



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONOMICAS



Maria Ignácia Muñoz Lazo

**Qualificação Profissional de Trabalhadores: seu impacto no
mercado de trabalho e desenvolvimento econômico no Brasil**

Mariana

2026

Maria Ignácia Muñoz Lazo

Qualificação Profissional de Trabalhadores: seu impacto no mercado de trabalho e desenvolvimento econômico no Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal Ouro Preto como requisito para obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientador: Prof. Dr. André Mourthé de Oliveira

Mariana

2026



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Ignácia Muñoz Lazo

Qualificação Profissional de Trabalhadores: seu impacto no mercado de trabalho e desenvolvimento econômico no Brasil

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Economia

Aprovada em 26 de fevereiro de 2026

Membros da banca

Dr. André Mourthé de Oliveira - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dr. Daniel do Val Cosentino (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dr. Francisco Horácio Pereira de oliveira (Universidade Federal de Ouro Preto)

Dr. André Mourthé de Oliveira, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 26/02/2026



Documento assinado eletronicamente por **Andre Mourthe de Oliveira, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/02/2026, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1066755** e o código CRC **400514CA**.

A Deus e a minha família, por todo apoio e
suporte que me foi dado neste ciclo.

AGRADECIMENTOS

A realização desta monografia representa não apenas a conclusão de um ciclo acadêmico, mas também a concretização de uma caminhada repleta de aprendizados, desafios e superações. Por isso, deixo aqui minha sincera gratidão a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho fosse possível.

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar com fé e esperança nos momentos mais difíceis e por guiar meus passos com sabedoria ao longo de toda essa jornada.

A minha família, primeiramente aos meus pais David e Lorena, pelo amor incondicional, e aos meus irmãos Vicente, Victoria, Fernanda, Paz, Isabella, Alejandra e Valentino pelo apoio nos dias cansativos e pela confiança em meu potencial. Vocês foram meu alicerce e minha motivação constante. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidei.

A Codifica Consultores Spa, especialmente a chefe Rosalba, por terem me abraçado nesta ideia e me empenhado neste laço entre meus países Brasil e Chile. Aos meus tios de coração Annapaola Mansur e José Luis Tropa por todo acolhimento fornecido. A minha amiga Bárbara que fez Ouro Preto ser melhor e minhas companheiras de UFOP, Duda e Raiane, obrigada por todo apoio. E ao meu amor João Pedro que chegou no final desta caminhada para tornar tudo mais leve.

Ao professor André Mourthe, que me orientou, obrigada pela paciência e ensinamentos, seus conselhos foram essenciais no empoderamento deste trabalho.

Por fim, aos colegas e professores do curso de Ciências Econômicas da UFOP, que contribuíram com trocas de ideias e companheirismo durante a graduação. Levo comigo muito mais do que conhecimento — levo experiências, memórias e vínculos que marcarão minha trajetória.

*“Para que todos vejam, e saibam, e considerem,
e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isto”
(Isaías 41:20)*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os efeitos da qualificação profissional sobre o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico brasileiro. Com uma abordagem que combina métodos qualitativos e quantitativos, a pesquisa fundamenta-se em revisão teórica, dados estatísticos e uma análise comparativa com o modelo chileno de formação profissional. Os resultados indicam que trabalhadores com maior escolaridade e formação técnica apresentam melhores condições de empregabilidade e rendimentos superiores, reforçando a qualificação como elemento central para a inclusão produtiva. Além disso, o estudo evidencia lacunas nas políticas públicas brasileiras, ressaltando a urgência de uma política nacional contínua e articulada. A experiência chilena, mais estruturada e avaliada, é proposta como referência para adaptações no contexto nacional. A qualificação profissional, portanto, desponta como fator estratégico para o crescimento sustentável e a redução das desigualdades sociais.

Palavras-Chave: Qualificação Profissional; Capital Humano; Mercado De Trabalho; Políticas Públicas; Desenvolvimento Econômico; Brasil.

ABSTRACT

This study analyzes the effects of professional training on the Brazilian labor market and economic development. Combining qualitative and quantitative approaches, the research draws on theoretical foundations, statistical data, and a comparative analysis of the Chilean training model. Findings reveal that individuals with higher education and technical training show significantly better employment rates and income levels, highlighting professional qualification as a driver of productive inclusion. The study also exposes gaps in Brazilian public policies and underscores the need for a coherent, long-term national strategy. Chile's structured and data-driven approach is presented as a relevant model for potential adaptation in Brazil. Therefore, professional qualification emerges as a key component for sustainable growth and social equity.

Keywords: Professional Qualification; Human Capital; Labor Market; Public Policies; Economic Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

INE – Instituto Nacional de Estadísticas do Chile

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programme for International Student Assessment

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENCE – Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Chile)

Sistema S – Conjunto de instituições de formação profissional (ex: SENAI, SENAC, SESI, SEBRAE)

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	TEORIA DO CAPITAL HUMANO: FUNDAMENTOS, APLICAÇÕES E LIMITES.....	13
2.1	Fundamentos da Teoria do Capital Humano	13
2.2	Aplicações da Teoria do Capital Humano no Brasil e no Chile.....	15
2.3	Limitações e Críticas do Capital Humano	17
3.	ESTUDO DE CASO: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E NO CHILE	20
3.1	Enquadramento histórico da formação profissional e das políticas de qualificação no Brasil e no Chile	20
3.2	Diagnóstico do Mercado de Trabalho e da Qualificação Profissional no Brasil...	21
3.3	Políticas Públicas de Qualificação: Brasil vs. Chiles	24
3.3.1	Políticas públicas no Brasil: avanços e limites.....	24
3.3.2	Políticas públicas no Chile: estruturação, incentivos e avaliação.....	26
3.4	Análise dos Dados Empíricos e Tendências Comparativas.....	31
3.4.1	Considerações finais.....	34
4.	CONCLUSÃO	35
5.	REFERÊNCIAS	37

1. INTRODUÇÃO

A qualificação profissional ocupa posição central nos debates contemporâneos sobre desenvolvimento econômico, produtividade e inclusão no mercado de trabalho. Em um contexto marcado por transformações tecnológicas aceleradas, reestruturação produtiva e novas exigências de competências, torna-se cada vez mais evidente que o investimento em capital humano constitui elemento estratégico para o crescimento sustentável e para a redução das desigualdades sociais. A teoria do capital humano, formulada inicialmente por Theodore Schultz (1961) e posteriormente sistematizada por Gary Becker (1993), sustenta que os gastos com educação e capacitação devem ser compreendidos como investimentos capazes de ampliar a produtividade individual e, consequentemente, impulsionar o desenvolvimento das nações.

No Brasil, entretanto, essa premissa teórica encontra limites estruturais associados à baixa escolaridade média da população, à elevada informalidade e à fragmentação das políticas públicas voltadas à formação profissional. Como destacam Paes de Barros et al. (2007), a desigualdade de renda no país está profundamente relacionada às disparidades educacionais, o que evidencia a importância de integrar educação de qualidade, qualificação técnica e políticas ativas de emprego. Na mesma linha, Menezes Filho (2018) argumenta que a elevação da produtividade no longo prazo depende não apenas do acesso à educação formal, mas também da melhoria consistente de sua qualidade.

