percebemos que o exame das alterações sociais se faz necessário quando falamos de desenvolvimento. Mas quais seriam as ferramentas capazes de alavancar o desenvolvimento econômico dos países? Neste contexto, temos como senso comum o poder transformador da educação. No entanto, qual é o impacto econômico da qualificação da população no crescimento de um país? De que forma a educação impulsiona a economia?

A educação é, notoriamente, um dos agentes mais eficazes na transformação da realidade econômica e social de um país a longo prazo. Joseph Stiglitz reconhece a importância da educação no desenvolvimento econômico.

Promoting human capital is one example of a complementary policy, one that can help promote economic development, equality, participation and democracy. Again the East Asian experience contains important lessons. I have already discussed the role of education in promoting human capital and growth. In East Asia, universal education also created a more egalitarian society, facilitating the political stability that is a precondition for successful long-term economic development. Furthermore education - especially an education which emphasizes critical, scientific thinking - can help train citizens to participate more effectively and more intelligently in public decisions (STIGLITZ, 1998, p.13).

No entanto, Paulo Freire (FREIRE, 2001), pedagogo brasileiro, defendia que a educação não pode, evidentemente, solucionar todas as situações de desigualdade. Mas defendia também que sem educação, dificilmente essas situações de desigualdade seriam alteradas.

Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! (FREIRE, 2001, p.60)

Com o intuito de mensurar o impacto da educação no crescimento econômico de um país é que surgiu a Teoria do Capital Humano.

A busca pela origem da Teoria do Capital Humano não é uma tarefa simples, na medida em que se descobre que vários autores já haviam utilizado o conceito “não-formal” de capital humano em seus textos. Nesta perspectiva, Saul evidencia a teoria de Mark Blaug, em que o conceito é oriundo de um programa de pesquisa devido à sua multiplicidade. Segundo Saul (2004)

A teoria do capital humano é resultado, na perspectiva de Mark Blaug (1985: cap.13), de um programa de pesquisa, uma vez que não é possível associá-la a uma única teoria. O núcleo desse programa “*consiste na idéia de que o indivíduo gasta em si mesmo de formas diversas, não apenas buscando desfrutar o presente, mas procurando rendimentos futuros, pecuniários ou não*” (SAUL 2004, p.1).

O autor ainda credita a Theodore Schultz a formalização da teoria, mas em outro texto do mesmo assunto, passa a identificar pontos da teoria em outros autores.

De acordo com Blaug, a teoria foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu “nascimento efetivo” teria ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos. Em outro texto (1986, 691-2), Blaug localiza as fontes primárias da teoria em Adam Smith, em Alfred Marshall e nos estudos de Irving Fisher, economista neoclássico americano, que a teria exposto em 1906, no livro *The Nature of Capital and Income. Reprints of Economic Classics*. Fisher teria se inspirado na teoria do capital de Walras, entendendo por capital todo o conjunto de riquezas existentes em um determinado tempo e que possibilita o fluxo de serviços nesse tempo, trate-se da terra, das máquinas, das matérias primas, de recursos naturais e das qualidades do homem. O fluxo de serviços durante um período de tempo consistiria na renda (SAUL, 2004, p.1).

Assim, por ser citado em origens e escolas distintas, o conceito de capital humano diverge muito entre os autores. Sandroni (1994) utiliza uma definição literal para conceituá-lo:

Capital humano é o conjunto de investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. (...) O termo é utilizado também para designar as aptidões e habilidades pessoais que permitem ao indivíduo auferir uma renda. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de capital humano corresponde ao de capacidade de trabalho (SANDRONI, 1994, p.41).

Percebe-se neste conceito uma clara orientação neoclássica, uma vez que contempla o incremento na renda oriunda da capacitação profissional, ou seja, este conceito está na mesma corrente que enxerga o desenvolvimento como sinônimo de crescimento.

Levando-se em consideração que a educação tem a possibilidade de melhorar a situação não só do indivíduo, mas também da coletividade como um todo, os estudos sobre o papel da educação começaram a buscar possibilidades de quantificar os retornos da educação. Assim, acreditava-se que a acumulação de conhecimento acerca do assunto possibilitaria a reformulação de políticas públicas na área. Baseadas nesse tema, as equações mincerianas de salários tornaram-se um dos modelos mais conhecidos em análises de retorno da educação.

Segundo Heckman, Lochner e Todd (2003)

O modelo de rendimentos de Mincer (1974) é a base de muitos estudos empíricos na área de economia. Serve de estrutura para estimar os retornos da educação, retornos da qualidade da educação, e o impacto da experiência no mercado de trabalho em determinados intervalos de salários. Esse é o alicerce para estudos econômicos na área de educação em países em desenvolvimento, e tem sido muito utilizado para estimar a situação de vários países em diversos períodos (Heckman, Lochner e Todd, 2003, apud SOUZA, 2009 p.26)

No entanto, na visão dos precursores da teoria do capital humano (Becker, Schultz), os indivíduos possuem certas características pessoais que, de certa forma, não são incluídas no modelo de Mincer – algumas são derivadas da própria natureza humana, como as aptidões, e outras que se desenvolvem ao longo da vida, tais como educação formal e formação profissional –, mas colaboram para o aumento de sua produtividade e, conseqüentemente, dos salários obtidos ao longo de sua vida (Resende e Wyllie, 2006, apud SOUZA, 2009 p.27).

Neste mesmo sentido, Mafra cita Goode para reforçar a importância de acrescentar a variável capital humano nos modelos neoclássicos.

A formação de capital é um dos principais requisitos para o progresso econômico. Ela é normalmente considerada em termos de aumentos nos estoques de capital físico na forma de instrumentos de produção reprodutíveis. O capital humano é freqüentemente omitido das estatísticas de formação de capital. O capital humano deve incluir o conhecimento, habilidades, atitudes, aptidões e outros traços adquiridos pelo humano que podem contribuir para a produção. A principal diferença entre o capital humano e o capital físico é que esse não pode ser comprado e vendido como uma propriedade qualquer. A princípio, ambos os estoques de capital poderiam ser calculados em função do seu retorno esperado (Goode, 1959 apud MAFRA, 2003. p. 5).

Ainda nesta concepção, temos uma subdivisão conceitual sobre a variável, tendo como representantes notórios Lucas e Romer. Enquanto Lucas coloca que a educação aumenta a produtividade dos trabalhadores, Romer argumenta que a

educação permite a criação de conhecimento, e conseqüentemente aumento da tecnologia. Marinho e Silva (2004) sintetizam a diferença entre os autores.

No exame da contribuição do capital humano para o crescimento e das externalidades que geram, a maioria dos estudos realizados adota dois procedimentos básicos que não são necessariamente excludentes nos seus resultados e implicações, conforme se pretende demonstrar neste trabalho. No primeiro caso, a variável utilizada como *proxy* para o capital humano é considerada como um fator de produção adicional na estimação de funções de produção agregadas. Essa abordagem é inspirada na concepção de Lucas (1988) cuja dinâmica do crescimento é explicada pela acumulação de capital humano, de modo que as diferenças nas taxas de crescimento entre os países são decorrentes primordialmente da intensidade com que ampliam as dotações desse fator ao longo do tempo (Aghion e Howitt, 1999). Por exemplo, trabalhadores com níveis mais elevados de educação e habilidades devem, *coeteris paribus*, ser bem mais produtivos do que outros trabalhadores menos qualificados.

No segundo, considera-se que o nível de capital humano pode afetar a taxa de acumulação de outros fatores, dentre os quais se destacam a inovação tecnológica e a sua difusão. Essa é, por exemplo, a proposição de Romer (1990) que supõe haver uma relação direta entre a taxa de crescimento do conhecimento ou da tecnologia e o nível de capital humano, ou seja, pessoas com maior grau de educação e habilidade são mais criativas e aptas a produzir novos conhecimentos. Níveis mais elevados de capital humano também podem incentivar a acumulação de capital físico ou, então, podem afetar a capacidade de inovação de um país, sendo também um fator determinante na taxa de difusão tecnológica dos países líderes para os seguidores (Nelson e Phelps, 1966 apud MARINHO E SILVA, 2004. p. 5).

Na mesma linha de pensamento de Romer, encontramos Thurow (2001), que enxerga na educação a possibilidade de expansão tecnológica, e, conseqüentemente, crescimento econômico.

