

TÁRCIO JOSÉ VIDOTTI

A CRISE DO MODELO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL:

**Uma análise interdisciplinar das alterações legislativas promovidas no
instituto da aprendizagem pela Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e pela
Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001**

FRANCA

2003

TÁRCIO JOSÉ VIDOTTI

**A CRISE DO MODELO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL:
uma análise interdisciplinar das alterações legislativas promovidas no instituto
da aprendizagem pela Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e pela Medida
Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Franca, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito (Área de concentração: Direito Obrigacional Público e Privado).

Orientador: Professor Doutor Oris de Oliveira

FRANCA

2003

TÁRCIO JOSÉ VIDOTTI

**A CRISE DO MODELO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL:
uma análise interdisciplinar das alterações legislativas promovidas no instituto
da aprendizagem pela Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e pela Medida
Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001**

COMISSÃO EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e orientador: _____

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

Franca, _____ de _____ de 2003.

Dedico este trabalho para minha esposa Márcia e para nossos filhos Pedro Samuel e Luís André, como agradecimento pela infinita compreensão com que todos suportaram esse período de muito trabalho, intensos estudos e demasiada ausência.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Professor Doutor Oris de Oliveira, pelo exemplo de vida, por acreditar neste projeto e pela paciência com o orientando.

Ao Egrégio Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região, pelo precioso tempo concedido para o desenvolvimento deste trabalho, nos estritos limites da lei.

Ao juiz do trabalho Francisco Alberto da Motta Peixoto Giordani, pelo incentivo à idéia de aventurar-me no mundo da pesquisa científica.

Aos amigos José Gonçalves Bento e Samuel Jesus de Oliveira, pelo auxílio na pesquisa bibliográfica, nas traduções e na correção dos originais.

Ao sociólogo José Carlos Evangelista de Araújo, pelo aprendizado que obtive nas várias conversas tidas sobre sociologia do trabalho.

A indústria moderna transformou a pequena oficina do antigo mestre da corporação patriarcal na grande fábrica do industrial capitalista. Massas de operários, amontoadas na fábrica, são organizadas militarmente. Como soldados rasos da indústria, estão sob a vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também dia a dia, hora a hora, escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica. E esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso e exasperador quanto maior é a franqueza com que proclama ter no lucro seu objetivo exclusivo.

LISTA DE ABREVIATURAS

AMPE	– Aprendizagem Metódica no Próprio Emprego
<i>Apud</i>	– Citado por
art.	– Artigo
arts.	– Artigos
CCQ	– Centros de Controle de Qualidade
CIEE	– Centro de Integração Empresa Escola
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CNA	– Confederação Nacional da Agricultura
CNI	– Confederação Nacional da Indústria
CNT	– Confederação Nacional do Transporte
CONANDA	– Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONTAG	– Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CTPS	– Carteira de Trabalho e Previdência Social
D. L.	– <i>Decreto con fuerza ley</i>
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
f.	– Folha
FGTS	– Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IEL	– Instituto Euvaldo Lodi
LDB	– Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MERCOSUL	– Mercado Comum do Sul
MEXT	– <i>JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology</i>
n.	– Número
OCB	– Organização das Cooperativas Brasileiras
OEA	– Organização dos Estados Americanos
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
ONU	– Organização das Nações Unidas
p.	– Página
PEA	– População Economicamente Ativa
s.d.	– Sem data
SENAC	– Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	– Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	– Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	– Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
<i>Sic.</i>	– Idêntico ao original
SNPP	– <i>Servicio Nacional de Promoción Profesional</i>
TST	– Tribunal Superior do Trabalho
UNESCO	– <i>Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture</i>
v.	– Volume
WIA	– <i>UNITED STATES OF AMÉRICA. Workforce Investment Act of 1998</i>

RESUMO

VIDOTTI, Tércio José. **A crise do modelo brasileiro de formação técnico-profissional:** uma análise interdisciplinar das alterações legislativas promovidas no instituto da aprendizagem pela Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e pela Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. Franca, 2003. 257 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

RESUMO. Dissertação de mestrado sobre a crise do modelo brasileiro de formação técnico-profissional. Utiliza o método crítico-dialético para analisar de modo interdisciplinar as alterações legislativas promovidas no instituto da aprendizagem pela Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e pela Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. Perquire as relações entre capitalismo e formação técnico-profissional, conjecturando a íntima relação que há entre o desenvolvimento do capitalismo e a expropriação do saber-fazer da classe trabalhadora. Demonstra que o instituto da formação técnico-profissional tem evolução histórica e legislativa ímpar, constando seu objeto de vários tratados internacionais e em diversos ordenamentos jurídicos estrangeiros. Descortina a existência de princípios específicos da formação técnico-profissional na Convenção n. 142 e Recomendação n. 150, ambas da Organização Internacional do Trabalho. Defende que o instituto passe a ter status de disciplina independente, cessando a segmentação de sua análise em várias ciências sociais. Apresenta resumo do modelo nacional de educação e discute a dicotomia trabalho versus educação formal. No tocante à nova legislação da aprendizagem escolar, comprova que as alterações objetivaram tão-somente oferecer ao capital mão-de-obra de baixo preço. Na aprendizagem empresária, o texto evidencia que se consolidaram na Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, vários dispositivos esparsos em decretos, com o fim de dar-lhes maior segurança jurídica, atendendo às necessidades pontuais dos atores sociais que atuam na prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao adolescente. Com isso se obtiveram, também, avanços significativos na solução da dicotomia trabalho versus educação formal existente em nosso modelo educacional. As alterações promovidas na legislação da aprendizagem empresária, todavia, não avançaram no resgate do poder sobre o saber-fazer pela classe trabalhadora, ainda sob o controle do sistema "S", e nem definiu claramente uma política de financiamento dessa formação técnico-profissional, a par de, pela natureza pontual das alterações legislativas, perder a oportunidade de criar um verdadeiro modelo nacional de formação técnico-profissional que atenda a todos os momentos da educação permanente.

PALAVRAS CHAVE: Direito do trabalho. Formação técnico-profissional. Aprendizagem. Estágio. Educação permanente.

ABSTRACT

VIDOTTI, Tércio José. **A crise do modelo brasileiro de formação técnico-profissional:** uma análise interdisciplinar das alterações legislativas promovidas no instituto da aprendizagem pela Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e pela Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. Franca, 2003. 257 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ABSTRACT. Master's dissertation on Brazilian Technical Professional Formation Model. It makes use of the critical dialectical method to analyze in an interdisciplinary way the legislative changes promoted in the institution learning of the Law no.10.097, from December 19th, 2000, and by the Temporary Provisions no. 2.164-41, from August 24th, 2001. Investigates the relations between capitalism and technical-professional formation, predicting the close relation there is between the development of capitalism and the expropriation of the know-how of the working class. Shows that the institution of the technical-professional formation has a unique historical and legislative evolution, its object is part of various international treaties and in several foreign legal systems. Unveils the existence of specific principles in the technical-professional formation in the Convention no. 142 e Recommendation no. 150, both from the International Labor Organization. States that the institution should have the status of independent subject, ceasing its segmentation in many social sciences. Presents the summary of the national model of education and discuss de duality of work versus formal education. In relation to the new legislation of school learning, it intends to show that the changes had as a single objective to offer the capital cheap labor. In the entrepreneur learning, the theory states that it was to consolidate, in the Law no. 10.097, from December 19th, 2000, several dispersed provisions in decrees, with the purpose of giving bigger juridical safety to its contents, answering to the punctual necessities of the social actors that act in the battle to eradicate juvenile labor and in the protection of teenagers. Because of that, there was also significant advancement in the solution of the duality of work versus formal education that exists in the education model. The changes promoted in the learning of the entrepreneur legislation, however, did not advance in the rescue of power over the working class know-how, still controlled by the "S" system and neither has clearly defined a financial policy of this technical-professional, besides from the punctual nature of the legislative changes, lose the opportunity of creating a true national model of technical-professional formation that tends to all the moments of permanent education.

