

A Educação Profissional e os Organismos Internacionais: reflexão sobre as incertezas da modernidade líquida

Silvia Corrêa Guimarães Raposo de Medeiros¹

Darlan Marcelo Delgado²

Resumo

Este ensaio procura apresentar um contraponto às relações diretas entre a educação profissional e o mercado de trabalho, tal como apresentadas em alguns documentos produzidos por organismos internacionais e nacionais, bem como questionar, na atualidade, um dos sustentáculos da teoria do capital humano: o papel desempenhado pelas expectativas. Seus argumentos se baseiam nos trabalhos de Bauman (2001), Beck (2011) e Peterossi (2014), que apontam a natureza crescente de fluidez, volatilidade e de riscos, que afetam a capacidade preditiva individual e social e, por consequência, a relação entre o investimento em educação e os retornos pecuniários dele derivados. Em forma de ensaio, o artigo busca contribuir às reflexões acerca dos desafios colocados à educação profissional na atualidade, sem a pretensão de sugerir, neste escopo, caminhos alternativos, suscetíveis de serem abordados e aprofundados em estudos posteriores.

Palavras-chave: Educação Profissional, Modernidade Líquida, Teoria do Capital Humano

Abstract

This essay presents a different perspective on the direct relations between the vocational education and the labour market as they are described in some of the documents produced by international and domestic organizations, and debates one of the assumptions of the human capital theory today: the role played by expectations. Its arguments are based on the works of Bauman (2001), Beck (2011) and Peterossi (2014) that bring the liquid, volatile and risky contemporary conditions that affect the individual and social predictive skills, and therefore the relation between investment on education and its financial outcomes. Organized as an essay the article aims at adding considerations to the challenges faced by the vocational education nowadays without intending to present alternative paths, that may be approached and deepened in future studies.

Keywords: Vocational Education, Liquid Modernity, Human Capital Theory

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional (Ceeteps) - scgr_medeiros@terra.com.br

² Docente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional (Ceeteps) - profdarlandelgado@gmail.com

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos**1. Introdução**

Há décadas observam-se muitas iniciativas de promover o emprego, principalmente entre os jovens, com a oferta de cursos profissionais, tanto no Brasil quanto no exterior. Vários organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) ocupam-se de como melhorar as condições de vida de habitantes de países em desenvolvimento, e frequentemente sugerem a oferta da educação profissional adequada e coordenada às iniciativas empresariais e industriais nessas nações, como caminho para a geração de emprego e desenvolvimento econômico. A busca pelo acerto entre a oferta de cursos e a demanda futura por mão de obra tem sido uma preocupação constante. Vários autores, entretanto, que apresentam e debatem as condições da vida contemporânea, neste início do século XXI, chamam a atenção para o ineditismo dos cenários de vida, de mudanças empregadas na produção de bens e serviços, de crescente geração e aplicação de conhecimento científico e tecnológico, bem como para a imprevisibilidade, as mudanças, a volatilidade e os riscos crescentes da pós-modernidade ou da modernidade líquida, como preconiza Zygmunt Bauman. Esses cenários novos trazem desafios imensos às estruturas e às organizações moldadas durante o século XX, e dentre elas, aos próprios organismos internacionais criados após a II Guerra Mundial e às suas crenças. Este ensaio procura refletir sobre algumas das orientações produzidas pela OCDE e pela OIT para educação profissional, e sobre algumas hipóteses da teoria do capital humano, com base nos trabalhos dos sociólogos Zygmunt Bauman e Ulrich Beck.

2. Desenvolvimento

A educação profissional superior, por meio dos cursos superiores de tecnologia (CST), é atualmente concebida como uma oferta de formação de característica mais especializada, cujo objetivo vincula-se ao encaminhamento de seus egressos a determinados nichos do mercado de trabalho. A formação, mais especializada, é também mais breve e, frequentemente, encontra-se um forte laço entre as instituições formadoras e as organizações produtivas, sejam elas indústrias, comércio ou serviços. Nas palavras de Peterossi (2014), a educação profissional e tecnológica “não constrói o conhecimento enquanto tal, uma vez que essa é a função das áreas de pesquisa, acadêmicas e empresariais, mas potencializa o desenvolvimento de competências” (PETEROSSO, 2014, p. 5).