O conhecimento gera os grandes avanços básicos de tecnologia que criam as condições de desequilíbrio nas quais são possíveis altos retornos e altas taxas de crescimento. O conhecimento permite que, de um momento para outro, coisas novas sejam feitas de novas maneiras. O automóvel e a linha de montagem mudaram o mundo. Velhas atividades podem ser executadas de maneiras tão diferentes que elas se transformam essencialmente em novos produtos. O microprocessador permite que um laptop faça qualquer coisa que os computadores IBM de grande porte podiam fazer há trinta anos (THUROW, 2001, p. 96).

Como contraponto a visão neoclássica dos autores citados, temos teorias que percebem o poder social da educação, sem deixar de observar seu aspecto econômico. Neste sentido, a concepção de Delors sobre o capital humano contempla a questão da qualidade de vida e que esta não é apenas o meio para alcançar o desenvolvimento, mas sim seu objetivo em última instância.

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade, que deve orientar qualquer política educacional e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente, do ser humano, da diversidade de tradições e de culturas. E mais, especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS. 1996. p.82).

No mesmo viés social, mas não tão humanista, Barros, Henriques e Mendonça (2002), contemplam a questão da desigualdade em seu trabalho. Os autores afirmam que a principal influência direta da educação na economia é a desigualdade salarial, a qual é ocasionada pela falta de investimento em educação e age nas mesmas fronteiras que a desigualdade social, ou seja, um indivíduo sem educação terá um salário baixo, assim como suas condições de vida. No entanto, segundo os autores, a desigualdade salarial é de certa forma intrínseca ao sistema, porém, os níveis com os quais ela se encontra em países subdesenvolvidos, especialmente o Brasil, é muito acima do esperado. Isso ocorre devido alguns fatores. Primeiro, ela depende do nível de desigualdade educacional. Assim, quanto maior a heterogeneidade da força de trabalho, maior o nível de desigualdade salarial. Segundo, a desigualdade salarial depende também de como o mercado de trabalho traduz a desigualdade educacional em desigualdade salarial, isto é, qual o valor monetário que o mercado de trabalho atribui a cada ano adicional de escolaridade. Desse modo, quanto mais alto for esse valor, maior será a desigualdade salarial associada a cada nível de desigualdade educacional.

Assim, percebemos que há uma consonância entre as diversas escolas da teoria econômica de que o desenvolvimento de um país está diretamente relacionado à educação. No entanto, não é possível estabelecer uma relação quantitativa direta entre educação e crescimento, uma vez que há países que gastam bem mais do que outros em educação, mas crescem bem menos (WALTENBERG 2006).

Ainda, Schwartzman e Micheline colocam as idéias de Norton Grubb (1985 apud SCHWARTZMAN E MICHELINE, 2005), como uma ressalva a ser considerada: a esperança de que a educação possa resolver vários problemas

econômicos e sociais, tais como a redução do desemprego, a melhoria da produtividade na agricultura, e a redução das migrações do campo para as cidades. Esta expectativa, em determinadas situações, não passam de retórica inflada e prometem mais do que a educação pode proporcionar. Nas palavras do autor, “desviam a atenção do papel modesto, mas sem dúvida valioso, que a educação pode ter, ao proporcionar às pessoas competências reais para ocupações qualificadas que de fato existem” (Norton Grubb, 1985 apud SCHWARTZMAN E MICHELINE, 2005, p. 11).

Por esta razão, é essencial não fomentar a falsa expectativa nos trabalhadores de que maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho são uma consequência natural da maior escolaridade e maior capacitação profissional. Quem define a “entrada” no mundo do trabalho é o próprio mercado, pois esta dinâmica de inserção depende do crescimento e da renovação dos postos de trabalho, o que é um fenômeno estrutural não relacionado ao sistema educacional (FERRETTI, 1997).

A banalização do ensino superior é o melhor exemplo da busca de promoção individual da população através de qualificação educacional. Isto pode se tornar uma dificuldade, uma vez que a educação se expande sem o crescimento correspondente de novos postos de trabalho. Na medida em que aumenta o número de pessoas formalmente educadas, os benefícios privados relacionados às credenciais tendem a diminuir para cada pessoa, mesmo que a produtividade e os rendimentos médios aumentem em certa medida. Além do mais, intensifica-se a concorrência no mercado de trabalho entre categorias de diplomados avaliadas de acordo com o nível de seus diplomas e não de acordo com suas competências efetivas (TANGUY, 1999).

Por fim, a revisão da literatura permitiu verificar que as ciências econômicas trilharam um longo caminho até que os aspectos sociais fossem considerados nos modelos econômicos. Neste mesmo sentido, percebe-se a evolução do debate relacionado ao papel da educação tanto no crescimento quanto no desenvolvimento econômico, já que inicialmente esta é vista apenas como variável capaz de impulsionar o crescimento, para mais tarde, ser entendida como objetivo final do desenvolvimento. A seguir, analisaremos o ensino profissionalizante, uma vez que esta modalidade de educação está diretamente relacionada com a colocação no

mercado de trabalho, contribuindo assim para a instrução da população, bem como para a qualificação da mão-de-obra.

2 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO

Através da análise das teorias do desenvolvimento e das teorias do capital humano, percebemos o papel essencial da educação neste contexto. Neste sentido, a qualificação da mão-de-obra para o incremento da produtividade passa essencialmente por um ensino direcionado ao mercado de trabalho. Para isso, neste capítulo, as soluções adotadas por diferentes países no tocante da qualificação profissional serão apresentadas. Posteriormente, será abordado o modelo adotado pelo Brasil, e, na seqüência, procura-se discutir se este modelo está obtendo o sucesso almejado.

2.1 Tendências internacionais para a educação profissional

Após a consolidação mundial do capitalismo como regime econômico, e especialmente, com a relevância do comércio internacional para os estados nacionais e sua conseqüente busca por competitividade, notou-se a necessidade de qualificar a mão-de-obra para suprir a demanda por qualidade e produtividade. Assim, a escola tradicional que não possuía o objetivo de preparação para o mercado de trabalho, mas sim para a academia, viu-se obrigada a reformular-se através do ensino profissionalizante.

Diante dessa necessidade, analisaremos como alguns países da Europa, Ásia e América encontraram soluções na estruturação de seu ensino como forma de incluir a profissionalização.

a. Alemanha

O sistema de formação profissional alemão é considerado dentro do contexto educacional uma referência mundial, visto que o mesmo aborda a educação dentro do mundo do trabalho, ligando a teoria à prática no dia-a-dia. No seu sistema dual existe uma profunda articulação entre a formação profissional e o mundo do trabalho, possibilitando até que o aluno estude num turno e trabalhe no outro. Após a lei de 1969, o sistema dual foi reconhecido como o verdadeiro sistema de formação profissional, onde ocorre anualmente o monitoramento da evolução. A

competência do processo foi transferida para o ministério da educação. Em 1990, foi dada ênfase na qualidade de ensino alemão (VITAL, 2008).

Segundo Seubert (2008), o sistema educacional alemão possui três modalidades:

...na Hauptschule ou Escola Fundamental Superior, na Realschule ou escola de educação geral (que assegura a maturidade intelectual média) e o Gymnasium (ou, mais recentemente, Gesamtschule, escola de ensino médio/escola integrada, a modalidade mais exigente de ensino de 2º grau). Depois da escola fundamental (Grundschule), em regra de quatro anos, durante os quais os alunos ainda aprendem em grupo, principia uma diferenciação dos alunos: alguns frequentam a Hauptschule (cinco a seis anos), outros a Realschule (seis anos) e um terceiro grupo o Gymnasium (oito a nove anos), (SEUBERT, 2008, p.11).