KEY WORDS: Labor law. Technical-professional formation. Learning. Trainee work. Permanent education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPITALISMO E FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL	21
1.1 Introdução	21
1.2 Conceito de qualificação do trabalho	21
1.2.1 Conceito de trabalho	22
1.2.2 Conceito de qualificação do trabalho	26
1.3 A apropriação do <i>savoir-faire</i> nos primórdios da Revolução Industrial	27
1.4 As modificações na sociedade e nos momentos do modo de produção capitalista	32
1.5 A transição entre o taylorismo-fordismo e o toyotismo	34
1.5.1 Taylorismo e fordismo	35
1.5.2 A transição do sistema de produção em massa para o de acumulação flexível	38
1.5.3 Toyotismo	42
1.5.3.1 Breve apanhado histórico	43
1.5.3.2 Auto-ativação	43
1.5.3.3 Just in time	44
1.5.3.4 Orientação da produção a partir da demanda	45
1.5.3.5 Fábrica mínima	45
1.5.3.6 Horizontalização da fábrica	46
1.5.3.7 Multifuncionalidade do trabalhador	46
1.5.3.8 Controle de qualidade	47
1.5.3.9 Emprego vitalício	48
1.5.3.10 Salário por antigüidade	48
1.5.3.11 Sindicalismo de empresa	49
1.5.3.12 Qualificação profissional	50
1.5.3.13 Algumas reflexões sobre as relações trabalhistas no sistema Toyota	52
1.6 CONCLUSÕES PARCIAIS	52
2 O INSTITUTO DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL	54
2.1 Introdução	54
2.2 Conceitos e natureza jurídica	54

2.2.1 O termo profissão.....	55
2.2.2 O termo “formação profissional”	56
2.2.3 O termo “formação técnico-profissional”	57
2.2.4 A distinção entre formação profissional e formação técnico-profissional	59
2.3 Antecedentes históricos	60
2.3.1 Evolução histórica da formação técnico-profissional.....	60
2.3.1.1 Evolução histórica da formação técnico-profissional no Brasil ...	68
2.3.2 Evolução histórica da legislação da formação técnico-profissional.....	78
2.3.2.1 Evolução histórica da legislação da formação técnico-profissional no Brasil.....	81
2.4 Tratados internacionais, convenções e recomendações da OIT	90
2.4.2 Tratados internacionais sobre formação técnico-profissional	91
2.4.3 Convenções e recomendações da OIT sobre formação técnico- profissional.....	93
2.4.3.1 Instrumentos específicos sobre formação técnico-profissional de alcance geral	95
2.4.3.1.1 Políticas e programas.....	96
2.4.3.1.2 Orientação profissional.....	98
2.4.3.1.3 A formação técnico-profissional	99
2.4.3.2 Instrumentos específicos sobre formação técnico-profissional relativos aos marítimos e aos pescadores.....	103
2.4.2.3 Instrumentos específicos sobre formação técnico-profissional relacionados a programas especiais	104
2.5 Breves considerações sobre o direito estrangeiro	105
2.5.1 América Latina	105
2.5.1.1 Argentina	106
2.5.1.2 Uruguai	109
2.5.1.3 Paraguai	112
2.5.1.4 Chile.....	114
2.5.2 França.....	117
2.5.3 EUA.....	125
2.5.4 Japão	129
2.6 Princípios do instituto da formação técnico-profissional	133
2.6.1 Princípio do antropocentrismo.....	134
2.6.2 Princípio da adequação à realidade.....	137
2.6.3 Princípio da integralidade.....	138

2.6.4 Princípio da instrumentalidade	139
2.6.5 Princípio da universalização gradual.....	140
2.6.6 Princípio da igualdade.....	141
2.6.7 Princípio de participação	143
2.7 Conclusões parciais	144
3 O MODELO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	146
3.1 Introdução	146
3.2 A sistematização do modelo educacional brasileiro.....	146
3.2.1 Educação básica.....	148
3.2.1.1 Educação infantil.....	149
3.2.1.2 Ensino fundamental	149
3.2.1.3 Ensino médio	150
3.2.1.4 Educação de jovens e adultos	151
3.2.1.5 Educação indígena	152
3.2.2 Educação profissional	153
3.2.3 Educação superior	155
3.2.4 Educação especial	157
3.2.5 Educação ambiental.....	158
3.3 Análise da existência da dicotomia educação formal versus educação profissional.....	159
3.4 Conclusões parciais	167
4 APRENDIZAGEM	169
4.1 Introdução	169
4.2 Conceito de aprendizagem	172
4.3 As formas de aprendizagem no ordenamento jurídico brasileiro	174
4.3.1 Aprendizagem escolar (estágio curricular).....	174
4.3.1.1 Conceito.....	175
4.3.1.2 Natureza jurídica.....	176
4.3.1.3 Principais características	177
4.3.1.3.1 Atores da aprendizagem escolar.....	177
4.3.1.3.2 Formas de estágio curricular.....	178
4.3.1.3.3 Objetivos	179
4.3.1.3.4 Responsabilidade pela estruturação	180
4.3.1.3.5 Instrumento jurídico de estruturação do estágio	180
4.3.1.3.6 Termo de compromisso.....	181

4.3.1.3.7 Seguro contra acidentes pessoais	181
4.3.1.3.8 Bolsa de aprendizagem.....	182
4.3.1.3.9 Agentes de integração	182
4.3.1.3.10 Inexistência de vínculo empregatício	183
4.3.1.3.11 Estágio em condições de insalubridade, periculosidade ou em jornada noturna	185
4.3.1.3.12 Responsabilidade em caso de fraude	186
4.3.1.4 Crítica às alterações promovidas pela Medida Provisória n. 2.165- 41, de 24 de agosto de 2001	187
4.3.2 Aprendizagem empresária.....	195
4.3.2.1 Conceito.....	195
4.3.2.2 Natureza jurídica.....	196
4.3.2.3 Órgãos de formação profissional	196
4.3.2.3.1 Sistema Nacional de Aprendizagem	197
4.3.2.3.2 Escolas técnicas de educação	199
4.3.2.3.3 Entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente	200
4.3.2.4 O fim da Aprendizagem Metódica no Próprio Emprego.....	202
4.4 Contrato de aprendizagem.....	203
4.4.1 Conceito	204
4.4.2 Natureza jurídica	204
4.4.3 As principais características do contrato de aprendizagem	206
4.4.3.1 Objeto	206
4.4.3.2 Requisitos formais de validade	207
4.4.3.2.1 Obrigatoriedade do vínculo empregatício na aprendizagem empresária	207
4.4.3.2.2 Formação do vínculo empregatício com entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional	209
4.4.3.2.3 Matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não tenha concluído o ensino fundamental.....	214
4.4.3.2.4 Inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico- profissional metódica	215
4.4.3.3 Garantias salariais do aprendiz	216
4.4.3.4 Prazo do contrato de aprendizagem	217

4.4.3.5 Jornada do aprendiz	217
4.4.3.6 Rescisão contratual	219
4.4.3.6.1 Término da aprendizagem	219
4.4.3.6.2 Completação da idade de 18 anos.....	220
4.4.3.6.3 Desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz 221	
4.4.3.6.4 Falta disciplinar grave	222
4.4.3.6.5. Ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo.....	223
4.4.3.6.6. A pedido do aprendiz	223
4.4.3.6.7 Estabilidade.....	224
4.4.3.7 Diminuição da alíquota do FGTS.....	225
4.4.4. Obrigatoriedade da aprendizagem.....	226
4.4.4.1 A questão das funções que demandem qualificação profissional 227	
4.4.4.2 Terceirização	229
4.4.4.3 Isenções à obrigatoriedade de contratação de aprendizes.....	230
4.4.4.4 A formação técnico-profissional como obrigação do empregador 231	
4.5. Conclusões parciais	235
5 CONCLUSÕES	237
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	241

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho mudou radicalmente. Na substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, os empregos menos qualificados soçobram.¹ Esse processo não traz nenhuma novidade, visto que desde a Revolução Industrial o modo de produção capitalista procura fracionar as tarefas a serem desenvolvidas de tal maneira que possam ser desenvolvidas por pessoas com baixa qualificação e, posteriormente, por máquinas. Assim, o esforço físico do trabalhador e a repetição mecânica de procedimentos são paulatinamente trocados pela potência e precisão de engenhos diversos, robôs e computadores. Trabalhadores rurais são substituídos por colheitadeiras mecânicas; metalúrgicos, por robôs; auxiliares de escritório, por computadores.