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

Esse estreito vínculo entre as escolas profissionais e a indústria pressupõe que a formação profissional e as certificações que dela decorrem devam, ainda que potencialmente, relacionar-se com postos de trabalho existentes nos setores secundário ou terciário da economia. Em outras palavras, pressupõe-se um vínculo, uma ligação, uma trilha que estabelece um caminho entre a formação obtida e o possível exercício profissional futuro. Tanto aqueles que são responsáveis pela elaboração de políticas públicas de formação profissional, quanto muitos dos estudantes que realizam os cursos, detêm expectativas sobre o retorno produtivo a ser obtido após seu ingresso no mercado de trabalho. *Policy makers* objetivam fomentar o crescimento e o desenvolvimento econômico e social nacional, possibilitando a inserção de mais pessoas no mercado de trabalho; os egressos, por seu turno, demandam a educação com a intenção de melhorar suas possibilidades futuras, sua condição de vida e sua renda (EHRENBERG; SMITH, 2000).

Alguns dos organismos internacionais interessados em promover o desenvolvimento dos países, e em particular a inserção dos jovens no mercado de trabalho, a exemplo da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e nacionalmente, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) preocupam-se em estudar e pesquisar as relações entre o ensino e a inserção profissional, produzindo documentos que contêm sugestões e orientações de como os países poderiam se utilizar da educação profissional para os objetivos relacionados às dimensões econômicas e sociais do crescimento e do desenvolvimento.

Para a OCDE, no documento intitulado *Learning for Jobs: OECD Policy Review of Vocational Education and Training Initial Report* (OCDE, 2009) a definição de educação e treinamento vocacionais é bem restrita, afirmando que “incluiu programas de educação e de treinamento planejados, e tipicamente orientados, a um emprego ou tipo de emprego particular” (OCDE, 2009, p. 18, tradução nossa). Ao mesmo tempo em que destaca a natureza aplicada da educação que visa um emprego, o documento apresenta a necessidade de se adequar a educação profissional, internacionalmente nomeada como *vocational education*, às demandas do mercado de trabalho, argumentando que “os sistemas de educação e de treinamento profissionais precisam de mecanismos que assegurem que o número de pessoas treinadas em ocupações diferentes se iguale às necessidades do mercado de trabalho” (OCDE, 2009, p. 13, tradução nossa). A OCDE também recomenda que haja o envolvimento efetivo de empregadores e de sindicatos com essa modalidade educacional, para garantir o ensino daquelas qualificações exigidas pelo setor produtivo.

Outro documento, este da Organização Internacional do Trabalho (OIT), intitulado *Antecipación de las competencias profesionales – Transferencia del Modelo SENAI de Prospectiva* (OIT, 2013) apresenta a organização e os métodos utilizados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em seu “Modelo SENAI de Prospecção”. Tal modelo pretende, mediante o cumprimento de várias etapas, detectar tendências no mercado de trabalho, de

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

forma a produzir informações que possam ser aproveitadas pelas instituições de educação profissional, explicitando que busca antecipar “[...] mudanças possíveis em perfis ocupacionais e educativos [...]”, e “[...] prever a necessidade futura de mão de obra qualificada na indústria [...]” (OIT, 2013, p. 11). O modelo prospecta alterações tecnológicas e organizacionais, analisa as ocupações emergentes e as tendências ocupacionais e identifica lacunas educativas. O próprio *site* institucional do SENAI apresenta a vinculação entre a formação profissional e o mercado de trabalho, informando que “o Modelo SENAI de Prospecção foi desenvolvido com o objetivo de analisar os setores industriais de forma ampla e fornecer diretrizes para uma melhor atuação das instituições de educação profissional” (SENAI, 2017).