Em 2006, a Alemanha tinha 1,5 milhão de pessoas matriculadas no ensino profissional, cerca de 60% dos jovens do país, sendo 872 mil em programas ligados à indústria e ao comércio. O país investiu, no mesmo ano, 15 bilhões de euros na formação profissionalizante, entre recursos estatais e privados (SEUBERT, 2008).

b. França

Ao contrário da Alemanha, os centros de aprendizagem do pós-guerra da França (instituição base dos colégios profissionais da França) não se desenvolveram pelo sistema de aprendizagem associado à indústria, mas através de uma rede pública de ensino profissional. No sistema escolar francês, a aproximação escola-empresa é um fenômeno recente, e por este motivo, é tratada como uma das maiores mudanças ocorridas na educação nos últimos 25 anos. A legitimação da empresa na formação ocorreu essencialmente em 1986, com a criação do currículo que conduz ao *baccalauréat* profissional, o qual integra períodos de 12 a 24 semanas em empresas. Em 1992, o princípio dos estágios em empresas é estendido a todas as formações, levando a diplomas ou títulos de ensino profissional ou técnico (TANGUY, 1999).

c. Portugal

A formação profissional em Portugal é legalmente diferenciada entre “inserida no sistema educativo” e “inserida no mercado de emprego”. Na formação “inserida no mercado de emprego”, opera um grande número de entidades do setor público e, também, do setor privado resultantes da iniciativa de parceiros sociais, associações,

empresas e entidades sem fins lucrativos. A oferta formativa contempla as modalidades de formação profissional inicial e contínua (CARDIM, 1999).

Em 1997-1998, a capacidade dos sistemas instalados já era bastante significativa. Para além das escolas secundárias, onde se realizam uma grande gama de cursos, podia-se identificar cerca de 400 centros, escolas e instalações formativas de diferentes tipos, locais onde se realiza formação inicial. Algumas destas entidades promovem também formação contínua, área em que opera um elevado número de outras instituições, públicas e privadas. Nesse período, o total de participantes/ano nos diversos sistemas de formação inicial (e em ações com esse objetivo) aproximou-se dos 140.000 e foram diplomados mais de 30.000 formandos/ano (CARDIM, 1999).

O crescimento da qualidade da formação em Portugal não assenta na simples elevação da exigência escolar e do “nível” dos cursos, mas na sua melhor adequação às necessidades reais da economia, implicando um melhor conhecimento destas necessidades e, ao mesmo tempo, uma melhoria da estruturação das entidades formadoras e da gestão dos programas de apoio. Uma outra forma de melhorar a qualidade consiste no “enriquecimento” das ações, em Portugal não exclusivamente dependente dos conteúdos técnicos habitualmente designados como “inovadores”, mas, antes, da sua constante atualização e contextualização, no quadro de desenvolvimento da organização do trabalho e da própria “cultura” e estratégia das empresas (CARDIM, 1999).

d. Espanha

A tendência na Espanha, desde os anos 1990, é a de superar a divisão entre o ensino médio acadêmico e o profissional, bem como valorizar esse último. Por isso, passou a existir apenas um exame de ingresso no ensino secundário, e o ensino acadêmico incorporou a chamada “formação profissional de base”, por meio de disciplinas em que as aptidões para o trabalho são reforçadas (por exemplo, tecnologia e economia) e oficinas práticas. Mais recentemente, em 2007, o *bachirellato* (acadêmico) fortaleceu a formação em ciências para todos os alunos por meio da introdução de uma nova disciplina, ciências para o mundo contemporâneo (AVANCINI, 2010).

e. Finlândia

Um país com aproximadamente 5,3 milhões de habitantes, a Finlândia possui 259 escolas "vocacionais", como é denominado o ensino profissionalizante do país. Em 2008, o número de alunos matriculados no ensino profissionalizante era de 51 mil pessoas, representando um gasto anual por aluno é de 8,9 mil euros - maior do que no ensino médio tradicional, em que o custo é de 5,6 mil euros (PITKANEN, 2008).

Esse sistema de ensino foi desenvolvido em uma parceria entre empresários, empregadores e educadores, sendo voltado para as necessidades dos adultos e das empresas. As qualificações são fundamentadas em competências, dividindo-se em profissionais - habilidades básicas, qualificações posteriores - atestando um trabalhador capacitado, e de especialista - domínio de habilidades complexas no seu campo (ANDIFES, 2010).

Quase metade dos jovens em idade de cursar o ensino médio opta pela escola vocacional, cuja orientação é mais prática. O representante do Conselho Educacional finlandês explica a importância de escola "vocacional" para o país.

Para o país é muito importante ser forte nessa área, porque muitas pessoas se aposentam a cada ano. Precisamos de jovens que queiram atuar principalmente na indústria; 1/3 da nossa economia depende das exportações, e portanto necessitamos de pessoas capacitadas nesse setor (PITKANEN, 2008. p. 1).

f. Bulgária

O sistema de ensino na Bulgária divide-se em duas etapas – ensino básico e ensino secundário. A formação profissional inicial, adquirida durante o ensino secundário, é particularmente solicitada. Durante o ano letivo 2003/2004, 55,23% da totalidade dos alunos do ensino secundário escolheram o ensino profissional. Isto permite aos alunos a obtenção de uma qualificação profissional com a conclusão do ensino secundário. A percentagem deste grupo na estrutura da mão-de-obra do país em 2003 é de 39,6%, sendo a percentagem dos que acabaram o ensino básico inferior a 23,92%, a percentagem dos que acabaram o 12.º ano de escolaridade de 15,63% e dos alunos universitários de 20,83% (GANOVA, 2007).

g. Japão

Apesar de ser uma potência econômica, o Japão não possui um grande aparato de educação profissional. Ao abolir as instituições escolares feudais na era

Meiji, esse país inspirou-se no modelo francês, do qual herdou o dualismo do ensino médio. Devido ao baixo prestígio da educação técnica, que padece de notável rigidez, ao lado de problemas de indisciplina nas escolas, as matrículas na escola média superior – não compulsória – estão declinando. Por isso, os empresários preferem contratar pessoas com educação geral e submetê-las a treinamentos (GOMES, 1998).

h. Estados Unidos

Nos Estados Unidos, o sistema educacional oferece sob o mesmo teto as escolas acadêmica, profissionalizante e geral, com a primeira destacando-se na preferência dos melhores alunos. Trata-se, portanto, do melhor exemplo do modelo de sistema unitário. A grande questão é que coexistem no mesmo estabelecimento de ensino médio três opções curriculares: 1) acadêmica, preparatória para o ensino superior; 2) profissionalizante, voltada para a terminalidade, embora legalmente permita o acesso ao ensino superior; 3) geral, que não cumpre nenhum dos papéis anteriores e tende a ser reservada aos alunos considerados menos capazes (GOMES, 1998).

Dentro de cada uma dessas “escolas” sob o mesmo teto existe ainda uma subdivisão, em que os discentes são classificados em turmas segundo o seu aproveitamento (em geral, desde as leadership classes até aquelas que reúnem alunos menos motivados e com maiores problemas de aprendizagem), o que apresenta baixa mobilidade entre si e congela grupos de menor rendimento (GOMES, 1998).

i. Chile

O Chile foi um laboratório de tentativas de eliminar ou atenuar a tradicional separação entre a educação geral-propedêutica e a educação técnico-profissional. As mudanças mais significativas ocorreram no segundo governo civil do Chile (1994/2000), que se seguiu à ditadura militar, quando a educação foi elevada à prioridade número um dentro do que ficou conhecido como Relatório Brunner. Em linhas gerais, este documento recomendava terminar com o dualismo entre o ensino “acadêmico” e o ensino técnico (CUNHA, 2000).

Para tanto, ficou estabelecido que a educação média deveria abranger dois anos iniciais com o objetivo de desenvolver a formação geral, comum a todos os alunos, e dois anos seguintes, com o objetivo de ministrar uma formação diferenciada. A formação geral deveria superar o dualismo acadêmico/profissional, de modo a articular uma preparação orientada tanto para o trabalho quanto para o estudo. Com relação à antiga concepção científico-humanista, a formação geral seria distinta, na medida em que buscaria orientar-se para a vida prática. Com relação à antiga concepção técnico-profissional, ela seria diferente no que concerne a sua preocupação em desenvolver capacidades gerais e transferíveis, aplicáveis a domínios e desempenhos práticos, mas que possibilitassem um aprendizado em nível superior. Em consequência, o leque de dispersão das opções técnico-profissionais passou de 400 especialidades para 44. Como resultado das alterações que se desenvolvem, os concluintes da educação média não encontrarão restrições legais ao prosseguimento dos estudos em nível superior (CUNHA, 2000).