O trabalho vivo que resta é realizado por empregados polivalentes e perdurará até que outros engenhos possam substituí-lo, reduzindo ainda mais a ocupação de mão-de-obra. É bem verdade que o trabalho braçal, ou aquele pouco

¹ Por trabalho vivo, entenda-se o trabalho executado pelo ser humano; já trabalho morto é aquele realizado por computadores, máquinas, robôs etc. (MARX, 1984). Cf. “A análise que Marx faz da evolução do PROCESSO DE TRABALHO no sentido de transformar-se em um processo que utiliza a MAQUINARIA E A PRODUÇÃO MECANIZADA fundamenta-se na sua descoberta da tendência do capital a estar sempre tentando escapar à sua dependência com relação ao trabalho e à FORÇA DE TRABALHO. A maquinaria como trabalho objetificado confronta-se com o trabalho vivo, dentro do processo de trabalho, como a força que o controla; o trabalho vivo torna-se simples apêndice da máquina. E como o objetivo da adoção da máquina é aumentar a MAIS-VALIA relativa por meio da máxima redução possível do tempo de TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO, coloca-se questão do que é possível. Pode a máquina evoluir até um sistema totalmente automático sob o modo de produção capitalista, liberando os operários do trabalho e o capital de sua dependência de um fator humano imprevisível e potencialmente perturbador? [...]” (BOTTOMORE, 1988, verbete AUTOMAÇÃO).

ou quase nada qualificado, ainda persiste em nossa sociedade, mas sua escassez provoca cenas constrangedoras quando oferecido.²

É certo que a formação para o trabalho não poderia ficar incólume a tais transformações, que vão muito além da troca do homem pela máquina. Diante disso, aparentemente se vivencia a superação do momento taylorista-fordista no modo de produção capitalista, no qual as tarefas de organização e execução eram rigidamente separadas. Agora, na implantação do toyotismo, os trabalhadores são chamados a interagir na linha de produção. Exige-se cada vez mais uma multifuncionalidade que permita ao trabalhador atuar em diversos processos e operar diferentes máquinas.³

Outro importante fator de mudança nas relações de produção na sociedade brasileira foi a adoção da doutrina da proteção integral, na Constituição da República de 1988.⁴ Isso porque o instituto da formação técnico-profissional, hoje, se encontra umbilicalmente ligado à prevenção e à erradicação do trabalho infantil, razão maior de muitas das ações profissionalizantes no Brasil.

Ao argumento de que visa a atender essas novas exigências, a formação técnico-profissional reestrutura-se. As transformações promovidas pela Lei n. 10.097

² “Mesmo com a menor taxa de desemprego entre as regiões pesquisadas pelo IBGE – 5,04% em fevereiro, o equivalente a 219.748 desempregados –, o Rio de Janeiro viveu nos últimos três dias uma cena que dá idéia da luta por trabalho na cidade. Um concurso para garis da Comlurb (Companhia Municipal de Limpeza Urbana) provocou filas, tumultos, engarrafamentos e até confrontos entre desempregados e PMs, que foram chamados para conter o tumulto na fila.” (VAGA..., 2003).

³ Sobre o conceito de multifuncionalidade do trabalhador, ver o tópico 1.5.4.7.

⁴ Coelho, lastreado em lição da Cavallieri, informa que “[...] haviam (sic) três teorias que buscavam justificar a aplicação de leis para as crianças, a saber: a – **doutrina da proteção integral**, partindo dos Direitos da Criança reconhecidos pela ONU, na qual a lei asseguraria a satisfação de todas as necessidades das pessoas de menor idade, nos seus aspectos gerais; b – doutrina do Direito Penal do ‘Menor’, pela qual o direito só se ocupa do “menor” a partir do momento em que pratique um ato de delinquência; c – doutrina intermediária da situação irregular, em que os ‘menores’ são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente.” (COELHO, 2001, p. 426, grifo nosso).

(BRASIL. 2000) e pela Medida Provisória n. 2.164-41 (BRASIL. 2001) na legislação da aprendizagem são o tema do presente trabalho.

No campo da sociologia do trabalho, da educação e da administração, a formação técnico-profissional metódica é objeto de inúmeros ensaios, dissertações e teses. Inexplicavelmente, o tema no campo do Direito do Trabalho não tem despertado maior interesse dos pesquisadores. Em pequeno número são os juslaboristas que se voltam para o estudo de tão importante tema, e, quando o fazem, não raro, focam a pesquisa em visão que trata o instituto como ferramenta auxiliar de combate ao trabalho infantil. À guisa de exemplo, citam-se as excelentes monografias **O trabalho da criança e do adolescente** (OLIVEIRA, 1994) e **A proteção ao trabalho da criança e do adolescente no Brasil: o direito a profissionalização** (FONSECA, R. T. M., 1995), merecendo citação, ainda, os artigos **Estágio profissionalizante – bolsa aprendizagem** (OLIVEIRA, 1995), **A reforma no instituto da aprendizagem: anotações sobre a Lei n. 10.097/2000** (FONSECA, R. T. M., 2001) e **As alterações no contrato de aprendizagem: considerações sobre a Lei n. 10.097/2000** (COELHO, 2001). Específicos sobre o tema, merecem destaque os trabalhos **Cláusula de aprendizagem nos contratos de trabalho** (BERNARDES, 1969), **A profissionalização no direito do trabalho brasileiro** (OLIVEIRA, 1976) e **Contrato de emprego do adolescente aprendiz** (SANTOS, 2003).

Não há dentre os trabalhos citados, ou mesmo no universo da bibliografia sobre a formação técnico-profissional, pesquisa que trate o instituto dentro do contexto da luta de classes, mesclando a análise dogmática com argumentos históricos, sociológicos, pedagógicos e administrativos.

Este trabalho procura ler e interpretar o instituto da formação técnico-profissional a partir da ótica da classe trabalhadora e seu desejo de resgatar o comando sobre o próprio saber-fazer, hoje na mão do capital. Busca oferecer uma contribuição aos operadores jurídicos na análise do modelo brasileiro que escape ao corte epistemológico positivista e faça uma leitura crítico-dialética do objeto estudado.

Não que se vivencie uma revolta intelectual contra o positivismo jurídico que permita trocar radicalmente esse paradigma da Ciência do Direito, minorando a importância do literal texto da norma. É que não mais podem os operadores do direito, ao exercerem seu mister, ignorar as mudanças históricas, sociais e econômicas pelas quais passam a sociedade e nem os conflitos ideológicos daí decorrentes.

Essas transformações impulsionam transformações legislativas que, no curso da disputa parlamentar, sofrem a influência de diversos vetores políticos, espelhando os conflitos internos de cada momento histórico. Destarte, não raro, os novos textos legais representam não o resultado técnico desejável, mas o acordo parlamentar possível, dentro da correlação de forças do espectro político existente no instante de sua concepção. Isso se consubstancia, quase sempre, em normas cuja literalidade se apresenta confusa ou mesmo paradoxal, dando vazão a variadas argumentações sustentáveis juridicamente, mas nem sempre toleráveis do ponto de vista histórico, sociológico e econômico.

Nesse processo hermenêutico, freqüentemente, o operador do direito se depara diante de escolhas que vão além do universo jurídico e adentram no campo ideológico. Habituais são fundamentações jurídicas lastreadas em argumentos que apelam para a consciência social. Como exemplo, cite-se a supressão de direitos da

classe trabalhadora, legitimada por proposições de natureza econômica, quase transformando aquele que deveria ser o Direito Operário em seção do Direito Comercial; e no campo do Direito Civil, a limitação das indenizações por dano pessoal em patamares quase irrisórios, sob o argumento de que estas não podem ser fator de enriquecimento do proponente da ação. É por demais óbvio que só pode enriquecer quem ainda não é rico.