A crescente política de ampliação da educação profissional como meio para, simultaneamente, incrementar o emprego e atender à demanda do setor produtivo, tem sido parte de estratégias políticas para o desenvolvimento em diversos países, inclusive no Brasil, o que fica evidente no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (CARVALHO; KPNIS, 2010; GUIMARÃES, PACHECO; SEABRA, 2013; AFONSO; GONZALEZ, 2015). No Brasil, Peterossi (2014) destaca que o ensino técnico e o tecnológico foram usados como componentes de um programa desenvolvimentista, especialmente durante o período do regime militar, compreendido entre 1964 e 1985. Nessas décadas, a educação profissional esteve intensamente voltada às “[...] demandas do mercado de trabalho e à competitividade do setor produtivo” (PETEROSSO, 2014, p. 7).

Depreende-se dos documentos acima que a educação profissional, como entendida por essas organizações, deva atender a uma relação estabelecida entre o investimento em educação e o retorno obtido na forma de produção (nível macroeconômico) e renda (nível microeconômico). Tal relação, objeto da teoria do capital humano, foi amplamente discutida na década de 1960, sendo seus expoentes Theodore William Schultz e Gary Stanley Becker. Blaug (1999) escreve que o *hard core*, em outras palavras, o fundamento da teoria do capital humano é o de que os indivíduos “[...] gastam de diversas maneiras [...] também com vistas a rendimentos pecuniários ou não-pecuniários futuros” (BLAUG, 1999, p. 286). Esse raciocínio tem como consequência o fato de que algumas das despesas pessoais, como aquelas relacionadas à educação ou à saúde por exemplo, deixam de ser entendidas como gastos, para serem racionalizadas individualmente como investimento. Tal abordagem constituiu um marco disruptivo à sua época, já que, a partir de então, o indivíduo passa a ser objeto passivo e ativo de melhorias constantes, visando o aumento de produtividade e de eficiência, o que, aos olhos do mercado de trabalho, torna-se passível de retornos pecuniários ou não-pecuniários maiores ou mais vantajosos. Blaug (1999) observa que:

No campo da educação, a implicação teórica principal do programa de pesquisa do capital humano é que a demanda por educação pós-compulsória é resultante tanto de variações dos custos diretos e indiretos de

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

escolaridade quanto de variações dos diferenciais de ganho associados aos anos adicionais de escolaridade (BLAUG, 1999, p. 287).

A teoria do capital humano estabelece uma relação direta entre os anos de escolaridade e a renda obtida, sob o ponto de vista individual; analogamente seria possível estabelecer uma análise agregada do investimento público realizado em educação e a “[...] taxa ‘social’ marginal de retorno do investimento educacional [...]” (BLAUG, 1999, p. 289).

Nos alicerces da teoria do capital humano está o papel desempenhado pelas expectativas. O investimento em educação, seja do ponto de vista individual ou social, é realizado *quando se espera, quando se acredita* que gerará retornos futuros. Blaug (1999) ressalta que “[...] o tomador de decisões, seja lá quem for, olha ansiosamente para o futuro para justificar ações presentes” (BLAUG, 1999, p. 287). Considerando-se o momento de surgimento da teoria do capital humano e de seu desenvolvimento subsequente (década de 1960), verifica-se que surge no período marcado pelos traços da produção taylorista-fordista e pelas características vigentes na chamada modernidade sólida, como discutida por Zygmunt Bauman (2001). Nas décadas de 1960 a 1990 imperavam no Brasil, assim como em outros países, as multinacionais detentoras de linhas de produção em massa, divisão do trabalho intensa e, por consequência, postos de trabalho bem definidos, de atribuições, responsabilidades e de atividades claramente delimitadas. A jornada profissional vinculava-se a toda uma vida laboral; o crescimento profissional traduzia-se em carreiras relativamente estáveis; os anos sequenciais e ininterruptos de trabalho, em postos sucessivos, gradualmente se traduziam em responsabilidade e remuneração crescentes. Nas palavras de Bauman (2001) “quem, como jovem aprendiz, tivesse seu primeiro emprego na Ford, poderia ter certeza de terminar sua vida profissional no mesmo lugar” (BAUMAN, 2001, p. 183).