Assim, podemos sintetizar os diferentes sistemas de ensino e suas tendências conforme quadro a seguir:

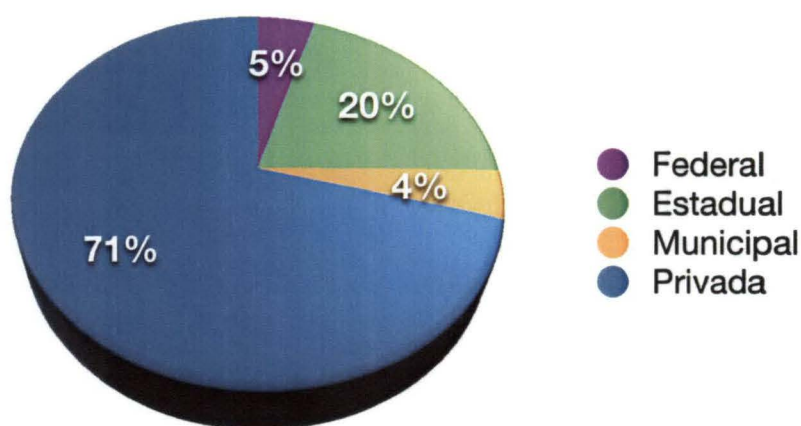
FIGURA 1: Comparativo entre países sobre o ensino profissionalizante

País	Sistema	Setor predominante	Tendência
Alemanha	Dual	Misto	Maiores investimentos na qualidade do ensino
França	Dual	Público	Alinhamento com o mercado
Portugal	Dual	Público	Investimentos na qualidade
Espanha	Unitário	Público	Maior unificação do ensino (eliminar dualismo)
Finlândia	Dual	Privado	Aumento dos investimentos públicos e privados no ensino. Maior adesão dos jovens
Bulgária	Unitário	Não Identificado	Maior adesão a esta modalidade de ensino
Japão	Dual	Público	Eliminação do ensino profissionalizante
EUA	Unitário	Privado	Individualização do ensino através da filosofia do comprehensive school.
Chile	Unitário	Público	Maior unificação do ensino (eliminar dualismo)

Fonte: Elaboração própria

No Brasil, o sistema dual de ensino profissionalizante apresenta características bastante distintas quando compara-se o ensino público e o ensino privado, ambos bastante significativos quantitativamente.

GRÁFICO 1: Distribuição dos estabelecimentos de ensino técnico por dependência administrativa - 2005



Fonte: MEC/Inep/Deeb. Elaboração própria

Embora a esfera estadual seja mais representativa, as instituições de ensino federais são reconhecidas internacionalmente por sua qualidade. No entanto o ensino público oferecido não possui uma integração visível imediata com a vivência prática. Já a educação privada² é provida basicamente pelo sistema “S” (SENAI, SENAC, etc), apresentando uma grande vivência prática dentro das empresas, seja pelos programas de estágio, seja pelo trabalho de aprendizes (em que as empresas precisam preencher cotas obrigatórias).

Neste sentido, SOUZA (2009) explicita a metodologia e objetivo da educação profissional provida pelo sistema “S”.

Freqüentemente citado na literatura internacional especializada como um dos sistemas de formação profissional de maior êxito, sua principal característica é oferecer a formação profissional em centros desvinculados do sistema acadêmico (e do Ministério da Educação) e por ter laços mais estreitos com o setor produtivo. A lógica é simples: se ensinar a aprender é inviável como

² Apesar da origem pública de significativa parcela do seu financiamento, atualmente, prevalece a prestação de serviços pagos pela sociedade ao SENAI.

objetivo imediato, então a alternativa é começar ensinando a fazer (SOUZA, 2009, p. 23).

Observa-se como tendência no país um maior investimento público (dos governos federal e estaduais) nas escolas técnicas, e um maior investimento privado das universidades na modalidade de graduação tecnológica.

Como podemos perceber, cada país possui um sistema próprio de ensino, em que uns se assemelham mais, outros menos. Além disso, cada um coloca a educação com diferente nível de prioridade. Assim, não é possível elencar qual é a experiência mais sucedida, ou ainda, qual é o melhor modelo. Até porque cada país tem sua especificidade, e transplantar o modelo de um país para outro não é garantia de sucesso.

Após verificarmos a situação em diversos países, a seguir, analisaremos a status da educação no Brasil. Primeiro, verificaremos os números da educação como um todo, para depois passarmos para uma análise do ensino profissionalizante.

2.2 Educação no Brasil

O Brasil apresenta uma das piores situações educacionais. Com uma taxa de analfabetismo de 11,1%, o Brasil ocupa a nona posição na América Latina, segundo dados da CEPAL³, ou seja, em 2006, 14,9 milhões de pessoas não sabiam ler e escrever. Apesar da leve melhora neste índice ao longo dos anos, percebemos que a educação no Brasil é tão desigual quanto a distribuição da renda. Apenas 10,6% da população possui ensino superior completo, enquanto a média dos países é de 24,1%, segundo a UNESCO⁴.

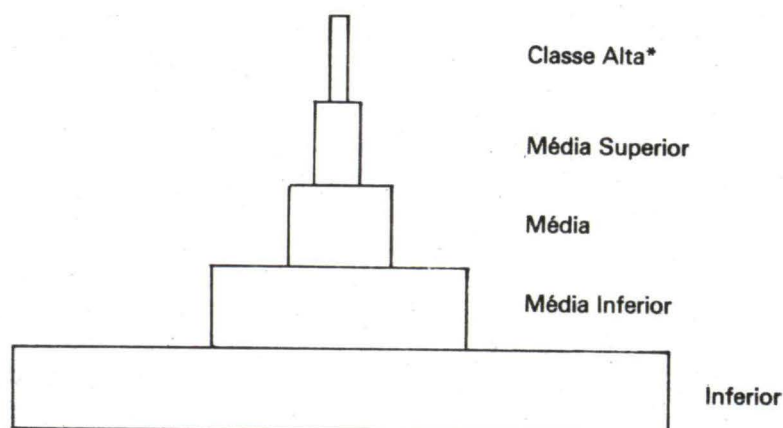
³ In: FOLHA ONLINE. Brasil tem nona maior taxa de analfabetismo da América Latina. <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml>> Acesso em: 08set2010

⁴ In: IBGE. PNAD 2009: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1>. Acesso em: 20nov09.

Além disso, há uma grande discrepância na qualidade de ensino no Brasil. Segundo pesquisa conduzida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁵, o país possui um índice de desigualdade educacional de 0,635. Este índice foi calculado com a mesma fórmula do coeficiente de Gini com dados das avaliações de matemática da 8ª série.

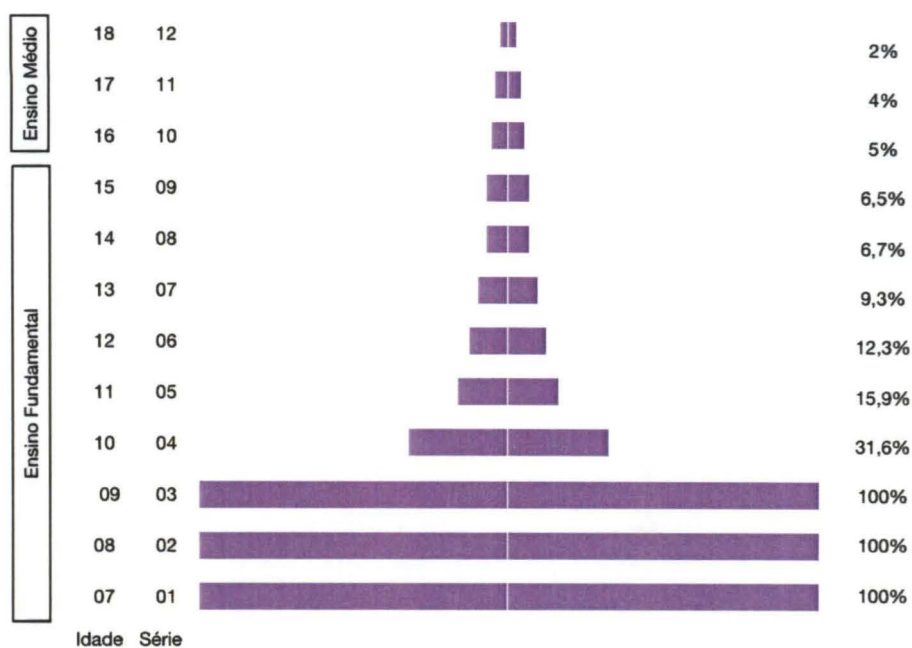
Se analisarmos a pirâmide social da educação, perceberemos que ela está diretamente atrelada à pirâmide social econômica. Os seus desenhos são bastante similares, com uma base bem ampla (analfabetos e miseráveis) e um topo bastante estreito (ricos, ensino superior). No entanto, a definição da relação causa e efeito ainda é bastante controversa. Enquanto para um lado do debate o nível de educação depende o nível econômico – o meio determina a busca pelo conhecimento, para o outro lado, a renda varia com o nível de educação – cada ano estudado produz incrementos na renda.