Em tal contexto, apresenta-se razoável que o operador do direito, na exegese desses textos legais, procure respaldar o argumento que represente a melhor síntese entre a norma positivada e o contrato social vigente, consolidado na Constituição de 1988 e respectivos princípios. E nessa vereda hermenêutica, o raciocínio jurídico associa-se ao histórico, ao sociológico, ao pedagógico e ao administrativo. Abre-se, portanto, a oportunidade para uma análise crítico-dialética do objeto de estudo desta dissertação como opção metodológica.

É importante explicitar o que se considera método crítico-dialético, mormente em um trabalho jurídico, no qual essa metodologia não é usualmente aplicada. Utilizado por Marx em seus trabalhos, o método crítico-dialético foi explicado no prefácio da obra **Contribuição à crítica da economia política**⁵ e pode ser assim

⁵ “[...] as relações jurídicas – assim como as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência de que Hegel, à semelhança dos ingleses e franceses do século XVIII, compreende o conjunto pela designação de «sociedade civil»; por outro lado, a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política. [...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução

resumido: Por entender que a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na política econômica, Marx vislumbra uma sociedade estruturada em dois planos: o primeiro, a base, constitui-se pelo conjunto de relações decorrentes da produção e do comércio; o segundo, a superestrutura jurídica e política, corresponde a determinadas formas de consciência social.⁶

As relações sociais estão em constante movimento, motivado por inovações de toda sorte: políticas, econômicas, tecnológicas, morais etc. Essas mutações se materializam nas relações de produção e alteram de tal forma o estágio de desenvolvimento da vida social, que entram em conflito com o arcabouço jurídico e político (a superestrutura), exigindo transformações. Essa crise e sua repercussão é o objeto do método crítico-dialético, que, em momento posterior, perscruta o impacto das mutações na superestrutura atinentes do novo momento histórico nas relações de produção.

É nesse contexto que surge esta pesquisa. A análise interdisciplinar das alterações promovidas na aprendizagem empresária (BRASIL. Lei n. 10.097, 2000) e no estágio curricular (BRASIL. Medida Provisória n. 2.164-41, 2001) objetiva confrontar esses diplomas legais com os ditames do instituto da formação técnico-profissional, observado à luz das transformações que se operaram na sociedade

social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e das formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o” às suas últimas consequências.” (MARX, 1983, p. 24).

⁶ “A metáfora do edifício – base (infra-estrutura) e superestrutura – é usada por Marx e Engels para apresentar a idéia de que a estrutura econômica da sociedade (a base ou infra-estrutura) condiciona a existência e as formas do ESTADO e da consciência social (a superestrutura). Uma das primeiras formulações dessa idéia surge na primeira parte de *A ideologia alemã*, onde há referência à “organização social que nasce diretamente da produção e do comércio, a qual, em todas as épocas, constitui a base do Estado, e do resto da superestrutura das idéias”. Mas a noção da superestrutura não é usada apenas para indicar os dois níveis da sociedade que são dependentes, ou seja, o Estado e a consciência social.” (BOTTOMORE, 1988, verbete BASE E SUPERESTRUTURA).

brasileira. Sob essa ótica, discutir-se-á sua adequação aos princípios ali consolidados, confrontando as soluções encontradas pelo legislador com conceitos construídos na Sociologia do Trabalho, na História, na Educação e na Administração e com experiências colhidas no direito estrangeiro. Busca-se, também, investigar as repercussões dessas mudanças legislativas no tecido social, verificando-se se, passados mais de dois anos, elas cumpriram os propósitos almejados, ainda que os resultados observados estejam dentro de um recorte histórico bastante pequeno.

Adiantando aqui alguns resultados da pesquisa, chegou-se à constatação de que a formação técnico-profissional possui princípios específicos e uma interessante evolução histórica, para não se falar na riqueza das experiências encontradas no direito estrangeiro. Isso fez crer ao autor que o instituto estudado ultrapassou as fronteiras de ser um fragmento constituinte em cada um desses ramos do conhecimento, merecendo ganhar luz própria e o status de disciplina independente. Esse descortino alterou o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que contemplava um capítulo (quinto) no qual se apresentaria um projeto de lei, visando à propositura de modificações legislativas no instituto da formação técnico-profissional. Constatada a amplitude do instituto, alterações pontuais na legislação perdem o cabimento, razão pela qual se suprimiu citado capítulo.

Este trabalho tem o caráter de pequena amostra de uma nova ciência a ser explorada, haja vista que o aprofundamento do estudo dos princípios específicos da formação técnico-profissional, do direito comparado e a estruturação de uma teoria geral da disciplina são tarefas hercúleas que aqui foram enfrentadas superficialmente, sem a profundidade que a matéria merece.

1 CAPITALISMO E FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

1.1 INTRODUÇÃO

Na imbricação entre vários conceitos de outras ciências sociais, far-se-á a primeira parada nesta viagem, destinada à construção das ferramentas indispensáveis para a análise crítico-dialética do modelo de formação técnico-profissional adotado no Brasil.

Objetiva-se, neste capítulo, a discussão a respeito de algumas noções importantes para o desenvolvimento da pesquisa, tais como os conceitos de trabalho e qualificação; a apropriação do saber-fazer do artesão pelo capitalista; as modificações culturais, políticas, econômicas e sociais sucedidas no último quarto do século XX; a eventual superação do momento taylorista-fordista no modo de produção capitalista e as respectivas implicações na qualificação do trabalhador.

Esses conceitos aqui desenvolvidos serão utilizados por ocasião da análise crítico-dialética das mudanças promovidas pela Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000) e pela Medida Provisória n. 2.164-41 (BRASIL. 2001) na legislação da aprendizagem, a ser efetuada no quarto capítulo desta dissertação.

1.2 CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO

Seria absolutamente inadequado tratar do conceito de qualificação do trabalho sem antes abordar a concepção do próprio trabalho e de seu papel formante em nossa sociedade. No desenvolvimento dessa tarefa, far-se-á a investigação do sentido sociológico da palavra trabalho, passando pela análise lexicográfica e etimológica.

1.2.1 Conceito de trabalho

O **Dicionário Aurélio Eletrônico** aponta pelo menos 20 conceitos para o verbete “trabalho”,⁷ sendo que a primeira aparição do termo na língua portuguesa se deu no século XIII, contemporânea ao vocábulo trabalhar, as duas originadas do latim vulgar *tripaliare*, derivado de *tripalium*.⁸ As idéias de “aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim”, “atividade coordenada, de

⁷ “Trabalho. [Dev. de trabalhar.] S. m. 1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. 3. O exercício dessa atividade como ocupação, ofício, profissão, etc. 4. Trabalho (2) remunerado ou assalariado; serviço. 5. Local onde se exerce essa atividade. 6. Qualquer obra realizada. 7. Maneira de trabalhar a matéria, com manejo ou a utilização dos instrumentos de trabalho. 8. Esforço incomum; luta, faina, lida, lide. 9. Tarefa para ser cumprida; serviço. 10. Fatura, feitura, lavor. 11. Atividade que se destina ao aprimoramento ou ao treinamento físico, artístico, intelectual, etc. 12. Ação contínua e progressiva duma força natural, e o resultado desta ação. 13. Resultado útil do funcionamento de qualquer máquina. 14. Tarefa, obrigação, responsabilidade. 15. Biol. Fenômeno ou conjunto de fenômenos que ocorrem num organismo e de algum modo lhe alteram a natureza ou a forma. 16. Econ. Atividade humana realizada ou não com auxílio de máquinas e destinada à produção de bens e serviços. 17. Fís. Grandeza cuja variação infinitesimal é igual ao produto escalar de uma força pelo vector deslocamento infinitesimal de seu ponto de aplicação. 18. Med. Tabalho (sic) de parto. 19. Turfe. Galope de treinamento, com tempo cronometrado, realizado durante a semana, como preparação para o páreo. 20. Bras. V. bruxaria (1 e 2).” (FERREIRA, 1996, verbete TRABALHO).