Os horizontes temporais da modernidade sólida e pesada eram de longo prazo. Tanto os traços de durabilidade, permanência e previsibilidade, quanto os prazos distendidos de trabalho em décadas, permitiam aos indivíduos e às empresas planejar as condições de uma vida futura, em elos conectados e sucessivos, de investimentos de longo prazo em educação, aumentos de produtividade e de eficiência, promoções para postos de trabalho mais altos na hierarquia, e retornos salariais mais expressivos. O emprego não estava constantemente ameaçado e os trabalhadores podiam finalmente repousar ao final de mais um dia de trabalho na fábrica.

O cenário de industrialização da modernidade sólida possibilitou a adoção do planejamento em educação profissional como forma de promover a qualificação e a inserção de jovens no mercado de trabalho, para os quais se esperava, e ainda se espera, o início de um vínculo laboral e a perspectiva de crescimento profissional, como são contemplados nos documentos

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

mencionados anteriormente, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Contudo, segundo pensadores como Zygmunt Bauman (2001) e Ulrich Beck (2011), as condições contemporâneas, que afetam tanto a esfera privada quanto a pública, são de instabilidade, incertezas e riscos. Para Beck, essa configuração inédita mina a capacidade explicativa e preditiva das ciências, e se fosse especificamente aplicada à teoria do capital humano, poderia reduzir a constatação de relações estatísticas entre investimento em educação e retornos produtivos ou aumentos de renda. Diz Beck (2011):

A pretensão de racionalidade das ciências de determinar *objetivamente* o teor de risco refuta-se a si mesma permanentemente: ela baseia-se, por um lado, num *castelo de cartas de conjecturas especulativas* e move-se unicamente no quadro de *asserções de probabilidade*, cujos prognósticos de segurança não podem, a bem da verdade, ser refutados sequer por acidentes *reais* (BECK, 2011, p. 35, grifos do autor).

O reflexo de riscos crescentes, de intenso tráfego de capitais internacionais, de mudanças frequentes nas decisões de investimentos, de sistemas de produção flexíveis e informatizados, de alterações nas políticas nacionais trabalhistas, monetárias e fiscais, tende a reduzir a capacidade de elaborar os traços distintivos de cenários futuros, e de acertar nessas previsões. A dificuldade de antecipar os rumos da economia e do mercado de trabalho doméstico e internacional pode prejudicar as decisões sobre elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas em diversas áreas, dentre elas a da oferta de educação profissional. Para Bauman (2001) “no planejamento das viagens e na preparação dos deslocamentos do capital, a presença de força de trabalho é apenas uma consideração secundária” (BAUMAN, 2001, p. 190).

Peterossi (2014) destaca as incertezas incidentes sobre a organização da educação profissional e os desafios a ela colocados:

A intensificação do tempo de trabalho e as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. Se o contexto é complexo, também as condições para que a Educação Profissional e Tecnológica se realize não estão claramente delineadas no sistema escolar (PETEROSSO, 2014, p. 8).

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

Torna-se, contemporaneamente, difícil estabelecer e manter uma relação estrita entre a formação educacional obtida e um determinado exercício profissional. A própria delimitação de atividades e de responsabilidades, antes contidas em um posto de trabalho, agora deforma-se e expande-se para regiões imprevistas, dificultando a percepção dos indivíduos sobre as expectativas acerca do trabalho a ser desempenhado, bem como sobre os retornos salariais esperados. Como observa Bauman (2001), “a incerteza do presente é uma poderosa força *individualizadora*” (BAUMAN, 2001, p. 186, grifo do autor). Constata-se uma tendência para acordos transitórios sobre o escopo do trabalho e sobre a remuneração, que necessitam ser revistos a intervalos de tempo curtos; as atribuições e o salário passam a ser acertados em bases individuais, caso a caso. Para aqueles que se encontram em busca de trabalho, o “investimento” em educação adicional não necessariamente oferece garantias de retorno.