GRÁFICO 2: Pirâmide de distribuição de renda - 1987



Fonte: PEREIRA, 1987, p. 136

⁵ In: TERRA NOTÍCIAS. Pesquisa: desigualdade educacional é maior que de renda. <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,O12173872-E18266,00.html>>. Acesso em: 08set2010

GRÁFICO 3: Pirâmide de distribuição da escolaridade -1968

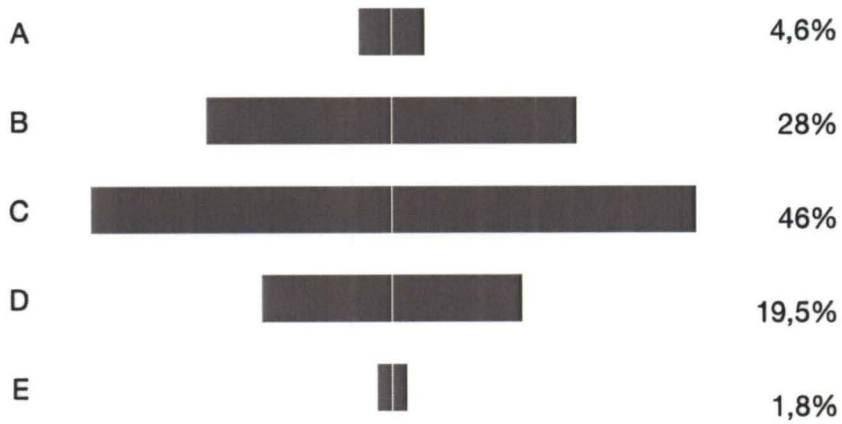
Fonte: TEIXEIRA, 1969, pg 25. Elaboração própria

Através dos números historicamente apresentados pelo gráfico 2, nota-se que há uma grande adesão (100%) nos primeiros anos do ensino fundamental, pois estes são considerados os anos essenciais para a alfabetização; ou seja, a ampla base pode ser explicada pela aplicabilidade imediata dos conhecimentos adquiridos nas primeiras séries, além de seu caráter obrigatório, tanto para recebimento de transferências do governo, quanto para aspectos legais. A partir da quarta série, o percentual de alunos cai drasticamente; sendo que no ensino médio, no nível de participação não ultrapassa a marca dos 5%. Assim, a pirâmide de distribuição da escolaridade reflete a mesma realidade da distribuição de renda.

No entanto, se analisarmos dados mais atuais, é possível perceber que, assim como o país passa por um período de transformação profunda na sua estrutura de distribuição de renda, o mesmo fenômeno ocorre com a distribuição da escolaridade, alterando significativamente o formato da pirâmide.

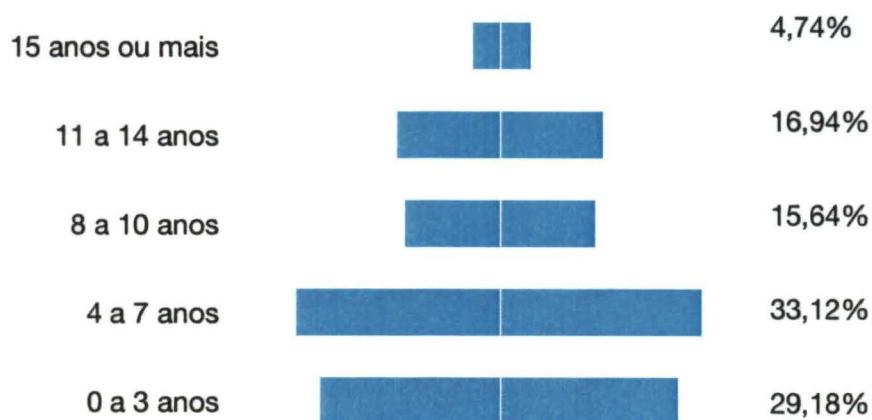
GRÁFICO 4: Pirâmide de distribuição das classes sociais - 1999

Fonte: IBGE. Elaboração própria

GRÁFICO 5: Pirâmide de distribuição das classes sociais - 2008

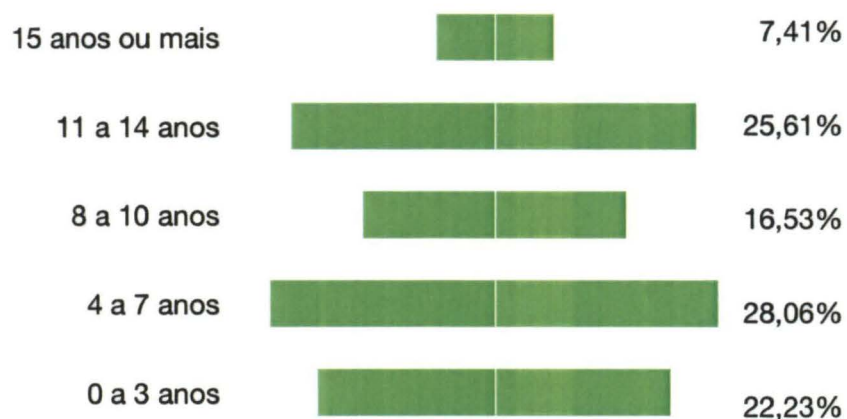
Fonte: IPC TARGET, 2008. Elaboração própria.

GRÁFICO 6: Pirâmide de distribuição da escolaridade por anos de estudo - 2001



Fonte: IBGE. Elaboração própria

GRÁFICO 7: Pirâmide de distribuição da escolaridade por anos de estudo - 2009



Fonte: IBGE. Elaboração própria

Levando em consideração a mobilidade social apresentada entre os anos de 2003 e 2008, em que 31 milhões de pessoas subiram de classe social, não podemos deixar de contemplar a influência das políticas educacionais e do crescimento econômico neste processo; embora, o governo argumente que este fenômeno seja

um resultado direto do programa Bolsa-Família. Assim, tomaremos como princípio para a argumentação que o Brasil permite (e incentiva) a mobilidade social, e que um de seus fatores relevantes é a educação, tendo em vista os investimentos realizados em programas educacionais (como o PROUNI) e o aumento nos números de ingressantes no ensino superior.

Ainda assim, faz-se necessário entender a estrutura educacional no Brasil. O art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96)⁶ coloca que “a educação escolar compõe-se de: I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. Educação superior”

A lei ainda dispõe sobre o objetivo de cada nível:

- A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ela pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior (LDBEN, 1996).
- A educação superior tem como algumas de suas finalidades: o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Ela abrange cursos seqüenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. O acesso à educação superior ocorre a partir dos 18 anos, e o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade (LBDEN, 1996).

No que se refere às modalidades de ensino que permeiam os níveis anteriormente citados, tem-se as seguintes categorias no que se refere ao tipo de educação:

- *Educação especial*: oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

⁶ In: Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12out2010.

- *Educação de jovens e adultos*: destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
- *Educação profissional*: que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto (LDBEN, 1996 apud OEI, 2010, p. 134).

Em meados de 2009, o IBGE divulgou a publicação da pesquisa Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar – PNAD, 2007. Nesta pesquisa, foram realizadas investigações suplementares sobre as características da educação de jovens e adultos dos moradores de 15 anos ou mais de idade e as características da educação profissional dos moradores de 10 anos ou mais de idade.

Segundo o estudo supracitado, considera-se educação profissional um conjunto de atividades educativas, para formação ou aperfeiçoamento profissional, desenvolvidas com, pelo menos, um instrutor ou professor responsável pelos alunos e podendo ser ministradas em escola, empresa ou em qualquer instituição. Assim, pode estar organizada em três segmentos: qualificação profissional, curso técnico de nível médio e curso de graduação tecnológica.