⁸ “Trabalhar vb. ‘ocupar-se em algum mister’ ‘exercer o seu ofício’ XIII. Do lat. vulg. *tripaliare* ‘torturar’, derivado de *tripalium* ‘instrumento de tortura composto de três paus’; da idéia inicial de ‘sofrer’, passou-se à de esforçar(-se), lutar, pugnar e, por fim, ‘trabalhar’. || trabalhADOR | -lador XIV || trabalhAMENTO | -llamento XIV || trabalhEIRA 1881 || trabalhISMO sm. ‘as doutrinas ou opiniões

caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento”, “trabalho remunerado ou assalariado” e “atividade humana realizada ou não com auxílio de máquinas e destinada à produção de bens e serviços” são as que mais se coadunam com o sentido emprestado à palavra nesta dissertação.

Referências ao trabalho são encontradas na Filosofia Política, na História e na Economia. Reputado elemento diferenciador da natureza humana por Rousseau; parte essencial para a reprodução do capital por Adam Smith e David Ricardo; e núcleo fundamental da sociedade moderna por Marx, o trabalho tem importante papel formante em nossa sociedade. (ARAÚJO, no prelo).

Discorrendo a respeito da evolução filosófica do conceito de trabalho e das bases sociológicas da sociedade moderna, Araújo traça um interessante encadeamento lógico do pensamento de Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Karl Marx. (ARAÚJO, no prelo).

Hobbes entendia o “estado de natureza”, que precedeu ao Estado-Civil, como uma situação de anarquia na qual prevalecia a força. Esse estado somente seria superado por meio de um contrato entre os membros da sociedade que delegariam a um soberano o monopólio do uso da força. (ARAÚJO, no prelo).

Locke rejeitava essa visão negativa do estado de natureza, provavelmente influenciado pelas notícias advindas do Novo Mundo, crendo estar ali o verdadeiro estado de natureza, caracterizado pela ingenuidade e pelo respeito de todos a uma lei natural, intuída pela coletividade para a preservação da existência. Era a razão que mantinha a paz social, já que a consciência da necessidade do respeito à

propriedade do outro era o que trazia segurança ao seu direito respectivo. (ARAÚJO, no prelo).

Revisor de Hobbes, Locke foi revisado por Rousseau. Este rompeu com a idéia de que a racionalidade era a fronteira visível entre a natureza em geral e a natureza humana, asseverando que o caráter gregário do homem era o elemento diferenciador. Inserida num meio ambiente hostil, a humanidade viu-se forçada pelas circunstâncias a evolucionar seu instinto gregário em sociabilidade. Essa transformação se deu pela criação de um sistema rudimentar de divisão do trabalho. Destarte, a natureza humana se deve ao trabalho, que separou o homem da natureza em geral. Rousseau continua seu argumento, aduzindo que a integração entre os primeiros grupamentos humanos exigiu e permitiu o desenvolvimento da linguagem, fechando o ciclo constitutivo da sociabilidade. Como desdobramento, a linguagem permitiu o desenvolvimento da razão, assim entendido o pensamento dotado de alguma sistematicidade ou lógica. Para esse autor, a idéia de um estado de natureza positivo não deve estar ligada à racionalidade, mas ao que o proporcionou: o trabalho. Este, todavia, não é o trabalho em geral teorizado por Locke, mas aquele percebido em função do regime de propriedade dentro do qual é desenvolvido – idéia que impressionaria Marx anos mais tarde. A instituição da propriedade privada abala a higidez da idéia de que o contrato social é legítimo porque celebrado entre homens iguais em virtude de sua racionalidade. Isso porque “[...] racionalidade e isonomia jurídica não bastam para derrubar o muro da desigualdade econômica.” (ARAÚJO, no prelo). Assim, um contrato social somente ocorreria quando os indivíduos renunciassem à propriedade privada, tornando-se coproprietários da riqueza coletiva. (ARAÚJO, no prelo).

O sociólogo mineiro finda essa travessia pelo pensamento de Hobbes, Locke e Rousseau, aportando no ideário de Karl Marx. Este autor rejeita a idéia de uma natureza humana, afirmando que existe somente uma natureza à qual incondicionalmente vinculado está o homem, quer por sua finitude, quer pelas suas necessidades. A consciência de sua perenidade e de que a sobrevivência depende da capacidade de cooperar com outros semelhantes por meio do trabalho, transformando a natureza nos bens materiais indispensáveis para se manter vivo, é a condição histórica do homem. Na relação com a natureza, transformando-a o homem transforma a si próprio. (ARAÚJO, no prelo).

Marx percebeu que a necessária cooperação para o trabalho entre os vários indivíduos não se dava espontaneamente, mas dentro de um modo de produção marcado pela desigualdade e pela exploração de um ser humano pelo outro. E mais, que os explorados opunham resistência à exploração pelos dominantes, os quais, por sua vez, reagiam à letargia dos dominados, introduzindo novos equipamentos e tecnologias que visavam a aumentar a produtividade, de tal sorte que tais inventos não se destinavam ao bem estar do operário, mas a fazê-lo produzir mais no menor tempo. (ARAÚJO, no prelo).

Essa tensão dialética entre capital e trabalho garantiu o desenvolvimento das forças produtivas ao mesmo tempo em que aumentou o conflito no interior das relações sociais de produção, caracterizado pela socialização da produção de riquezas em oposição à concentração de sua apropriação. Nos estudos de Marx, o trabalho assalariado (aquele prestado no contexto da exploração do homem pelo homem) converteu-se no núcleo da sociedade moderna, a chamada sociedade do trabalho. Gerador de riquezas e objeto de exploração, o trabalho catalisou as esperanças de emancipação do ser humano e, em torno dele, consolidou-se o

Estado-Nacional, caracterizado pelo desenvolvimento de uma sociedade de massas e de um mercado mundial em expansão permanente. (ARAÚJO, no prelo).

Se o trabalho se amolda a várias definições por ocasião da análise de seu papel formativo na sociedade moderna, dentro do instituto da formação técnico-profissional e, notadamente, na pesquisa do significado de qualificação profissional, seu conceito encontra contornos mais nítidos. Aqui se fala de atividade humana assalariada, realizada ou não com auxílio de máquinas e destinada à produção de bens e serviços. Esse trabalho exige do ser humano que o pratica um saber-fazer, uma determinada qualificação.

1.2.2 Conceito de qualificação do trabalho

O *savoir-faire* implica conhecimentos teóricos e práticos, destreza manual, experiência, “[...] inteligência requerida para uma produção dada [...]” (FREYSSINET, 1989, p. 74). É a chamada qualificação do trabalho, conceito pesquisado na sociologia do trabalho, que, segundo Rolle (1989, p. 83), “[...] é em grande parte uma sociologia da qualificação”.

A ocupação de um determinado posto de trabalho exige do indivíduo que o exerce conhecimentos teóricos e práticos, fato que acaba por distingui-lo dos trabalhadores em geral. A circunstância de ser impossível preencher tal posto com um assalariado qualquer faz surgir o sentido de qualificação. Nas relações de trabalho, há mister de coincidência entre um dado conjunto de aptidões do trabalhador e um determinado modo de organizar o trabalho desenvolvido pelo

empregado. Dessa correlação surge o conceito de qualificação, que é definido por Rolle (1989, p. 83, grifo nosso): “[...] não como um conjunto de caracteres relacionados aos diversos elementos do emprego, mas como uma **relação necessária estabelecida entre eles.**”

1.3 A APROPRIAÇÃO DO *SAVOIR-FAIRE* NOS PRIMÓRDIOS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Na história do capitalismo industrial, cuja fase inicial pode ser fixada na Inglaterra, no período abrangente da segunda metade do século XVI ao início do século XVII, são encontrados dois momentos decisivos.

O primeiro, no século XVII, caracterizado pelas transformações políticas e sociais desse momento histórico, notadamente os conflitos internos das corporações de ofícios e a luta parlamentar contra o monopólio, esta última com ápice na Revolução Gloriosa.⁹

O segundo, na Revolução Industrial, levada a curso no final do século XVIII até meados do século XIX, “[...] tão radical como transformação da estrutura e organização da indústria, que levou alguns a considerá-la como as dores do parto do capitalismo moderno, e, portanto, **o momento mais decisivo no desenvolvimento econômico e social desde a Idade Média.**” (DOBB, 1981, p. 28, grifo nosso).