Beck (2011) também observa, ao contemplar os sistemas flexíveis de produção vigentes na década de 1980, o crescimento do desemprego estrutural e do contingente de graduados em nível superior fora do mercado de trabalho. O autor alerta para o fato de que a alteração estrutural das contratações, que paulatinamente se torna mais fluida e flexível, assumindo as formas de trabalho temporário, parcial ou precário “[...] não ocorrerá sem *efeitos sobre a renda*” (BECK, 2011, p. 208, grifo do autor). Ou seja, além da crescente dificuldade de prever as condições e os cenários futuros, é preciso acrescentar, como questionamento aos modelos econométricos da teoria do capital humano, o achatamento da renda, decorrente do desemprego estrutural. Beck (2011) nota que “a política de reajuste da jornada de trabalho é portanto também uma *política redistributiva* e gera novas incertezas e desigualdades sociais” (BECK, 2011, p. 208, grifos do autor).

Ulrich Beck ressalta as pressões exercidas sobre o trabalhador atual para que assuma um leque de atividades, dizendo que “o princípio da divisão ou pulverização do trabalho é substituído pelo contraprincípio da *fusão de tarefas parciais num nível superior de qualificação e desenvoltura técnicas*” (BECK, 2011, p. 214, grifos do autor). A ausência de um escopo e de responsabilidades bem delimitados põe em xeque a relação direta entre investimento em educação profissional e o emprego em postos de trabalho, no formato existente no século XX. Peterossi (2014) argumenta, de forma análoga ao pensamento de Beck (2011), que “[...] se verifica um descompasso entre os modelos educacionais existentes com as qualificações que propiciam e as qualificações requeridas pelo mundo do trabalho” (PETEROSSO, 2014, p. 18).

O impacto resultante sobre a educação profissional, técnica e tecnológica de nível superior, é a crescente sensação de falta de sentido, uma vez que, anteriormente, essa formação educacional associava-se com a perspectiva de exercício profissional ao longo da vida. No cenário contemporâneo, é o conceito de educação ao longo de toda a vida (*longlife learning*) que assume protagonismo, já que uma das competências requeridas é justamente o aprender a aprender (CARVALHO; KIPNIS, 2010). Beck (2011)

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

ressalta que as escolas, em face de um desemprego estrutural importante, assumem o caráter de “[...] ‘salas de espera’ [...]” (BECK, 2011, p. 219), nas quais os estudantes com frequência procrastinam sua tentativa de entrada no mercado de trabalho, e muitas vezes recorrem a cursos suplementares; diz Beck que “um desemprego estrutural duradouro acaba tornando *contraditória* a situação no sistema educacional profissionalizante” (BECK, 2011, p. 219, grifo do autor). A falta de perspectivas, para o autor, justificaria muitos dos comportamentos de desinteresse, revolta e até de violência manifestados pelos estudantes.

O sociólogo alemão destaca, assim, que há um crescente descolamento entre a organização da educação profissional e o seu sentido:

Se diferenciarmos ‘*organização da educação*’ do ‘*sentido da educação*’ e assumirmos que a organização se refere à moldura institucional, aos regulamentos, à certificação, aos currículos e aos conteúdos, e que o sentido da educação diz respeito ao significado que os indivíduos conferem à própria formação, então podemos dizer que: *organização e significado da educação dissociaram-se e emanciparam-se uma do outro*. A educação perdeu seu ‘futuro inerente’, sua capacidade de oferecer indicações que pudessem apontar o caminho profissional. (BECK, 2011, p. 223, grifos do autor).

Beck (2011) aponta então, que o caminho para preencher a lacuna da falta de sentido da educação seria o de resgatar “[...] *o valor da educação em si mesma*” (BECK, 2011, p. 223, grifos do autor).

3. Considerações Finais

Esse ensaio reflete sobre os desafios colocados aos modelos tradicionais de formação profissional, que associam o conhecimento especializado a um posto de trabalho específico, tomando, para esse fim, documentos de organizações internacionais, em especial da OCDE e da OIT, bem como literatura específica sobre a educação profissional. Tendo se desenvolvido no berço das décadas de crescimento mundial, que se seguiram à II Guerra Mundial, e amparada pelos argumentos da teoria do capital humano, de que o investimento em educação é realizado com o objetivo de se obter retornos pecuniários mais elevados, e de que, conseqüentemente, aos anos de educação adicionais, necessariamente se associam salários crescentes, a educação profissional foi utilizada com sucesso em políticas desenvolvimentistas de décadas passadas. Bauman (2001) e Beck (2011), entretanto, apontam para mudanças importantes nas condições de vida e de