A segmentação do mercado de trabalho brasileiro, marcada por desigualdades regionais e sociais persistentes, reforça esse diagnóstico. Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023) indicam que trabalhadores com maior nível de escolaridade apresentam melhores condições de inserção formal e rendimentos superiores. Contudo, a simples ampliação da oferta de cursos profissionalizantes não garante, por si só, mobilidade social ou desenvolvimento econômico, sobretudo quando não há articulação efetiva entre sistemas educacionais, políticas públicas e estrutura produtiva.

Nesse contexto, torna-se relevante observar experiências internacionais que enfrentaram desafios semelhantes. O Chile, desde a década de 1990, estruturou políticas de capacitação profissional por meio do Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), com foco na

empregabilidade e no monitoramento de resultados (BID, 2019). Paralelamente, o país implementou reformas educacionais voltadas à melhoria do desempenho em avaliações internacionais, como o PISA, o que contribui para ampliar a base formativa do capital humano. A comparação entre os dois países permite identificar diferenças institucionais, avanços e limites que enriquecem a análise do caso brasileiro.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão: em que medida a qualificação profissional tem sido capaz de promover inserção laboral e contribuir para o desenvolvimento econômico no Brasil, e o que a comparação com a experiência chilena revela sobre seus limites e possibilidades? A partir dessa problematização, o objetivo central deste trabalho é analisar o impacto da qualificação profissional — compreendendo tanto a educação formal quanto a formação técnica — sobre o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico brasileiro, à luz da teoria do capital humano.

Para atingir esse objetivo, adota-se uma abordagem qualitativo-quantitativa, fundamentada em revisão bibliográfica nacional e internacional, análise documental de políticas públicas e interpretação de dados estatísticos provenientes de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). A comparação com o caso chileno é realizada a partir da análise de literatura especializada e relatórios institucionais.

O trabalho está estruturado em dois capítulos principais. O primeiro apresenta os fundamentos da teoria do capital humano, suas aplicações e principais críticas, incorporando contribuições de autores brasileiros e chilenos. O segundo capítulo desenvolve um estudo de caso comparativo entre Brasil e Chile, examinando o enquadramento histórico, as políticas públicas de qualificação e os dados empíricos relativos a escolaridade, emprego e rendimento. Ao final, busca-se oferecer uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades de fortalecimento da qualificação profissional como eixo estruturante de um projeto de desenvolvimento inclusivo e institucionalmente consistente.

2. TEORIA DO CAPITAL HUMANO: FUNDAMENTOS, APLICAÇÕES E LIMITES

2.1 Fundamentos da Teoria do Capital Humano

A teoria do capital humano constitui um dos marcos mais relevantes da análise econômica da educação ao propor que investimentos em qualificação, educação e saúde influenciam diretamente a produtividade dos indivíduos e, conseqüentemente, o desenvolvimento das nações. Sua formulação surge em um contexto de expansão das economias industriais no pós-guerra, quando se buscava compreender os fatores não materiais que explicavam o crescimento econômico além do acúmulo de capital físico.

Theodore Schultz foi um dos primeiros a sistematizar essa abordagem ao afirmar que “o crescimento econômico moderno é, em grande parte, derivado do crescimento do conhecimento e da sua aplicação” (SCHULTZ, 1961, p. 3). Ao defender que gastos com educação deveriam ser entendidos como investimento, e não como mero consumo, Schultz contribuiu para deslocar a análise do desenvolvimento para o campo das capacidades humanas.

Gary Becker aprofundou essa perspectiva ao consolidar o conceito de capital humano em sua obra *Human Capital*. Para o autor: “A educação formal, a formação no emprego e a saúde são investimentos realizados com a expectativa de retorno futuro em termos de renda, produtividade e mobilidade social” (BECKER, 1993, p. 22).

Ao equiparar investimentos em educação aos investimentos em bens de capital, Becker introduziu uma lógica analítica baseada na expectativa de retorno individual. Segundo essa concepção, os indivíduos decidem investir em sua própria formação considerando custos presentes e benefícios futuros. Essa formulação trouxe grande influência para políticas públicas ao fornecer justificativa econômica para a ampliação do acesso à educação.

Entretanto, essa abordagem parte de pressupostos específicos, como a existência de mercados relativamente funcionais e a possibilidade de que o aumento da escolaridade se converta, de forma previsível, em melhores rendimentos. Em contextos marcados por desigualdades estruturais e segmentação do mercado de trabalho, essa relação pode não se manifestar de maneira linear. Assim, embora a teoria do capital humano ofereça um arcabouço explicativo poderoso, sua

aplicação exige consideração das condições institucionais e sociais que mediam o retorno da educação.

No contexto brasileiro, autores como Ricardo Paes de Barros foram fundamentais para adaptar essa matriz teórica à realidade nacional. Em estudos realizados no âmbito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o autor destaca que “as desigualdades de renda no Brasil estão profundamente associadas às diferenças na acumulação de capital humano entre os indivíduos” (PAES DE BARROS et al., 2007, p. 19). Essa interpretação reforça a ideia de que políticas educacionais podem desempenhar papel central na redução das disparidades socioeconômicas.

Contudo, o próprio debate nacional evidencia que a ampliação da escolaridade, isoladamente, não garante redução automática da desigualdade. A efetividade do capital humano depende da qualidade da formação, da estrutura produtiva capaz de absorver trabalhadores qualificados e das condições institucionais que regulam o mercado de trabalho. Nesse sentido, a teoria ganha maior consistência quando analisada em diálogo com a realidade empírica.

A relevância da teoria também se intensifica em um cenário de transformações tecnológicas aceleradas. A economia digital e os novos arranjos produtivos ampliam a demanda por competências técnicas e cognitivas específicas, reforçando a importância da formação contínua ao longo da vida. Contudo, essa dinâmica também pode aprofundar desigualdades entre trabalhadores qualificados e não qualificados, o que torna a discussão sobre capital humano ainda mais complexa.

No Chile, a incorporação da lógica do capital humano pode ser observada na formulação de políticas públicas orientadas à empregabilidade, especialmente a partir da consolidação do Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). O Banco Interamericano de Desenvolvimento observa que “os programas do SENCE conseguiram, em muitos casos, melhorar os índices de inserção formal e elevar os rendimentos dos beneficiários” (BID, 2019, p. 14). Ainda assim, tais resultados devem ser interpretados à luz das características institucionais e produtivas do país.

Por fim, é relevante considerar que a teoria do capital humano não se restringe a uma dimensão estritamente econômica. Amartya Sen, ao desenvolver a abordagem das capacidades, amplia o

debate ao sustentar que a educação contribui para a expansão das liberdades substantivas dos indivíduos. Para ele, “a expansão das capacidades humanas por meio da educação é essencial não apenas para o desenvolvimento econômico, mas também para a realização da justiça social” (SEN, 2000, p. 81). Essa perspectiva permite compreender a formação não apenas como instrumento de renda, mas como elemento constitutivo da cidadania.

Dessa forma, os fundamentos da teoria do capital humano oferecem uma estrutura analítica consistente para examinar a relação entre educação e desenvolvimento. Contudo, sua aplicação requer análise contextualizada e diálogo com abordagens críticas, a fim de evitar interpretações simplificadas sobre os efeitos da qualificação profissional nas economias contemporâneas.

2.2 Aplicações da Teoria do Capital Humano no Brasil e no Chile

Os fundamentos apresentados na seção anterior permitem compreender como a teoria do capital humano ultrapassou o campo estritamente teórico e passou a orientar, de forma concreta, a formulação de políticas públicas voltadas à educação e à qualificação profissional. Ao sustentar que investimentos em formação ampliam produtividade e renda, essa abordagem forneceu base normativa e técnica para programas governamentais direcionados à inserção laboral e ao desenvolvimento econômico.