- Os cursos inseridos na modalidade qualificação profissional têm duração variável, conferem certificado de participação, podem ser oferecidos em todos os níveis de escolaridade e, dependendo do tipo, realizados sem exigência de escolarização. De forma sucinta, é possível dizer que o objetivo central é qualificar o profissional para o trabalho, não tendo, portanto, a finalidade de aumentar o seu nível de escolaridade (PNAD, 2007 apud SOUZA, 2009).

- O curso técnico de nível médio pode ser realizado de forma integrada ao ensino médio ou após a sua conclusão. É regido por legislação própria e diretriz curricular específica, só podendo ser ministrado por escola devidamente credenciada pelo poder público. Ao final, confere diploma de técnico (PNAD, 2007 apud SOUZA, 2009)

- O curso de graduação tecnológica é definido como um curso de nível universitário regido por legislação própria e diretriz curricular específica, só podendo ser ministrado por escola devidamente credenciada pelo poder público. O acesso ao curso de tecnologia ocorre como nos outros cursos de graduação: é aberto a

candidatos que tenham concluído o ensino médio e tenham sido classificados em processo seletivo. Diferem-se dos demais cursos de graduação pela formação especialistas dentro de uma área de conhecimento, em vez dos generalistas formados pelas outras modalidades de ensino superior (PNAD, 2007 apud SOUZA, 2009)

Com o objetivo de mensurar a participação dos indivíduos nos segmentos do ensino profissionalizante, o Suplemento da PNAD 2007 identificou que dentre os 3,8% da população que freqüentava, na ocasião do levantamento, algum curso de educação profissional, 80,9% estavam no segmento da qualificação profissional, 17,6% no curso técnico de nível médio e 1,5% na graduação tecnológica.

Dentre os 18,6% de pessoas que freqüentaram anteriormente, 81,1% estavam matriculadas na qualificação profissional, 18,2% no técnico de nível médio, e 0,7% na graduação tecnológica. Esses valores equivalem a 23,9 milhões, 5,4 milhões e 160 mil pessoas.

Considerando os devidos pesos amostrais, observou-se que do total de 159,4 milhões de indivíduos, 35,6 (22,4%) milhões passou por algum curso de educação profissional, distribuídas da seguinte forma: 6 milhões (3,8%) freqüentavam o curso na ocasião do levantamento, enquanto 29,6 milhões (18,6%) não freqüentavam, mas freqüentaram anteriormente.

Assim, percebemos que ainda é pequena a procura pelo ensino profissionalizante nas modalidades que promovem um incremento no nível de escolarização (técnico de nível médio e graduação tecnológica). Este fato demonstra uma consonância com a situação precária da educação no Brasil como um todo. Mesmo se consideramos os frequentadores da qualificação profissional, que representa um treinamento mínimo para o exercício da profissão, o índice de demanda ainda é muito baixo.

Com base naqueles que optam por obter uma qualificação, analisaremos agora o perfil de aplicabilidade da educação profissional, ou seja, se esta modalidade esta sendo aceita pelo mercado de trabalho. Esta análise será feita através da verificação dos níveis de empregabilidade, tanto do ensino técnico de nível médio quanto da graduação tecnológica.

2.3 Ensino e Empregabilidade

É notório o aumento do número de pessoas cursando o ensino superior. Primeiramente, isto ocorre devido à proliferação de Instituições de Ensino Superior (IES), que facilitam o acesso, tanto pela redução do rigor da avaliação para o ingresso, quanto pela proximidade de determinadas localidades afastadas. Além disso, o PROUNI (programa de bolsas de estudos para alunos de baixa renda) oportunizou novas vagas gratuitas em instituições privadas, atendendo o contingente negligenciado pelo ensino público.

Desta forma, além das pessoas que ingressaram no ensino superior, vivenciamos um envelhecimento da população brasileira, fazendo com que o número de pessoas com ensino superior fosse maior do que a demanda por este tipo de mão de obra. Segundo pesquisa da UNICAMP⁷, o Brasil está vivenciando o fenômeno do desemprego intelectual.

De acordo com seu estudo, restrito ao Estado de São Paulo, 37% das pessoas com formação superior exercem atividades profissionais que não exigem curso universitário. Mas, como aponta a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, outros 3,7% da população com mais de 15 anos de estudo estão desempregados. Assim, pode-se estimar que pelo menos quatro em cada dez pessoas que investiram tempo, dinheiro e dedicação numa faculdade não aproveitam nada do conhecimento adquirido no mercado de trabalho (EPOCA, 2003).

Assim, podemos inferir que o nível de empregabilidade do ensino superior é de apenas 60%, ou seja, uma grande discrepância com o passado, em que o diploma era garantia de emprego. Sem contar as pessoas que se formam, mas não atuam na área de origem. Hoje, observam-se profissionais qualificados à procura de posições aquém de suas capacitações; e não raro, voltando aos bancos acadêmicos como forma de conseguir uma nova inserção no mercado de trabalho através do programa de estágio.

Por outro lado, um fenômeno observado igualmente é a procura por profissionais técnicos (pós-médio) e tecnólogos (superior). Estas modalidades observam taxas de empregabilidade bastante distintas do ensino superior.

⁷ In: EPOCA. Com diploma, sem emprego.

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG60344-6012-281,00-COM+DIPLOMA+SEM+EMPREGO.html>>. Acesso em: 07set2010.

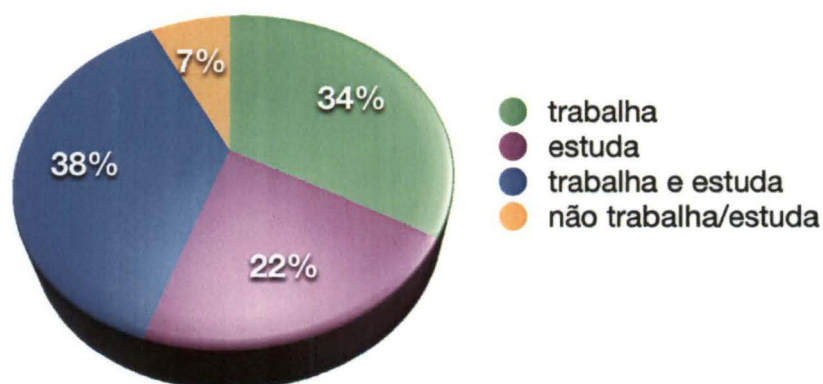
Ainda, para saber o nível de empregabilidade dos alunos egressos ou que ainda frequentavam ensino técnico de nível médio, verificou-se que do total de pessoas economicamente ativas (3,9 milhões), apenas 0,7% estavam freqüentando curso técnico de nível médio, e 4,7% haviam frequentado anteriormente.

Ainda no âmbito desta pesquisa, dividiu-se as classes de rendimento mensal domiciliar per capita em 7 níveis, partindo de “até ¼ do salário mínimo” até “mais de 5 salários mínimos”. Observou-se, então, que entre os indivíduos que freqüentavam curso técnico de nível médio, a participação dos indivíduos cujo rendimento mensal domiciliar per capita era de mais de 2 a 3 salários mínimos (25,8%) era predominante na amostra.

Essas informações podem ser complementadas pela Pesquisa Nacional de egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Rede Federal de EPT, realizada pelo Ministério da Educação – MEC (2009), que avaliou a situação dos alunos de nível médio que, entre 2003 e 2007, estudaram em escolas técnicas federais.

Nesta pesquisa, observa-se que 72% dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de EPT no Brasil estão inseridos no mercado de trabalho. Desse total, 38% trabalham e também estudam, 22% só estudam e 7% não trabalham nem estudam.