⁹ Sobre esse tema, ver 2.3.1.

É no bojo das transformações promovidas pela Revolução Industrial que Marx (1984) identifica a existência de três períodos na evolução dos modos de produção: cooperação, manufatura e maquinismo.

A paulatina apropriação do saber-fazer do mestre de ofícios – que se completa na divisão capitalista do trabalho – pode ser aferida nesses estágios, a seguir esmiuçados.

Compreende-se por “[...] cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acôrdo (sic) com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos.” (MARX, 1984, p. 374). Nesse estágio, os trabalhadores se ativam sob a autoridade do capital, que concentra as decisões sobre a produção – tipo de bem a ser produzido, quantidade, qualidade, prazos –, conservando, todavia, o controle do processo de trabalho, do saber-fazer. Consoante afirma Freyssenet (1989, p. 77), permanecem, ainda, trabalhadores completos, no sentido de terem a inteligência de todo o processo de trabalho.

Na manufatura, “[...] o trabalho tradicional do artesão é subdividido em suas tarefas constituintes e executado em série por uma cadeia de trabalhadores parcelados, de modo que o processo muda pouco [...]” (BRAVERMAN, 1987, p. 148). Explica Marx que esse estágio:

[...] se origina e se forma a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um

mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos. (1984, p. 388-389).

Nesse chamado período manufatureiro, que “[...] estabelece conscientemente como princípio a diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias [...]” (MARX, 1984, p. 399), surge a figura do trabalhador parcial. O capital especializa os trabalhadores somente numa parte do processo, transformando-os em mecanismos do processo de produção. Cada trabalhador fica encarregado de uma pequena parcela da tarefa necessária para se obter o produto acabado, laborando sob a supervisão de um trabalhador completo.¹⁰

Na sua explanação a respeito do maquinismo – estágio chamado de “maquinofatura” por Braverman (1987, p. 148) –, assevera Marx que “[...] na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força de trabalho, na indústria moderna, o instrumental de trabalho.” (1984, p. 424). Para a exata compreensão dessa afirmação é necessária a percepção da distinção entre ferramenta e máquina.

Na lição do autor alemão, “matemáticos e mecânicos, seguidos nesse ponto por alguns economistas ingleses (sic), consideram a ferramenta uma máquina simples, e a máquina uma ferramenta complexa.” (MARX, 1984, p. 424). O que as distingue é a força que as movimenta, vale dizer, será “[...] a ferramenta movida pela força (sic) humana e a máquina por uma fôrça (sic) natural diversa da humana, a saber, a de um animal, da água, do vento etc.” (MARX, 1984, p. 424). Essa diferenciação mostra sua utilidade quando se sabe que todas as máquinas consistem “[...] de três partes essencialmente distintas: o motor, a transmissão e a

¹⁰ “A justaposição e cooperação de trabalhadores ‘completos’ é substituída por trabalhadores de ofício (*metier*), coordenados e controlados por um antigo trabalhador ‘completo’” (FREYSSINET, 1989, p. 77).

máquina-ferramenta ou máquina de trabalho.” (MARX, 1984, p. 425). O motor é a força motriz que a movimenta, a transmissão tem a incumbência de levar tal força à máquina-ferramenta, que atua na transformação do objeto do trabalho.

A máquina-ferramenta substitui a função dos aparelhos e instrumentos utilizados pelo artesão e pelo trabalhador manufatureiro, que, redesenhados, passam a ser parte de um mecanismo e não mais utensílios utilizados pelo homem. “Às vezes, a máquina por inteiro é uma edição mecânica mais ou menos modificada do antigo instrumento profissional, como ocorre com o tear mecânico.” (MARX, 1984, p. 426). Verifica-se, portanto, ser a máquina-ferramenta um mecanismo que, ao receber a força motriz apropriada, executa as mesmas tarefas anteriormente desenvolvidas pelo artesão ou trabalhador manufatureiro com semelhantes ferramentas. Destarte:

[...] quando a ferramenta propriamente dita se transfere do homem para um mecanismo, a máquina toma o lugar da simples ferramenta. A diferença salta aos olhos, mesmo quando o homem continua sendo o primeiro motor.” (MARX, 1984, p. 427).

Isso porque “[...] o número de ferramentas com que o homem pode operar ao mesmo tempo é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus órgãos físicos.” (MARX, 1984, p. 427).

O processo aqui narrado implica uma brutal transferência do *savoir-faire* dos trabalhadores para a máquina-ferramenta. Nos estágios anteriores, os trabalhadores exerciam seu ofício manual, valendo-se para tal de seus aparelhos e instrumentos, e, eventualmente, atuavam na função de fornecedor de força motriz (utilizando o pé na roda de fiar, por exemplo). No curso da Revolução Industrial, os trabalhadores vêem o capital apoderar-se de sua atividade intelectual e transferi-la para a máquina-ferramenta, deixando-lhes apenas funções de pouca ou nenhuma

inteligência: a mecânica, de força motriz, ou, ainda, um novo trabalho: o “[...] de vigiar a máquina e corrigir com a mão seus erros.” (MARX, 1984, p. 427).

É verdade que Freyssenet demonstra não haver linearidade nesse processo.

Todavia, sua lição abona o entendimento aqui desenvolvido:

O *maquinismo*, que é a forma capitalista de emprego do princípio mecânico, não é principalmente a substituição da força humana por uma outra artificial, como se interrogava P. Mantoux na sua *Revolução industrial do século XVIII na Inglaterra*, mas é a substituição do desenrolar cotidiano da inteligência do gesto produtivo pela materialização de uma parte dessa inteligência nas máquinas que movimentam mecanicamente as ferramentas, graças ao trabalho de um número restrito de “idealizadores” (“*concepteurs*”). Por essa forma social de desenvolvimento das forças produtivas, torna-se possível fazer com que apenas à grande massa dos trabalhadores seja atribuída a operação das máquinas, e fazer assim penetrar a norma de produção capitalista em cada parte do processo de trabalho e em cada tarefa. Após uma primeira fase, durante a qual um pequeno número de trabalhadores de ofício (*métier*) são ainda necessários para a fabricação, para concluir peças esboçadas sobre as máquinas pelos “profissionais” e transportadas por ajudantes (*manoeuvres*), aparece uma segunda fase no curso da qual a análise do trabalho operário permite identificar os parâmetros cujo domínio é indispensável para conceber e fabricar máquinas que tornam inútil o trabalho de acabamento e cuja operação é simplificada. Nessa fase a mecanização das manutenções permite dispensar os ajudantes (*manoeuvres*). Multiplicam-se então as categorias que correspondem a uma polarização das qualificações requeridas: operários não qualificados, ajustadores, operários de manutenção mecânica e elétrica, ferramenteiros, desenhistas, técnicos e engenheiros de estudos e de métodos especializados etc. Embora freqüentemente um modo operatório seja imposto ao operário não qualificado, ele deve ainda descobrir e controlar certos parâmetros que escaparam aos idealizadores e preparadores do trabalho. (1989, p. 77-8)

A perda do saber-fazer não foi a única consequência grave para os trabalhadores no período do maquinismo. A exploração do trabalho de mulheres e crianças foi motivada pela substituição da força motriz do homem pela da máquina a vapor, cujos custos elevadíssimos exigiam para uma maior acumulação de capital o prolongamento da jornada e a intensificação do trabalho. (MARX, 1984, p. 449, 459 e 466).

No curso dos diversos momentos do modo de produção capitalista, cada passo adiante significava um avanço na espoliação do *savoir-faire* do trabalhador, transferido paulatinamente para a máquina-ferramenta. Essa circunstância histórica tão bem demonstrada por Marx (1984), Dobb (1981) e Freyssenet (1989) permite o tracejamento de um paralelo entre a evolução do capitalismo e o processo de desqualificação do trabalhador, embora tal afirmação se apresente como um paradoxo em um contexto histórico no qual tantos afirmam que o novo momento de modo de produção capitalista, o toyotismo, exige uma maior qualificação do empregado. Essa tensão dialética encontrará análise no próximo tópico.