No Brasil, a incorporação dessa lógica pode ser observada em iniciativas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 com o objetivo de expandir a oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, especialmente para jovens de baixa renda e beneficiários de programas sociais. Inspirado na premissa de que a qualificação eleva a empregabilidade, o programa buscou ampliar o acesso à formação profissional como estratégia de inclusão produtiva.

Entretanto, a aplicação prática da teoria revelou desafios relacionados à implementação e ao acompanhamento de resultados. Conforme avaliação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: “O Pronatec teve alcance significativo em termos de matrículas, mas apresentou limitações associadas à baixa taxa de conclusão e à frágil articulação com as demandas locais do setor produtivo” (IPEA, 2019, p. 37).

Esse diagnóstico indica que a expansão da oferta formativa, embora relevante, não garante

automaticamente a conversão da qualificação em inserção laboral sustentável. A efetividade do investimento em capital humano depende, nesse caso, da qualidade dos cursos ofertados, da adequação às dinâmicas regionais e da existência de mecanismos consistentes de acompanhamento.

Outro eixo importante da política brasileira é o chamado Sistema S, composto por instituições como SENAI, SENAC, SESI e SEBRAE. Diferentemente do Pronatec, o Sistema S possui trajetória histórica mais longa e financiamento estruturado por meio de contribuições parafiscais. Sua atuação consolidou-se como referência em formação técnica, sobretudo nos setores industrial e de serviços. Ao oferecer cursos alinhados a demandas produtivas específicas, essas instituições operam em sintonia com a lógica do capital humano, ao buscar elevar a produtividade e a competitividade empresarial.

Ainda assim, a literatura aponta que a articulação entre o Sistema S e as políticas públicas nacionais nem sempre ocorre de maneira integrada. Como destaca o IPEA (2022), a ausência de coordenação sistêmica pode limitar o alcance estrutural das iniciativas, especialmente em regiões com menor dinamismo econômico. Assim, observa-se que, no caso brasileiro, a aplicação da teoria do capital humano convive com desafios institucionais que influenciam a magnitude de seus efeitos.

No Chile, por sua vez, a adoção dessa perspectiva ocorreu em um contexto de reorganização institucional das políticas educacionais e trabalhistas. A consolidação do Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), a partir da década de 1990, representou um esforço de centralização e coordenação das ações voltadas à formação para o trabalho. O modelo chileno combina financiamento público, incentivos fiscais às empresas e mecanismos de avaliação contínua, buscando alinhar a qualificação às demandas efetivas do mercado.

Segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento: “O modelo chileno de qualificação apresenta impactos positivos e mensuráveis, com melhora na renda dos beneficiários, aumento da taxa de empregabilidade e adequação entre oferta e demanda de competências” (BID, 2019, p. 14).

Esses resultados sugerem que a aplicação da teoria do capital humano, quando associada a instrumentos institucionais de monitoramento e coordenação, pode produzir efeitos mais

consistentes sobre a inserção laboral. Contudo, como discutido no Capítulo 1, é necessário interpretar tais evidências à luz das características estruturais de cada país, evitando inferências generalizantes.

Autores chilenos também problematizam os limites dessa orientação predominantemente econômica. José Joaquín Brunner (2012) argumenta que a centralidade conferida à empregabilidade pode reduzir a educação a uma lógica utilitarista, desconsiderando sua dimensão formativa mais ampla. Em suas palavras: “A ideia de capital humano, ao ser adotada como paradigma único, corre o risco de transformar a educação em mero instrumento de produtividade, negligenciando sua função formadora, crítica e democrática” (BRUNNER, 2012, p. 57).

Essa observação reforça que a aplicação da teoria do capital humano não é neutra, mas envolve escolhas políticas e concepções específicas sobre o papel da educação na sociedade. Tanto no Brasil quanto no Chile, a qualificação profissional foi concebida como instrumento de promoção da empregabilidade; contudo, os resultados dependem da qualidade da educação básica, da estrutura produtiva e do grau de integração institucional das políticas.

Nesse sentido, a comparação entre os dois países revela que a teoria do capital humano orientou a formulação de programas em contextos distintos, produzindo arranjos institucionais variados. Enquanto o Brasil privilegiou a expansão do acesso por meio de múltiplas iniciativas, o Chile estruturou um modelo mais centralizado e orientado por avaliação de resultados. Essas diferenças serão aprofundadas no capítulo seguinte, quando a análise se concentrará no estudo de caso comparativo e nos dados empíricos que permitem observar, de forma mais concreta, os efeitos dessas políticas.

2.3 Limitações e Críticas do Capital Humano

Apesar de sua ampla influência na formulação de políticas públicas e na análise econômica da educação, a teoria do capital humano não está isenta de críticas. Ao enfatizar a relação entre investimento educacional e retorno econômico, essa abordagem tende a privilegiar uma leitura instrumental da educação, concentrando-se nos ganhos de produtividade e renda como principais indicadores de sucesso.

Uma das críticas mais recorrentes refere-se à redução da educação a uma variável econômica mensurável, desconsiderando suas dimensões sociais, culturais e políticas. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) argumentam que o sistema educacional não opera apenas como mecanismo de mobilidade social, mas também como instância de reprodução das desigualdades. Para os autores, a escola pode legitimar diferenças pré-existentes ao transformar desigualdades sociais em diferenças aparentemente meritocráticas.

Nesse sentido, a associação direta entre escolaridade e mobilidade econômica, pressuposta pela teoria do capital humano, precisa ser analisada com cautela. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, o retorno da educação pode variar conforme origem social, capital cultural e oportunidades disponíveis no mercado de trabalho. A acumulação de anos de estudo, por si só, não elimina barreiras institucionais que condicionam a inserção profissional.

Rafael Costanzi (2015) também problematiza os limites da teoria ao destacar que sua aplicação muitas vezes ignora fatores macroeconômicos e estruturais. Segundo o autor: “A teoria do capital humano, ao focalizar predominantemente o investimento individual em educação, tende a subestimar a importância das condições estruturais do mercado de trabalho e das políticas públicas mais amplas” (COSTANZI, 2015, p. 33).

Essa observação é particularmente relevante para países como o Brasil, onde a informalidade elevada e a segmentação ocupacional limitam a conversão automática da qualificação em renda e estabilidade. Nesses contextos, o investimento em capital humano pode produzir retornos heterogêneos, dependentes da dinâmica produtiva e das instituições que regulam o trabalho.

Outra crítica importante é apresentada por Ben Fine (2001), que questiona a expansão indiscriminada do conceito de capital humano para diferentes esferas da vida social. Para o autor, a tendência de tratar competências, habilidades e até relações sociais como formas de “capital” pode esvaziar o conceito analiticamente e reduzir fenômenos complexos a métricas econômicas.

Além disso, a perspectiva das capacidades desenvolvida por Amartya Sen (2000) oferece uma ampliação crítica do debate. Embora reconheça a importância da educação para o desenvolvimento, Sen argumenta que seu valor não deve ser medido exclusivamente pelo retorno financeiro, mas pela expansão das liberdades substantivas dos indivíduos. Em suas palavras: “O

desenvolvimento deve ser avaliado menos pelo aumento da renda e mais pela expansão das capacidades reais das pessoas de viverem a vida que valorizam” (SEN, 2000, p. 87).