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

trabalho na contemporaneidade, argumentando que o movimento rápido do fluxo de capitais internacionais, a desvinculação entre capital e trabalho, a flexibilidade produtiva, a informatização, dentre outros fatores e fenômenos da chamada modernidade líquida, produzem alterações inesperadas de cenário, adensamento de tarefas e de responsabilidades, desemprego estrutural e riscos crescentes. Com pouca, ou nenhuma visibilidade sobre o futuro, sem condições de prever adequadamente as atividades a serem desempenhadas ou a remuneração a que terão direito, além de conviver com o fantasma do desemprego, os indivíduos precisam se confrontar com a realidade nova e difícil de que a educação e seus diplomas não podem mais se constituir como garantias de empregabilidade. Pressionados pelo hiato crescente entre a educação especializada e o exercício profissional específico, novos desafios se apresentam à educação e ao treinamento profissionais, concebidos no berço da modernidade sólida. Tais reflexões limitam-se à investigação dos fenômenos que cercam as relações entre educação e trabalho, mas não têm a pretensão de sugerir soluções imediatas ou de apontar políticas e ações, muito menos a intenção de desvalorizar a educação profissional existente. Pelo contrário, reconhece o esforço em termos de políticas públicas realizado até o momento em promovê-la e expandi-la, a fim de melhorar as condições de empregabilidade dos trabalhadores, de competitividade das organizações e de desenvolvimento socioeconômico do país. O ensaio oferece a oportunidade de trazer à comunidade acadêmica e aos *policy makers* uma reflexão sobre a problemática trazida à tona ao longo do texto, nesses tempos de modernidade líquida. Sua modesta contribuição reside na possibilidade de se provocarem questionamentos sobre como poderiam ser pensadas as políticas, os currículos e as ações de gestão da educação profissional nesse novo cenário, no qual se esperam indivíduos capazes de flexibilidade, dinamicidade e adaptabilidade diante de incertezas políticas, econômicas e tecnológicas e, diante do dilema de investir em um determinado curso da EPT, para o qual não se pode vislumbrar com acuidade retornos pecuniários na forma de salários no longo prazo, como preconizava a Teoria do Capital Humano. Aprender com as incertezas e as dúvidas, como apontam Almeida, Gomes e Bracht (2009) a partir da abordagem de Bauman, nos parece uma necessidade premente no contexto da prática educacional atual.

Referências

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação profissional e tecnológica no PNE 2014-2014: questões para o debate. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 36, jan./abr. 2015.

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.

BLAUG, Mark. *Metodologia da economia ou como os economistas explicam*. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 285-301. (cap. 8 – A teoria do capital humano).

CARVALHO, Olgamir Francisco de; KIPNIS, Bernardo. Educação profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília – DF, v. 16, n. 30, jan./jun. 2010.

EHRENBERG, Ronald G.; SMITH, Robert S. Investimentos no capital humano: educação e profissionalização. In: _____. *A moderna economia do trabalho: teoria e política pública*. 5 ed. São Paulo: Makron Books, 2000. (cap. 9).

GUIMARÃES, Edilene Rocha; PACHECO, José Augusto; SEABRA, Filipa. Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – RBPAE, v. 29, n. 3, set./dez. 2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Learning for Jobs: OECD Policy Review of Vocational Education and Training Initial Report*. Paris, 2009. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/43926141.pdf>>. Acesso em 18 jun 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). RED DE INSTITUICIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL. *Anticipación de las competencias profesionales*. Transferencia del Modelo SENAI de Prospectiva. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2013. Disponível em: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Prospectivas%20-%20Espa%C3%B1ol%20-%20Final%2027-06-2013_0.pdf. Acesso em 23 abr. 2017.

PETEROSI, Helena Gemignani. *Subsídios ao estudo da educação profissional e tecnológica*. 2 ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

SENAI. Prospecta SE. Desenvolvido pela Unidade de Tendências e Prospecção do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Apresenta textos sobre o Modelo SENAI de Prospecção. Disponível em <<http://prospectase.senai.br/portal/main.jsp>>. Acesso em 18 jun. 2017.