1.4 AS MODIFICAÇÕES NA SOCIEDADE E NOS MOMENTOS DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

As profundas mudanças culturais datadas do último quarto do século XX instalaram no homem moderno um estado de perplexidade imensurável, que pendula incessantemente da incredulidade ao deslumbramento e traça na alma um rastro de dúvidas e temores. As alterações transbordaram do círculo cultural, alastrando-se pela política, economia, medicina etc., chegando ao estágio que Harvey (2003, p. 19) chama de pós-modernismo.

O pós-modernismo é um movimento que, cultuando um estado de caos ordenado, “[...] privilegia ‘a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural’.” (HARVEY, 2003, p. 19). Assim, “a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos

universais ou (para usar um termo favorito) ‘totalizantes’ são o marco do pensamento pós-moderno.” (HARVEY, 2003, p. 19).

Nos planos político e econômico, o capitalismo, que, no período pós-guerra, desacelerara o processo de expropriação da classe trabalhadora e, como estratégia de combate à propagação do ideal socialista,¹¹ convivera com o *welfare state*, após a derrocada da União Soviética e a queda do Muro de Berlim, se revigorou. Com roupagem nova e ares de dogma ressurgiu a “filosofia política liberal” (BELLAMY, 1994, p. 384), estruturada no pensamento neoliberal. Esta doutrina, ensina Hobsbawm (2000, p. 78):

[...] baseia-se no pressuposto de que a liberalização do mercado otimiza o crescimento e a riqueza do mundo e leva à melhor distribuição desse incremento. Toda tentativa de controlar e regulamentar o mercado deve, portanto, apresentar resultados negativos, pois restringe a acumulação de lucros sobre o capital, e, portanto impede a maximização da taxa de crescimento.

O neoliberalismo rompe o espaço geográfico do Estado Nacional e instala uma economia global, definida por Castells (1999, p. 111) como “uma economia com capacidade de funcionar como uma unidade em tempo real, em escala planetária”, de tal forma que:

[...] o capital é gerenciado vinte e quatro horas por dia em mercados financeiros globalmente integrados, funcionando em tempo real pela primeira vez na história: transações no valor de bilhões de dólares são feitas em questão de segundos, através de circuitos eletrônicos por todo o planeta. (CASTELLS, 1999, p. 111).

¹¹ O fim da Segunda Guerra Mundial deu início a um outro conflito, marcado pela divisão ideológica e militar do planeta em duas grandes zonas de influência: a capitalista e a comunista. “No ocidente, o pânico diante da ameaça comunista levou a uma negociação abrangente dos interesses dos diversos grupos e classes que compunham (sobretudo) as sociedades centrais. Tivemos então a ocorrência do ‘Welfare State’. A incorporação dos sindicatos no jogo político, como elemento fundamental para a legitimação de um ‘consenso básico’, abriu espaço para uma gama significativa de conquistas sociais e econômicas nestas sociedades centrais que acabaram por reverberar, ainda que de forma limitada e com base em ‘concessões’ (não em ‘conquistas’), até mesmo em alguns países periféricos como o Brasil.” (ARAÚJO, 2003, p. 11-12, grifo do autor).

Essa economia global, ou globalização, como é mais conhecida, repercutiu profundamente no modo de produção capitalista. Castells fala de uma **empresa em rede**, instalada no bojo da “reestruturação do capitalismo na transição do industrialismo para o informacionalismo.” (1999, p. 174). No contexto de sua argumentação, Castells cita as trajetórias organizacionais em curso nessa dinâmica transformadora: transição da produção em massa para uma produção flexível; instauração de crise na empresa de grande porte e assunção pelas empresas de pequeno porte do papel de agentes de inovação e fontes de criação de empregos;¹² surgimento de novos métodos de gerenciamento, notadamente o toyotismo; formação de redes entre empresas; criação de alianças corporativas estratégicas e disseminação do conceito de empresa horizontal (CASTELLS, 1999, p. 174-187).

Nessa remodelação do capitalismo, dois tópicos umbilicalmente relacionados interessam a esta dissertação: a passagem do modelo de produção em massa para um de produção flexível em grande volume e a adoção de novos processos de trabalho que teriam levado ao ocaso as lições de Taylor e Ford.¹³

1.5 A TRANSIÇÃO ENTRE O TAYLORISMO-FORDISMO E O TOYOTISMO

¹² Vale ressaltar que o próprio Castells (1999, p. 176) assinala contestações ao argumento da crise da grande empresa, citando uma crítica a essa tese, de autoria de Bennedt Harrison.

¹³ No modelo de produção em massa, a fabricação de mercadorias se dava em larga escala, com relativa homogeneidade das mercadorias. O mercado se adaptava à produção. Na produção flexível, esse processo se inverte, sendo a fabricação orientada pelo consumo e sempre em pequenas quantidades. No tocante ao ideário de Taylor e Ford, ver item 1.5.1.

A perfeita compreensão do processo de remodelação do capitalismo sucedida no último quartel do século XX depende de uma análise mais acurada do modelo taylorista-fordista e desde já se anota que “[...] certas correntes de investigação negam a tese da superação do taylorismo e consideram o surgimento de um ‘novo taylorismo’ adaptado às novas características econômicas e tecnológicas [...]” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS METALÚRGICOS, 1999, p. 22).

1.5.1 Taylorismo e fordismo

Enquanto organização científica de administração do trabalho, o taylorismo e fordismo podem ser conceituados conjuntamente, por meio da descrição de suas características constituintes. Nesse sentido, lição de Antunes (2002, p. 25):

Iniciamos, reiterando que entendemos o fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

É importante ressaltar que a divisão do trabalho, em si, não era novidade quando Taylor, em 1911, publicou sua obra **Princípios de administração científica**.¹⁴ Tornou-se influente a teoria taylorista por descrever:

¹⁴ Alonso Olea aduz que a divisão do trabalho era conhecida antes mesmo da Revolução Industrial: “A conhecidíssima descrição do fabrico de alfinetes que, em 1776, no capítulo I, livro I, “Da Riqueza

[...] como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento. (HARVEY, 2003, p. 121).

As diferenças entre taylorismo e fordismo são, todavia, mais profundas do que aparentam à primeira leitura desses métodos de organização científica de administração do trabalho.

Enquanto Taylor almejava apenas apresentar uma forma própria de organização do trabalho que representasse uma evolução dos métodos de divisão então existentes e aplicados, o projeto de Ford transpassava as paredes da fábrica, acreditando na criação de um modelo de sociedade de produção em massa a partir das corporações. Essa produção em massa demandava trabalhadores com tempo e dinheiro para consumir os produtos que as empresas fabricavam em quantidades cada vez maiores. Esse era o motivo da instituição do salário de cinco dólares por dia e jornada de oito horas, certamente um marco do fordismo. O trabalhador, contudo, deveria ser educado para despender seu dinheiro adequadamente, alimentando a cadeia produtiva desejada por Ford e evitando gastos inadequados, principalmente com o consumo de bebidas alcoólicas. Advém daí a interferência na vida privada do operário (HARVEY, 2003, p. 121-122), planejando e executando ações que tinham em vista influir nos padrões de consumo de seus trabalhadores e até mesmo na vida sexual, por entender que “[...] o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de ‘orgias’ não é um bom trabalhador [...]” (GRAMSCI, 2001b, p. 269).

das Nações”, fizera *Adam Smith* – exemplo clássico da divisão do trabalho – vem demonstrar que existiam já casos de divisão do trabalho anteriores à época em que a Revolução Industrial acelerou seu curso”. (1984, p. 165).

Pretenso arquiteto de uma sociedade capitalista que seduzisse o trabalhador, o fordismo não escondia o desejo de reduzir a tensão dialética entre o capital e o trabalho e empenhava-se em “[...] criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem” (GRAMSCI, 2001b, p. 266).