Essa concepção desloca o foco do rendimento para a autonomia e a participação social, permitindo uma leitura mais abrangente do papel da educação. Assim, a qualificação profissional pode ser entendida não apenas como instrumento de produtividade, mas como componente de cidadania e inclusão social.

No contexto chileno, José Joaquín Brunner (2012) também aponta que a adoção predominante da lógica do capital humano pode conduzir a uma racionalidade excessivamente orientada por desempenho e empregabilidade, reduzindo o espaço para formação crítica e democrática. Tal crítica reforça que, mesmo em modelos institucionalmente estruturados, a centralidade da eficiência econômica pode gerar tensões no interior do sistema educacional.

Essas limitações não invalidam a teoria do capital humano, mas indicam a necessidade de interpretá-la de forma contextualizada e articulada a outras abordagens. A relação entre educação e desenvolvimento não é automática, nem uniforme, sendo mediada por fatores institucionais, históricos e sociais que variam entre países.

Dessa forma, a análise das críticas permite compreender que a efetividade da qualificação profissional depende não apenas do investimento individual ou da expansão de vagas, mas da qualidade da formação, da estrutura produtiva e da capacidade institucional de monitorar e integrar políticas públicas. Essa reflexão teórica fornece base para o exame comparativo entre Brasil e Chile desenvolvido no capítulo seguinte, no qual serão analisados os contextos históricos, os arranjos institucionais e os dados empíricos que permitem observar, de forma concreta, como essas dinâmicas se materializam.

3. ESTUDO DE CASO: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E NO CHILE

3.1 Enquadramento histórico da formação profissional e das políticas de qualificação no Brasil e no Chile

A discussão sobre qualificação profissional no Brasil e no Chile não pode ser compreendida apenas a partir de políticas recentes, pois os dois países construíram seus sistemas de formação e sua relação entre educação e trabalho em trajetórias históricas distintas. Esse enquadramento é importante porque ajuda a explicar por que certos instrumentos funcionam melhor em um contexto do que em outro, evitando generalizações e permitindo uma análise mais realista sobre limites, capacidades institucionais e possibilidades de adaptação.

No Brasil, a formação profissional se consolidou de forma gradual e fortemente vinculada ao processo de industrialização e à organização corporativa do trabalho ao longo do século XX. A expansão do setor industrial, especialmente a partir dos anos 1930, aumentou a demanda por mão de obra urbana e por mecanismos de qualificação que respondessem às necessidades produtivas. Nesse percurso, um marco relevante foi a constituição de instituições de formação ligadas ao setor produtivo, que viriam a compor o chamado Sistema S, historicamente associado à oferta de cursos profissionalizantes e técnicos em larga escala, com forte capilaridade territorial.

Ainda assim, a trajetória brasileira foi marcada por desigualdades educacionais persistentes e pela dificuldade de transformar a qualificação em um caminho estável de mobilidade social. Em termos estruturais, a qualificação profissional convive, até hoje, com desafios como a baixa escolaridade média da força de trabalho e altas taxas de informalidade, o que tende a reduzir os retornos individuais esperados da educação e do treinamento (IBGE, 2023). Esse quadro, como discutido ao longo do trabalho, reforça a necessidade de articular políticas de qualificação com a melhoria da educação formal, em linha com a leitura de capital humano e produtividade debatida por Menezes Filho (2018) e Paes de Barros et al. (2007).

Já no Chile, a reorganização institucional do setor educacional e do mercado de trabalho ocorreu em bases diferentes, com reformas relevantes ao longo das últimas décadas que reconfiguraram o

papel do Estado e os instrumentos de qualificação. A partir dos anos 1990, observa-se maior continuidade institucional em políticas voltadas para formação para o trabalho, com destaque para a estruturação do Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) como órgão central na coordenação de cursos, incentivos e mecanismos de empregabilidade. Estudos e avaliações externas apontam que o país avançou na consolidação de políticas mais integradas e orientadas por resultados, especialmente no diálogo entre Estado, setor produtivo e instituições formadoras (BID, 2019).

Esse contraste histórico contribui para entender por que Brasil e Chile tendem a apresentar dinâmicas diferentes na relação entre qualificação e mercado de trabalho. No caso brasileiro, a presença de um sistema de formação robusto (como o Sistema S) convive com descontinuidades nas políticas federais e com dificuldades de coordenação nacional, exemplificadas por iniciativas como o Pronatec e seus desafios de acompanhamento de resultados (IPEA, 2019). No caso chileno, a maior centralidade institucional do SENCE e a cultura de avaliação reforçam uma lógica mais orientada à trajetória do beneficiário e à relação com a empregabilidade, embora não isenta de críticas quanto ao risco de reduzir a educação a uma racionalidade estritamente instrumental, como alerta Brunner (2012).

Diante disso, este capítulo parte do entendimento de que as políticas de qualificação profissional são produto de trajetórias históricas e institucionais, o que exige cautela ao comparar experiências e ao propor adaptações entre países. Com esse pano de fundo, a próxima seção aprofunda o diagnóstico do mercado de trabalho brasileiro e da qualificação, apresentando evidências sobre escolaridade, ocupação, renda e informalidade, que ajudam a situar com maior precisão os desafios nacionais.

3.2 Diagnóstico do Mercado de Trabalho e da Qualificação Profissional no Brasil

À luz do enquadramento histórico apresentado, torna-se possível compreender com maior clareza os desafios contemporâneos do mercado de trabalho brasileiro. A trajetória institucional marcada por avanços pontuais, mas também por descontinuidades e desigualdades estruturais, ajuda a explicar por que a qualificação profissional ainda não se converteu, de forma plena, em um mecanismo consistente de mobilidade social no país.

O mercado de trabalho brasileiro permanece fortemente segmentado, refletindo desigualdades educacionais acumuladas ao longo do tempo. Trabalhadores com menor escolaridade enfrentam maiores taxas de informalidade, instabilidade ocupacional e rendimentos reduzidos, enquanto aqueles com níveis mais elevados de instrução tendem a apresentar inserção mais estável e salários superiores. Essa diferenciação não é apenas conjuntural, mas estrutural, estando associada ao padrão de desenvolvimento econômico e à distribuição desigual de oportunidades educacionais.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) indicam que, em 2022, indivíduos com ensino superior completo apresentaram taxa de ocupação de 84,9%, ao passo que aqueles com ensino fundamental incompleto registraram 56,3% (IBGE, 2023). Essa diferença expressiva evidencia que o nível de escolaridade continua sendo um dos principais determinantes de acesso ao emprego formal e à estabilidade ocupacional. “A escolaridade é um dos determinantes mais relevantes para a ocupação formal e a estabilidade no emprego, principalmente em economias de base desigual” (IPEA, 2022, p. 29).

Tabela 1 – Taxa de Ocupação por Nível de Escolaridade (2022)

Nível de Escolaridade	Taxa de Ocupação (%)
Ensino Fundamental Incompleto	56,3
Ensino Médio Completo	68,7
Ensino Superior Completo	84,9

Fonte: IBGE. PNAD Contínua, 2022.

Além da inserção no mercado de trabalho, o rendimento médio mensal também apresenta forte correlação com o nível de instrução. Em 2022, trabalhadores com ensino fundamental incompleto recebiam, em média, R\$ 1.425, enquanto aqueles com ensino médio completo alcançavam R\$ 2.511. Já os indivíduos com ensino superior completo ultrapassavam R\$ 5.185 mensais (IBGE,

2022). Esses dados reforçam a relação entre educação, produtividade e renda discutida no Capítulo 1, especialmente no âmbito da teoria do capital humano (BECKER, 1993).