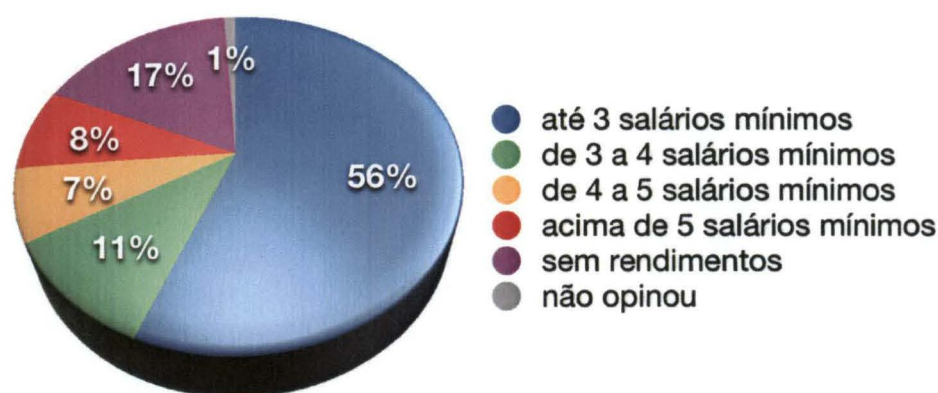
GRÁFICO 8: Situação dos egressos com relação ao mercado de trabalho e estudo



Fonte: MEC/Inep/Deeb. Elaboração própria

Dos egressos que trabalham, 44% atuam na área do curso técnico em que se formaram e 21% em áreas correlatas. Tomando como referência o Salário Mínimo Federal (SM), observa-se que 57% dos técnicos ganham até 3 SM; 11% ganham de 3 a 4 SM; 7% ganham de 4 a 5 SM e 8% ganham acima de 5 SM.

GRÁFICO 9: Rendimento dos egressos do ensino técnico da Rede Federal de EPT



Fonte: MEC/Inep/Deeb. Elaboração própria

Outro indicador diz respeito à formalidade do emprego dos egressos. Dos entrevistados que trabalham, 59% têm carteira assinada, 14% são funcionários públicos concursados, 7% são autônomos e apenas 3% são proprietários de empresas/negócios.

GRÁFICO 10: Tipo de vínculo empregatício do egresso de curso técnico da Rede Federal EPT



Fonte: MEC/Inep/Deeb. Elaboração própria

Baseada nos resultados sobre a procedência do aluno, a Pesquisa enfatiza a desmistificação da idéia corrente de que existe elitismo na Rede de EPT. De acordo com a referida Pesquisa realizada pelo MEC, 84% disseram ter cursado o ensino médio somente em escolas públicas; e apenas 27% dos pais e 15% das mães têm o nível superior completo.

Com isso, verificamos que além de garantir a empregabilidade, as escolas técnicas possibilitam um bom nível de renda, tanto na iniciativa pública, privada, ou mesmo no empreendedorismo. Neste sentido, o ensino técnico auxilia tanto o crescimento econômico (através do consumo da mão de obra empregada), quanto na distribuição da renda, na medida em que remunera de forma adequada, aumentando o contingente da classe média, além de possibilitar a educação para as camadas mais pobres da população, e não só a elite, como demonstra a pesquisa.

O ensino tecnológico segue o mesmo caminho. Embora não haja uma pesquisa nacional que responda sobre a empregabilidade dos tecnólogos, alguns números preliminares apontam a sintonia entre este tipo de educação e o mercado de trabalho. De acordo com os dados da pesquisa realizada em 2007 pelo Centro Paulo Souza⁸ - autarquia que administra 47 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e 151 Escolas Técnicas (Etecs) do Estado de São Paulo, no período de 2001 a 2007, houve um crescimento de 24,5% no número de matrículas no ensino tecnológico em São Paulo, além de registrar uma empregabilidade de 93,2%; de modo que a remuneração média foi estimada em 5,5 salários mínimos.

Desta forma, o que se percebe são inúmeras vagas de emprego que não estão sendo preenchidas. O mercado busca por especialistas em áreas em que universidades e escolas profissionalizantes não estariam conseguindo preparar. Além da falta de profissionais na área técnica, há um distanciamento entre formação superior e perfil desejado pelo mercado de trabalho, defasagem tecnológica, descompasso entre teoria-prática, falta de visão sistêmica e de futuro (inovação e empreendedorismo). Ainda, as escolas não formam mão-de-obra suficiente nas áreas necessárias, mas, oferecem cursos e formam profissionais que não são

⁸ In: ADMINISTRADORES. Ensino Tecnológico registra empregabilidade superior a 90% em São Paulo. <http://www.administradores.com.br/noticias/ensino_tecnologico_registra_empregabilidade_superior_a_90_em_sao_paulo/21854/>. Acesso em: 08set2010

aproveitados pelo mercado, como por exemplo advogados, fisioterapeutas, psicólogos e administradores. (GAZETA DE JOINVILLE, 2008).

O vice-presidente da ABRH Joinville, Pedro Luiz Pereira, comenta a escassez de profissionais técnicos, por exemplo, cujo salário pode chegar a R\$ 3 mil. "Há falta de ferramenteiros, técnicos mecânicos, técnicos eletricitas, profissionais para a área de vendas, técnicos em refrigeração, supervisores entre outros". Além das vagas operacionais que não estão conseguindo ser preenchidas, as empresas de recursos humanos afirmam ainda que falta qualificação. Somente em uma empresa de recrutamento e seleção, há um acúmulo de 350 vagas em aberto (GAZETA DE JOINVILLE, 2008).

Nota-se que o desemprego não é causado pelo mercado em recessão ou pela falta de vagas, mas sim pela falta de qualificação adequada. Assim, o ensino profissionalizante tem muito a contribuir com a diminuição da desigualdade social, tanto pelo grande número de oportunidades, quanto pelos bons salários pagos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da preparação desta monografia, pôde-se reafirmar que a educação constitui uma peça fundamental no desenvolvimento dos países, tanto pelo seu aspecto econômico, ao incrementar a produtividade, ou estimular o desenvolvimento de novas tecnologias, como pelo seu aspecto social, sendo agente capaz de distribuir a renda, ou, ainda, como objetivo fim do desenvolvimento, por proporcionar qualidade de vida aos indivíduos.

O acompanhamento da evolução histórica da economia enquanto ciência, pela visão dos principais economistas e escolas do pensamento econômico, evidenciou que, apesar dos distintos momentos históricos e pensamentos políticos vigentes, todos compartilhavam um interesse comum: buscar modelos econômicos que propiciassem o desenvolvimento econômico.

Um dos elementos que diferenciou o pensar econômico e as diferentes abordagens sobre as operações econômicas, foi a participação social nos processos de desenvolvimento, sendo criada a distinção entre os pensadores que acreditam que crescimento é sinônimo de desenvolvimento e aqueles que acreditam que o crescimento não garante o desenvolvimento.

Com a inserção das variáveis sociais aos modelos de crescimento, surgiu a teoria do capital humano, a primeira a considerar os retornos da educação para o crescimento sob o aspecto quantitativo, pois, até então, percebia-se apenas o retorno social proporcionado pela educação. Passou-se a pensar, então, na educação como um importante “valor econômico”.

A partir daí, e devido o aumento da competitividade entre os países, proporcionado pelo comércio internacional, a escola tradicional viu-se obrigada a reformular-se para atender as necessidades do mercado de trabalho, suprimindo a demanda por qualidade e produtividade. A solução encontrada foi a criação de uma política educacional profissionalizante.

A educação profissionalizante deve ser entendida como uma proposta que visa equacionar as demandas por qualificação tendo em vista as necessidades de desenvolvimento do país, ou seja, é a modalidade de

ensino que busca o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Para tanto, podemos caracterizar o ensino profissionalizante como um modelo de ensino que durante todo o seu processo histórico de constituição esteve ligado a interesses econômicos específicos e não resultante de variáveis vinculadas à questão do ensino. Desse modo, podemos facilmente entender que, assim como cada país é regido por um sistema econômico próprio, cada um também acabou por adotar uma política educacional profissionalizante própria. Enquanto a Alemanha investe em um sistema dual, com grande participação das empresas, a França possui um sistema majoritariamente apoiado na educação proporcionada pelo Estado e que recentemente aproximou-se do mercado. Já os Estados Unidos apóiam-se no princípio do *comprehensive school*.

No Brasil, o sistema dual do ensino profissionalizante apresenta características bastante distintas na esfera pública e privada. Enquanto o ensino público possui um cunho mais teórico, assemelhando-se à educação acadêmica; o ensino privado demonstra uma maior conotação prática, com a nítida preocupação do preparo dos estudantes para sua inserção diretamente no ambiente empresarial.

Embora a qualidade do ensino no Brasil atinja níveis de precariedade, percebe-se um aumento no investimento em qualificação profissional, especialmente com a criação de cursos de graduação de tecnologia. Outra demonstração de investimento foi a criação dos IFETs durante o governo Lula, aprimorando o foco no ensino tecnológico. O número de pessoas que buscam o ensino profissional ainda é muito reduzido, de acordo com a PNAD 2007. Mas este quadro tende a se reverter, tendo em vista os números de empregabilidade e remuneração alcançados pelo ensino técnico de nível médio.