Tabela 2 – Rendimento Médio Mensal por Nível de Escolaridade (2022)

Nível de Escolaridade	Rendimento (R\$)
Ensino Fundamental Incompleto	1.425
Ensino Médio Completo	2.511
Ensino Superior Completo	5.185

Fonte: IBGE. PNAD Contínua, 2022.

Contudo, é importante evitar uma leitura simplificadora desses indicadores. Embora os dados confirmem a relevância da escolaridade para o rendimento e a ocupação, eles não eliminam os efeitos de desigualdades regionais, raciais e sociais que também estruturam o mercado de trabalho brasileiro. Nesse sentido, como observam Paes de Barros et al. (2007), o desafio nacional não se restringe à ampliação do acesso à educação, mas envolve a elevação da qualidade do ensino e a redução das disparidades históricas na acumulação de capital humano.

Outro elemento central desse diagnóstico é a persistência da informalidade. Em 2022, cerca de 39% da força de trabalho encontrava-se em situação informal (IPEA, 2022), o que limita o acesso a direitos trabalhistas, à proteção social e, muitas vezes, a oportunidades de qualificação continuada. A informalidade reduz os incentivos para o investimento individual em formação e dificulta a construção de trajetórias profissionais mais estáveis.

Paralelamente, a participação da população em cursos de qualificação ainda é relativamente baixa. Segundo o IPEA (2022), apenas 13,5% da população em idade ativa realizou algum tipo de formação profissional recente. Entre os fatores que explicam esse percentual estão a oferta insuficiente em determinadas regiões, a falta de articulação entre cursos e arranjos produtivos

loais e as barreiras socioeconômicas enfrentadas por trabalhadores de baixa renda. “A escassez de profissionais qualificados compromete a competitividade das empresas e limita a inovação no país” (IPEA, 2022, p. 41).

Adicionalmente, não se pode dissociar a qualificação profissional da educação básica. Uma parcela significativa da população economicamente ativa ainda não concluiu o ensino médio, o que compromete o próprio ponto de partida para qualquer estratégia de formação técnica mais complexa (IBGE, 2023). Nesse contexto, a qualificação profissional isolada tende a produzir efeitos limitados, se não estiver articulada a políticas estruturais de melhoria da educação formal.

Assim, o diagnóstico do mercado de trabalho brasileiro revela um cenário em que a qualificação profissional é reconhecida como estratégica, mas enfrenta condicionantes históricos, institucionais e sociais que restringem sua plena efetividade. Essa realidade torna ainda mais relevante a comparação com o caso chileno, cuja trajetória institucional apresenta diferenças importantes na estruturação das políticas de formação e no monitoramento de resultados, tema que será aprofundado na próxima seção.

3.3 Políticas Públicas de Qualificação: Brasil vs. Chiles

A análise do diagnóstico do mercado de trabalho brasileiro evidencia que a qualificação profissional ocupa papel estratégico no enfrentamento das desigualdades estruturais e na promoção da produtividade. Entretanto, para compreender os resultados observados, é necessário examinar de forma mais detalhada o desenho e a execução das políticas públicas que buscam operacionalizar esse objetivo. A comparação com a experiência chilena permite identificar não apenas diferenças institucionais, mas também distintos modelos de governança, financiamento e monitoramento.

Neste sentido, esta seção examina inicialmente o caso brasileiro — destacando seus avanços e limites — para, em seguida, apresentar a estrutura do modelo chileno, com ênfase nos mecanismos de coordenação e avaliação que caracterizam o SENCE.

3.3.1 Políticas públicas no Brasil: avanços e limites

A política de qualificação profissional no Brasil é marcada por iniciativas relevantes, mas também por descontinuidades institucionais e dificuldades de coordenação nacional. Ao longo das

últimas décadas, o país buscou ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade social. Contudo, os resultados obtidos revelam tensões entre expansão quantitativa e efetividade qualitativa.

Entre as principais iniciativas federais destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada. Inspirado na lógica do capital humano, o programa partia do pressuposto de que a ampliação do acesso à qualificação elevaria a empregabilidade e os rendimentos dos beneficiários.

Conforme avaliação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: “Apesar de ter alcançado grande volume de matrículas, o Pronatec apresentou dificuldades estruturais, como baixa taxa de conclusão, evasão escolar e ausência de acompanhamento sistemático das trajetórias dos egressos” (IPEA, 2019, p. 42).

A expansão acelerada do programa, especialmente em seus primeiros anos, contribuiu para aumentar o número de vagas ofertadas, mas não foi acompanhada, na mesma intensidade, por mecanismos consolidados de monitoramento de resultados. Além disso, a instabilidade orçamentária e as mudanças de prioridade na agenda federal impactaram sua continuidade. Dados do Ministério da Educação indicam que, entre 2015 e 2019, houve redução expressiva no número de novas matrículas (MEC, 2020), o que evidencia a vulnerabilidade do programa a ciclos políticos e fiscais.

Paralelamente ao Pronatec, o chamado Sistema S — composto por instituições como SENAI, SENAC, Sesi e SEBRAE — desempenha papel estruturante na formação técnica brasileira. Diferentemente do Pronatec, essas instituições possuem financiamento próprio por meio de contribuições parafiscais e atuam de forma mais estável ao longo do tempo. Em determinados setores, especialmente na indústria, apresentam índices relevantes de inserção profissional. Segundo o Relatório de Impacto do SENAI (2021), cerca de 72% dos egressos de cursos técnicos estavam empregados um ano após a conclusão.

Ainda assim, a atuação do Sistema S não está isenta de críticas. Parte da literatura aponta que sua estrutura setorial pode dificultar maior articulação com políticas públicas integradas e com

estratégias territoriais de desenvolvimento. Como observa Costanzi: “O Sistema S opera sob uma lógica corporativa e setorial, dificultando sua articulação com as políticas públicas de educação e emprego, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas” (COSTANZI, 2015, p. 34).

Além disso, a ausência de um sistema nacional unificado de monitoramento e avaliação dificulta a comparação sistemática entre programas e a mensuração de impactos de longo prazo. Em muitos casos, as avaliações disponíveis concentram-se em indicadores de oferta (número de vagas e matrículas) ou inserção imediata, sem acompanhamento consistente das trajetórias profissionais ao longo do tempo.

Dessa forma, pode-se afirmar que o Brasil avançou significativamente na ampliação do acesso à qualificação profissional, sobretudo a partir dos anos 2000, mas ainda enfrenta desafios relacionados à governança, à continuidade institucional e à integração entre educação formal, formação técnica e mercado de trabalho. Esses limites ajudam a explicar por que os ganhos observados em empregabilidade e renda não são homogêneos nem suficientes para alterar de maneira estrutural o padrão de desigualdade do mercado de trabalho.

Essa realidade contrasta com a experiência chilena, cuja organização institucional da política de formação para o trabalho apresenta maior centralização e mecanismos mais consolidados de avaliação, aspecto que será examinado na seção seguinte.

3.3.2 Políticas públicas no Chile: estruturação, incentivos e avaliação

Em contraste com a trajetória brasileira, a política de qualificação profissional no Chile apresenta maior centralidade institucional e continuidade ao longo do tempo. Desde a década de 1990, o país estruturou um modelo relativamente integrado de formação para o trabalho, tendo como principal eixo o Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), órgão vinculado ao Ministério do Trabalho e responsável pela coordenação dos programas de capacitação em nível nacional.

O SENCE atua tanto na oferta direta de cursos quanto na regulação e certificação de entidades formadoras credenciadas. Um dos pilares do sistema é o mecanismo de incentivos fiscais às empresas, que podem descontar do imposto devido os investimentos realizados na capacitação de seus trabalhadores. Esse instrumento aproxima o setor produtivo da política pública, estimulando

a corresponsabilidade na formação profissional e fortalecendo a relação entre qualificação e demanda efetiva do mercado.

Segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento: “O SENCE combina financiamento público, envolvimento empresarial e instrumentos de avaliação que buscam alinhar a formação às demandas do mercado de trabalho, resultando em ganhos salariais e maior inserção formal dos egressos” (BID, 2019, p. 14).

Diferentemente do caso brasileiro, em que os mecanismos de avaliação ainda são fragmentados, o modelo chileno desenvolveu ao longo dos anos um sistema mais sistemático de monitoramento e acompanhamento de resultados. O SENCE opera por meio de plataformas digitais que registram a trajetória dos beneficiários desde a matrícula até a conclusão do curso, permitindo o cruzamento de dados administrativos com informações do mercado de trabalho.

O monitoramento ocorre em diferentes níveis. Primeiramente, há o controle da execução dos cursos, com verificação de carga horária, frequência e certificação. Em um segundo nível, o órgão realiza acompanhamento da inserção laboral dos egressos, utilizando bases de dados que possibilitam verificar vínculos formais de trabalho após a conclusão da formação. Esse cruzamento de informações permite avaliar, ainda que com limitações, o impacto dos cursos sobre empregabilidade e rendimento.

Além disso, os incentivos fiscais concedidos às empresas estão condicionados ao cumprimento de critérios previamente estabelecidos, o que reforça a lógica de responsabilização e prestação de contas. As entidades formadoras também passam por processos de credenciamento e avaliação periódica, podendo ser descredenciadas em caso de descumprimento das exigências técnicas e administrativas.

Essa estrutura confere ao sistema chileno maior capacidade de mensuração de resultados e ajustes de política ao longo do tempo. No entanto, como observa Brunner (2012), a forte ênfase em indicadores de desempenho e empregabilidade pode reforçar uma racionalidade excessivamente instrumental da formação, reduzindo o espaço para dimensões mais amplas da educação. “A formação para o trabalho deve ser mais que um treinamento funcional; ela precisa incorporar dimensões de cidadania, criticidade e direitos” (BRUNNER, 2012, p. 60).

Assim, embora o modelo chileno apresente avanços significativos em termos de coordenação institucional, monitoramento e integração com o setor produtivo, ele também suscita debates quanto ao equilíbrio entre eficiência econômica e função social da educação. Essa tensão revela que, mesmo em sistemas mais estruturados, a qualificação profissional permanece atravessada por escolhas políticas e concepções distintas sobre o papel da educação no desenvolvimento.

A comparação entre Brasil e Chile, portanto, não deve ser conduzida de forma simplificada ou hierarquizada, mas sim como análise de modelos institucionais distintos, com capacidades e limitações próprias. Para tornar essa diferença mais clara, apresenta-se a seguir um quadro comparativo sintético dos principais elementos estruturais de cada país, seguido de considerações analíticas mais aprofundadas.

Tabela 3 – Comparação Estrutural das Políticas de Qualificação Profissional no Brasil e no Chile

Dimensão Analítica	Brasil – Pronatec / Sistema S	Chile – SENCE
Modelo Institucional	Estrutura híbrida e fragmentada, com coexistência de programas federais e entidades paraestatais autônomas	Estrutura centralizada sob coordenação estatal com integração ao setor produtivo
Coordenação Nacional	Baixa integração entre entes federativos e ausência de sistema nacional unificado de monitoramento	Coordenação centralizada com padronização de critérios e mecanismos nacionais de avaliação
Financiamento	Público (Pronatec) e parafiscal (Sistema S), dependente de ciclos fiscais e prioridades governamentais	Público com forte uso de incentivos tributários condicionados a metas e critérios técnicos
Foco prioritário	Ampliação do acesso e inclusão social via expansão de matrículas	Empregabilidade e alinhamento entre formação e demanda produtiva

Dimensão	Brasil – Pronatec / Sistema S	Chile – SENCE
Analítica		
Monitoramento e avaliação	Avaliações pontuais e não sistemáticas; ausência de acompanhamento longitudinal consolidado	Monitoramento digital contínuo com cruzamento de dados administrativos e inserção laboral
Relação com o setor produtivo	Forte presença setorial (Sistema S), porém com integração limitada às políticas públicas nacionais	Incentivos fiscais e corresponsabilidade empresarial estruturada no desenho da política
Principais desafios	Descontinuidade, evasão, heterogeneidade regional, fragmentação institucional	Risco de excessiva instrumentalização da formação e foco predominante em indicadores de curto prazo

Fonte: Elaboração própria com base em IPEA (2019; 2022), MEC (2020), SENAI (2021), BID (2019).

Considerações Analíticas

A comparação entre Brasil e Chile revela não apenas diferenças de desempenho, mas sobretudo distinções na arquitetura institucional das políticas de qualificação profissional. Enquanto o modelo brasileiro combina iniciativas públicas e entidades paraestatais relativamente autônomas, o caso chileno apresenta maior centralização e padronização dos instrumentos de gestão. Essa diferença estrutural impacta diretamente a capacidade de coordenação, monitoramento e continuidade das políticas ao longo do tempo.

No Brasil, observa-se uma ênfase histórica na expansão do acesso à formação, especialmente por meio de programas como o Pronatec e da atuação consolidada do Sistema S. Essa estratégia ampliou oportunidades educacionais, sobretudo em determinados períodos, mas não foi acompanhada por um sistema nacional integrado de acompanhamento de resultados. A ausência

de monitoramento longitudinal consistente dificulta a mensuração precisa dos impactos de médio e longo prazo sobre renda, estabilidade ocupacional e mobilidade social (IPEA, 2019).

Já no Chile, a política de qualificação foi estruturada com maior foco na relação entre formação e empregabilidade, incorporando mecanismos formais de monitoramento e responsabilização. O uso de plataformas digitais e o cruzamento de dados administrativos permitem avaliar com maior precisão a inserção laboral dos egressos. Essa característica confere ao sistema chileno maior previsibilidade institucional e capacidade de ajuste incremental das políticas (BID, 2019). Contudo, como alertam autores como Brunner (2012), essa racionalidade orientada por desempenho pode reforçar uma lógica predominantemente instrumental da formação.

Outro elemento distintivo refere-se à governança. No Brasil, a coexistência de múltiplos atores — ministérios, governos estaduais, Sistema S e instituições privadas — amplia a capilaridade da oferta, mas também pode gerar sobreposição de iniciativas e desigualdade regional na execução. No Chile, embora a centralização favoreça a padronização de critérios, ela também concentra decisões estratégicas, o que pode limitar adaptações locais mais flexíveis.

É importante evitar interpretações que reduzam essa comparação a uma hierarquização simplificada entre modelos. Os resultados observados em cada país estão condicionados por trajetórias históricas distintas, estruturas produtivas específicas e níveis diferenciados de desigualdade social. No caso brasileiro, por exemplo, a elevada informalidade e a heterogeneidade regional impõem desafios adicionais à conversão da qualificação em inserção formal estável. No Chile, apesar dos avanços institucionais, persistem debates sobre equidade e segmentação educacional.