O ensino profissionalizante mostrou-se em linha com os anseios do mercado de trabalho, pois além de seu foco prático, as empresas percebem uma carência de profissionais com este tipo de formação. Assim, sobram vagas para técnicos e tecnólogos, enquanto bacharéis estão desempregados ou trabalhando em funções aquém de sua formação.

Uma das grandes dificuldades encontradas para a elaboração do presente estudo foi a falta de pesquisas realizadas por institutos de pesquisa, pois sobre o ensino profissional, apenas em 2007 a PNAD contemplou um questionário sobre o ensino técnico de nível médio, mas ainda deixou de lado os dados sobre a graduação tecnológica. Isso impossibilita comparações para análise de tendências, tanto de crescimento e quanto de queda. Ainda, esta lacuna provoca uma desorientação por parte dos governantes para elaboração de políticas públicas para o setor, e também, para verificação da necessidade de reformas na estrutura de ensino.

Apesar dos poucos números disponíveis, pode-se concluir que o investimento em educação profissional é uma ferramenta valiosa para alavancar tanto o crescimento quanto o desenvolvimento do país. Gerar uma mão-de-obra qualificada auxilia tanto na competitividade dos produtos brasileiros, na distribuição de renda, e finalmente, na qualidade da educação, componente do IDH.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRADORES. **Ensino Tecnológico registra empregabilidade superior a 90% em São Paulo.** Disponível em: http://www.administradores.com.br/noticias/ensino_tecnologico_registra_empregabilidade_superior_a_90_em_sao_paulo/21854/. Acesso em: 08set2010
- ANDIFES. **Etapa intermediária, o ensino médio tem representado o estágio em que a educação deixa muitos alunos para trás.** Disponível em: http://www.andifes.org.br/index.php?view=article&catid=52&id=43...t&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=100013. Acesso em: 26out2010.
- AVANCINI, Marta. Encruzilhada. **Revista Educação.** 162 ed. São Paulo: Segmento, 2010.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crescimento e Desenvolvimento.** Notas para uso em curso de desenvolvimento econômico na Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Versão de junho de 2008. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Papers/2007/07.22.CrescimentoDesenvolvimento.Junho19.2008.pdf>. Acesso em: 20mar2010.
- _____. **O Conceito Histórico de Desenvolvimento Econômico.** Trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. Versão de 2 de março de 2006. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.18.ConceitoHistoricoDesenvolvimento.31.5.pdf>. Acesso em: 20mar2010.
- _____. O Modelo Harrod-Domar e a Substitutibilidade de Fatores. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 5 n. 3, Set 1975. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1975/75.ModeloHarrod-Domar.pdf>. Acesso em: 20mar2010.
- CARDIM, José Casqueiro. **O Sistema de Formação Profissional em Portugal.** Luxemburgo: CEDEFOP, 1999.

- COUTO, Joaquim Miguel. O pensamento desenvolvimentista de Raúl Prebisch. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1, Apr. 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26set2010.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, São Paulo: INEP, 2000.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo; Brasília: UNESCO, 2004.
- EPOCA. **Com diploma, sem emprego**. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG60344-6012-281,00-COM+DIPLOMA+SEM+EMPREGO.html>. Acesso em: 07set2010.
- FERRETTI, Celso José. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**. nº 59, Campinas: UNICAMP, 1997.
- FOLHA ONLINE. **Brasil tem nona maior taxa de analfabetismo da américa latina**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml>> Acesso em: 08set2010
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FURTADO, Celso. **Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Abril, 1983.
- _____. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**. Discurso na cerimônia de abertura da III Conferência Internacional Celso Furtado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- GANOVA, Penka. Novas tendências no ensino e formação profissional inicial na Bulgária. **Revista Européia de Formação Profissional**. n. 41. Luxemburgo: CEDEFOP, 2007.
- GAZETA DE JOINVILLE. **Mercado de trabalho: Sobram vagas, falta qualificação**. Disponível em: <http://gazetadejoinville.blogspot.com/2008/10/mercado-de-trabalho-sobram-vagas-falta.html>. Acesso em: 08set2010.

GOMES, Candido Alberto. **Novos rumos para o Ensino Médio: Brasil em perspectiva**. Cadernos da Unesco Brasil. Série Educação, n.º 1. Brasília: Unesco, 1998.

IBGE. **PNAD 2009: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1. Acesso em: 20nov2009.

_____. **Séries Estatísticas**. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14dez2010.

INFO. **Curso técnico garante emprego a 72% dos alunos**. Disponível em: <http://info.abril.com.br/professional/carreira/curso-tecnico-garante-emprego-a-72-dos-alunos.shtml?3>. Acesso em: 08set2010.

IPC TARGET. **Brasil em foco**. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/ultnot/infomoney/2008/05/13/ult4040u11714.jhtm>. Acesso em 16dez2010.

JONES, Charles Irving. **Introdução a Teoria do Crescimento Econômico**. São Paulo: Campus, 2000.

LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

MAFRA, Guilherme Tavares. **O Capital Humano e o Desenvolvimento Econômico**. Monografia para o Congresso do PET – ECO. Brasília: UNB, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009.

OEI. **Sistema educativo nacional de Brasil**. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_profesional.pdf. Acesso em: 09out2010.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista FAE**. Vol 5, n. 2. Curitiba: FAE, 2002.

PITKANEN, Kari. **Ciclo de Seminários Internacionais**. Educação no Século XXI: Modelos de Sucesso, Brasília, 2008.

ROSSETTI, José Paschoal. **Introdução à Economia: A Evolução da Economia Como Ciência**. São Paulo: Atlas, 2003.

- SAUL, Renato. **A raiz renegada do capital humano**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- SCATOLIN, Fábio Dória. **Indicadores de desenvolvimento: um sistema para o Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Economia). Porto Alegre: UFRGS, 1989.
- SCHUMPETER, Joseph. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Abril Cultural. 1989.
- SEUBERT, Rolf. **Ciclo de Seminários Internacionais**. Educação no Século XXI: Modelos de Sucesso, Brasília, 2008.
- SOUZA, Nali de Jesus de. **Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SOUZA, Juliana de. **Ensino profissionalizante no Brasil e seu impacto no rendimento dos indivíduos: uma análise de propensity score matching para 2007**. Curitiba: UFPR, 2009.
- STIGLITZ, Joseph E. **More Instruments and Broader Goals: Moving Toward the Post-Washington Consensus**. The 1998 WIDER Annual Lecture. Helsinki: Finlândia, 07/1/1998.
- TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego; formação: um bem universal? **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 67. Campinas: UNICAMP, 1999
- THUROW, Lester C. **A construção da riqueza: as novas regras para os indivíduos, empresas e nações numa economia baseada no conhecimento**. Rocco: Rio de Janeiro, 2001.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. In: ESCOLA. **O guerreiro da sala de aula**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/guerreiro-sala-aula-423227.shtml>. Acesso em: 08out2010.
- TERRA NOTÍCIAS. Pesquisa: desigualdade educacional é maior que de renda. < <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI2173872-EI8266,00.html>>. Acesso em: 09out2010.
- ULTIMO SEGUNDO. **Com 3% da renda nacional, todas as famílias brasileiras superarão a pobreza, diz IPEA**. <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2009/09/24/com+3+da+renda+nacional+todas+as+familias+brasileiras+superariam+a+pobreza+diz+ipea+8620932.html>>. Acesso em: 09out2010.

- VITAL, Soraya. **Ensino Inovador: Sistema Dual de Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/producao-academica/ensino-inovador-sistema-dual-de-aprendizagem/733/>. Acesso em: 26out2010.
- WALTENBERG, Fabio D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1. São Paulo: USP, 2006.
- WELTERS. Ângela. Tecnologia, distribuição de renda e implicações para o crescimento: algumas notas sobre a visão da CEPAL nas décadas de 1970 e 1980. **Nova Economia**. v.14, n. 2. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- WORLD BANK. <
<http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/0,,menuPK:476823~pagePK:64165236~piPK:64165141~theSitePK:469372,00.html>>.
Acesso em: 09out2010.