Dessa forma, as diferenças identificadas não devem ser entendidas como evidência de superioridade estrutural de um modelo sobre o outro, mas como expressão de arranjos institucionais distintos. A análise comparativa sugere que o Brasil pode se beneficiar do fortalecimento de mecanismos sistemáticos de avaliação e integração entre políticas, enquanto o Chile enfrenta o desafio de equilibrar eficiência econômica com formação cidadã mais ampla.

Essa leitura reforça a necessidade de pensar a qualificação profissional como política de Estado, sustentada por continuidade institucional, monitoramento transparente e articulação com a

educação básica e o desenvolvimento produtivo — elementos que, em diferentes graus, ainda se encontram em consolidação nos dois países.

3.4 Análise dos Dados Empíricos e Tendências Comparativas

A discussão institucional apresentada nas seções anteriores ganha maior densidade quando confrontada com os dados empíricos sobre escolaridade, empregabilidade e rendimento nos dois países. A análise comparativa não deve ser conduzida apenas como exposição de indicadores, mas como tentativa de compreender em que medida as diferenças estruturais das políticas públicas se refletem em resultados observáveis no mercado de trabalho.

No caso brasileiro, a escolaridade média da população economicamente ativa permanece inferior à do Chile. Em 2022, a média nacional situava-se em aproximadamente 9,8 anos de estudo (IBGE, 2022), ao passo que o Chile registrava cerca de 11 anos (INE, 2022). Essa diferença, embora numérica, expressa trajetórias históricas distintas na consolidação da educação básica e influencia diretamente a capacidade de absorção de formações técnicas mais complexas.

Além da escolaridade média, a taxa de informalidade constitui variável decisiva na análise da conversão da qualificação em inserção laboral estável. No Brasil, aproximadamente 39% da força de trabalho encontrava-se em situação informal (IPEA, 2022), enquanto no Chile esse percentual era de 27,6% (INE Chile, 2022). Essa discrepância sugere que, mesmo quando há qualificação, o contexto institucional e produtivo pode limitar sua tradução em vínculos formais e proteção social.

Tabela 4 – Indicadores comparativos de capital humano (2022)

Indicador	Brasil	Chile
Escolaridade média (anos)	9,8 (IBGE, 2022)	11,0 (INE, 2022)
Taxa de informalidade	39,0% (IPEA, 2022)	27,6% (INE, 2022)
Rendimento médio mensal	R\$ 2.813 (IBGE, 2022)	R\$ 3.748 (convertido)

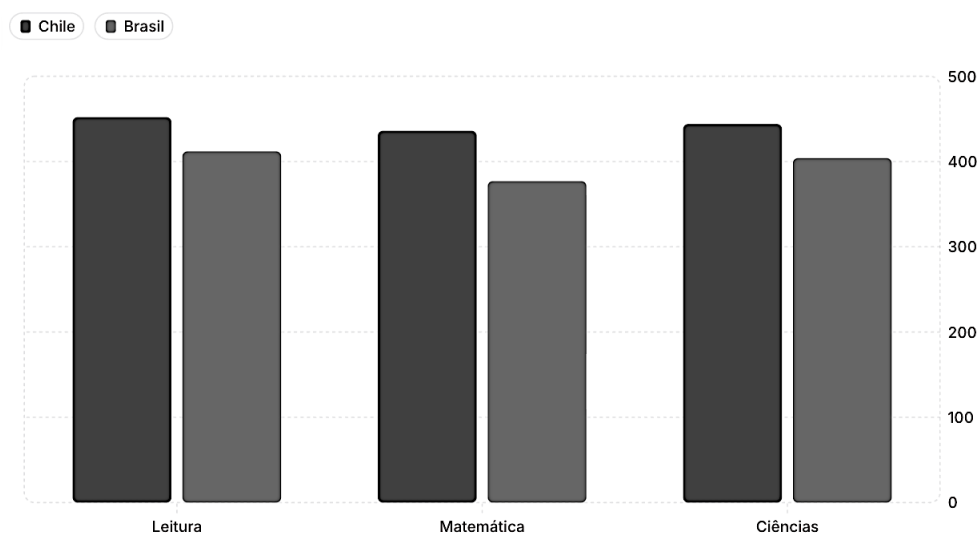
Indicador	Brasil	Chile
Participação em cursos técnicos	13,5% (IPEA, 2022)	25,8% (SENCE, 2022)
Empregabilidade após curso técnico	72% (SENAI, 2021)	80% (BID, 2019)

Fonte: IBGE, IPEA, SENAI, BID, INE Chile, SENCE.

A leitura conjunta desses indicadores revela que o Chile apresenta maior participação em cursos técnicos e índices superiores de empregabilidade entre egressos. Entretanto, é importante reconhecer que esses resultados também estão associados a uma estrutura de monitoramento mais consolidada e a um mercado de trabalho relativamente menos informal.

O desempenho educacional medido pelo PISA 2022 oferece outra dimensão relevante da comparação, pois reflete a qualidade da formação básica que sustenta a qualificação profissional futura.

Gráfico 1 – Pontuação Média no PISA 2022 (Brasil x Chile)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados PISA (2022)

Em 2022, o Chile obteve desempenho superior ao Brasil nas três áreas avaliadas pelo PISA:

- **Leitura:** Chile (452) vs. Brasil (412)
- **Matemática:** Chile (436) vs. Brasil (377)
- **Ciências:** Chile (444) vs. Brasil (404)

Os resultados indicam diferença consistente entre os dois países nas três áreas avaliadas. Contudo, a interpretação desses dados exige cautela. Embora o Chile apresente pontuações superiores, ambos os países permanecem abaixo da média da OCDE, o que indica que os desafios educacionais não são exclusivos de um contexto nacional. “A educação de baixa qualidade compromete a formação do capital humano e gera um ciclo de exclusão que se perpetua no mercado de trabalho” (MENEZES FILHO, 2018, p. 91).

No Brasil, a combinação entre menor desempenho médio e elevada desigualdade regional amplia as dificuldades de transformar educação em ganhos homogêneos de produtividade. No Chile, apesar dos avanços relativos, persistem debates sobre segmentação educacional e desigualdade de oportunidades, o que demonstra que melhores indicadores agregados não eliminam desafios estruturais.

Outro ponto relevante refere-se à relação entre formação técnica e inserção laboral. No Chile, a articulação entre cursos do SENCE e acompanhamento pós-formação permite identificar com maior precisão os impactos sobre empregabilidade. No Brasil, embora instituições como o SENAI apresentem bons índices de inserção em determinados setores, a ausência de sistema nacional integrado de monitoramento dificulta comparações sistemáticas e avaliação longitudinal.

Assim, os dados empíricos confirmam que as diferenças institucionais discutidas anteriormente se refletem, em certa medida, nos indicadores educacionais e ocupacionais. Entretanto, tais resultados não devem ser interpretados como consequência automática do desenho das políticas, mas como expressão de contextos históricos, produtivos e sociais distintos.

A análise comparativa sugere que o fortalecimento da qualidade da educação básica, aliado a mecanismos mais consistentes de monitoramento e integração entre formação e mercado de

trabalho, constitui elemento central para ampliar os efeitos da qualificação profissional no Brasil. Ao mesmo tempo, evidencia que mesmo sistemas mais estruturados, como o chileno, permanecem sujeitos a limites e tensões próprias.

3.4.1 Considerações finais

A análise dos dados comparativos entre Brasil e Chile permite compreender que os resultados observados em termos de escolaridade, empregabilidade e rendimento não decorrem exclusivamente da existência de programas de qualificação, mas da interação entre desenho institucional, estrutura produtiva e qualidade da educação básica. Os indicadores apresentados sugerem que diferenças na coordenação e no monitoramento das políticas públicas tendem a influenciar a capacidade de converter formação em inserção laboral mais estável.

No caso brasileiro, a menor escolaridade média e a elevada taxa de informalidade impõem limites adicionais à efetividade da qualificação profissional. Ainda que existam iniciativas relevantes e experiências bem-sucedidas em determinados setores, a ausência de integração sistêmica e acompanhamento longitudinal dificulta a consolidação de impactos homogêneos no conjunto do mercado de trabalho. Os dados, portanto, indicam avanços pontuais, mas também revelam a persistência de desafios estruturais.

No Chile, por sua vez, os indicadores apontam maior participação em cursos técnicos e níveis superiores de empregabilidade entre egressos, o que parece estar associado à maior articulação institucional e à presença de mecanismos mais consolidados de avaliação. Contudo, tais resultados não eliminam tensões relacionadas à equidade e à segmentação educacional, lembrando que o desempenho relativo não equivale à superação plena das desigualdades.

Dessa forma, a leitura comparativa dos dados reforça a importância de políticas de qualificação articuladas à educação básica de qualidade, a sistemas de monitoramento consistentes e a estratégias de desenvolvimento produtivo. Mais do que replicar modelos, a evidência sugere a necessidade de fortalecimento institucional adaptado às especificidades nacionais. Assim, a análise empírica apresentada neste capítulo consolida a compreensão de que a qualificação profissional constitui elemento relevante do desenvolvimento econômico, mas seus efeitos dependem de condições estruturais que vão além da oferta de cursos.

4. CONCLUSÃO

Esta monografia teve como objetivo analisar os impactos da qualificação profissional sobre o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico brasileiro, tomando como referência a teoria do capital humano e estabelecendo um diálogo comparativo com a experiência chilena. Ao longo do trabalho, buscou-se articular fundamentos teóricos, evidências empíricas e análise institucional, reconhecendo que os efeitos da formação profissional não podem ser compreendidos de forma isolada ou descontextualizada.

A teoria do capital humano, desenvolvida por Schultz (1961) e sistematizada por Becker (1993), forneceu base analítica para compreender a educação como investimento capaz de ampliar produtividade e rendimento. No entanto, conforme discutido no Capítulo 1, essa perspectiva precisa ser complementada por abordagens críticas que considerem desigualdades estruturais, limitações institucionais e condicionantes sociais que interferem na conversão da escolaridade em mobilidade econômica.

No caso brasileiro, os dados analisados indicam que a qualificação profissional está associada a melhores taxas de ocupação e rendimentos mais elevados. Contudo, a persistência de baixa escolaridade média, elevada informalidade e fragmentação institucional impõe limites à efetividade das políticas públicas. Programas como o Pronatec e a atuação do Sistema S representaram avanços importantes na ampliação da oferta formativa, mas enfrentaram desafios relacionados à continuidade, coordenação nacional e monitoramento sistemático de resultados.

A comparação com o Chile evidenciou diferenças relevantes no desenho institucional das políticas de qualificação. A centralidade do SENCE, a presença de mecanismos estruturados de acompanhamento e o uso de incentivos fiscais condicionados conferem maior previsibilidade e capacidade de avaliação à política chilena. Ainda assim, o modelo não está isento de críticas, especialmente no que se refere ao risco de enfatizar excessivamente indicadores de empregabilidade em detrimento de dimensões formativas mais amplas.

Os dados empíricos apresentados ao longo do Capítulo 2 sugerem que diferenças institucionais e estruturais tendem a se refletir nos indicadores de escolaridade, inserção laboral e rendimento. Entretanto, tais resultados não devem ser interpretados como consequência automática do desenho

das políticas, mas como expressão de trajetórias históricas, arranjos produtivos e níveis distintos de desigualdade social. Essa leitura evita simplificações e reforça a necessidade de análises contextualizadas.

Diante disso, conclui-se que a qualificação profissional constitui elemento relevante na estratégia de desenvolvimento econômico, mas seus efeitos dependem de condições institucionais e educacionais mais amplas. No caso brasileiro, o fortalecimento da educação básica, a integração entre políticas de formação e mercado de trabalho e a consolidação de mecanismos permanentes de monitoramento aparecem como desafios centrais. Mais do que replicar modelos externos, o debate aponta para a necessidade de aprimoramento institucional adaptado às especificidades nacionais.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o aprofundamento do debate sobre a qualificação profissional como política pública estruturante, destacando que o investimento em capital humano deve estar articulado a compromissos de equidade, continuidade institucional e desenvolvimento sustentável. Ao reconhecer avanços, limites e tensões, o trabalho reforça que a formação profissional é parte de um processo mais amplo de construção de oportunidades e de redução das desigualdades no contexto brasileiro.

5. REFERÊNCIAS

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). *Avaliação de programas de capacitação no Chile: impactos na inserção laboral*. Santiago: BID, 2019. Disponível em: <https://www.iadb.org>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BECKER, Gary S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRUNNER, José Joaquín. *Educar para o trabalho ou formar cidadãos críticos? A função pública da educação superior*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, p. 55-78, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 12 jan. 2026.

COSTANZI, Rafael. *Teoria do capital humano e educação: limites e contradições*. Revista Brasileira de Economia Política da Educação, v. 9, n. 1, p. 30-45, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducacaopolitica>. Acesso em: 13 jan. 2026.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Boletim de Indicadores de Qualificação Profissional*. São Paulo: DIEESE, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FINE, Ben. *Social capital versus social theory: political economy and social science at the turn of the millennium*. Londres: Routledge, 2001.

HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. *The knowledge capital of nations: education and the economics of growth*. Cambridge: MIT Press, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

INE – Instituto Nacional de Estadísticas do Chile. *Anuário Estatístico de Educação e Emprego 2022*. Santiago: INE Chile, 2023. Disponível em: <https://www.ine.cl>. Acesso em: 16 jan. 2026.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Pronatec e políticas de qualificação no Brasil: análise crítica e perspectivas*. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2026.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Educação profissional e mercado de trabalho: um debate sobre a relação entre oferta e demanda*. Brasília: IPEA, 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2026.

LAURENTINO, Thiago da Silva; ALLOUFA, J. M. L. *Avaliação da implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): um estudo de caso no município de Picuí-PB*. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 102, p. 934–956, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio>. Acesso em: 11 jan. 2026.

MEC – Ministério da Educação. *Relatório de Execução Orçamentária do Pronatec 2020*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MENEZES FILHO, Naercio A. *Educação e produtividade no Brasil: desafios e oportunidades*. Revista Econômica do Nordeste, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 87-102, 2018. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2026.

PAES DE BARROS, Ricardo et al. *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENCE – Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. *Políticas de formación para el trabajo en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile, 2023. Disponível em: <https://sence.gob.cl>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. *Relatório de Impacto dos Cursos Técnicos SENAI 2021*. Brasília: SENAI, 2021. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai>. Acesso em: 17 jan. 2026.