A consolidação do sistema fordista enfrentou a resistência dos trabalhadores e demorou anos.¹⁵ No período transcorrido entre as duas grandes guerras, conspiraram contra a disseminação do fordismo dois impedimentos significativos apontados por Harvey: o estado das relações de classe no mundo capitalista e os modos e mecanismos de intervenção estatal. Não havia clima para impor ao trabalhador longas horas de trabalho mecânico que nada ou quase nada exigia de *savoir-faire* do operário. No tocante à segunda barreira, inexistia uma atuação firme do Estado na construção de um modelo de produção em massa (2003, p. 124-125).

No curso da Segunda Guerra Mundial, esse contexto mudou, em face da necessidade de implantação de um planejamento em larga escala e racionalização do processo do trabalho. Outros dois fatores auxiliaram a estabilização do fordismo: a repressão aos movimentos operários hostis e a expansão do keynesianismo,¹⁶ que

¹⁵ “[...] as confusões entre práticas ideológicas e intelectuais complicavam as coisas. A direita e a esquerda desenvolveram sua própria versão de planejamento estatal racionalizado (com todos os seus atavios modernistas) como solução para os males a que o capitalismo estava tão claramente exposto, em particular na situação dos anos 30. Foi esse tipo de história intelectual e política confusa que fez Lênin louvar a tecnologia de produção taylorista e fordista enquanto os sindicatos da Europa Ocidental a recusavam” (HARVEY, 2003, p. 123).

¹⁶ Para Keynes, embora não devesse o Estado assumir o papel de empresário global, teria a obrigação de “[...] exercer a simples função de estimular a demanda carente por intermédio de medidas macroeconômicas. Com um aumento na quantidade de moeda, com a repartição de rendas e com investimentos públicos suplementares, o Estado seria capaz de atingir tal objetivo. Para que os investimentos públicos adicionais não resultem num jogo econômico de soma zero, diz Keynes, eles não devem ser financiados por impostos suplementares, pois desse modo o aumento da demanda pública só se daria pelo fato de estrangular a demanda privada. O Estado teria assim de financiar seus investimentos adicionais por via do ‘deficit spending’ (gasto deficitário), ou seja, contraindo empréstimos e intensificando o trabalho das prensas na Casa da Moeda.” (KURZ, 1996).

se tornou um forte aliado na construção de uma sociedade de produção em massa. Esses fatos prepararam o terreno político que permitiu a expansão do modelo.

O Estado assumia uma gama imensa de obrigações, notadamente no controle dos ciclos econômicos por meio de políticas fiscais e monetárias no período posterior à Segunda Guerra Mundial, efetuando investimentos públicos nos setores essenciais para o desenvolvimento da produção e consumo de massas – transportes, equipamentos públicos etc. – e ainda fornecia “[...] forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc.” (HARVEY, 2003, p. 125).

O momento taylorista do modo de produção capitalista, que trazia em seu bojo a estruturação da produção em fábricas de larga escala, promovia o ajuntamento de trabalhadores, fato que “[...] sempre trazia, no entanto, a ameaça de uma organização trabalhista mais forte e do aumento do poder da classe trabalhadora – daí a importância do ataque político a elementos radicais do movimento operário depois de 1945.” (HARVEY, 2003, p. 129).

1.5.2 A transição do sistema de produção em massa para o de acumulação flexível

Infelizmente, a classe operária não foi ao paraíso! Mesmo no auge do fordismo, o modelo não conseguiu distribuir os benefícios igualmente. Vários setores da população padeciam de baixos salários e empregos sem garantia. Não estavam imunes, contudo, ao “[...] aumento das expectativas, alimentadas em parte

por todos os artifícios aplicados à criação de necessidades e à produção de um novo tipo de sociedade de consumo” (HARVEY, 2003, p. 132), ficando sem acesso às “[...] tão louvadas alegrias do consumo de massa.” (HARVEY, 2003, p. 132). “O Estado agüentava a carga de um crescente descontentamento, que às vezes culminava em desordens civis por parte dos excluídos.” (HARVEY, 2003, p. 133).

Agravando o quadro:

A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais em larga escala, mas de modo humano e atencioso. (HARVEY, 2003, p. 133).

Mas esse objetivo para ser atingido dependia da “[...] contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado Keynesiano do bem-estar social poderia ser fiscalmente viável.” (HARVEY, 2003, p. 133).

Em 1973, com a crise do petróleo, o modelo de produção em massa, que apresentava problemas desde 1965, soçobrou, marcando o ocaso do fordismo e do keynesianismo.

O adimplemento dos compromissos do fordismo se tornara um pesado fardo para a economia capitalista, às voltas com mais uma de suas crises cíclicas. O modelo de produção em massa provocou um engessamento da atividade econômica, visto que não permitia um planejamento flexível da produção e dependia de mercados que já não apresentavam crescimento estável e nem simpatia pela estética modernista monocórdia. A exploração do trabalho além do tolerável enfrentava forte resistência das classes trabalhadoras, o que era facilitado pela aglutinação dos operários em grandes fábricas e se materializou na onda de greves

no período de 1968 a 1972.¹⁷ Outro gargalo enfrentado pela economia capitalista era a necessidade de o Estado expandir sua rede de assistência social para se legitimar, o que se tornava mais preocupante em virtude de a recessão então existente restringir os gastos públicos. Flexível, mesmo, só a política monetária. Os Estados abusavam da capacidade de imprimir dinheiro para manter a economia estável. A consequência foi uma forte onda inflacionária que afundaria a expansão da economia no pós-guerra. (HARVEY, p. 134-135).

Dentre as consequências da crise do petróleo, eclodida quando os Estados membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo aumentaram os preços dos produtos e os países árabes embargaram a exportação do petróleo para o Ocidente, no curso da Guerra Árabe-Israelense sucedida em 1973, duas foram as mais significativas. A primeira, uma dramática elevação dos custos da energia, que provocaria a busca de mudanças tecnológicas e organizacionais para economizar o insumo; e a segunda, um excesso de petrodólares, que agravava a instabilidade dos mercados financeiros mundiais, assolados pela onda inflacionária. (HARVEY, 2003, p. 136).

Esse quadro caótico para o grande capital, qual seja, fragilidade da legitimação do Estado, superação do modelo de produção em massa, dificuldades de controlar o trabalho, forte onda inflacionária, crise energética e fábricas e equipamentos ociosos, acabou por impor um período de reestruturação profunda do sistema. (HARVEY, 2003, p. 137).

Estava em curso uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política. Surgia uma nova tendência de evolução organizacional: a acumulação flexível.

¹⁷ Greves que ocorreram principalmente nos EUA, Inglaterra, França e Itália.

Flexibilidade passa a ser a palavra chave do novo processo. A produção se adapta ao consumo e há um rígido controle do trabalho, consubstanciado por um ataque frontal à organização sindical e pela utilização de processos de subcontratação. Começa a prevalência do sistema organizacional de trabalho chamado toyotismo. Dá-se, aqui, a palavra a Harvey, para que esmiúce a concepção de acumulação flexível:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados) (2003, p. 140).

Esse novo modelo organizacional teve um efeito devastador sobre o trabalho, então enfraquecido por surtos de deflação e aumento do desemprego. A acumulação flexível, como lembra Harvey, “[...] parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição a ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.” (2003, p. 141).

Completa o quadro sombrio para a classe trabalhadora a circunstância de que, na acumulação flexível, o mercado de trabalho sofreu uma fundamental reestruturação. Os patrões se aproveitaram do enfraquecimento do poder sindical e do excedente de mão-de-obra para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. Houve uma substituição do quadro regular de trabalhadores em favor do

uso do trabalho a tempo parcial, temporário ou subcontratado. Subcontratação que, se abriu oportunidades para a abertura de pequenos negócios, revigorando sistemas arcaicos de trabalho doméstico, artesanal, familiar e paternalista, golpeou duramente o movimento sindical, que dependia do agrupamento de trabalhadores na fábrica para otimizar seu poder de pressão. (HARVEY, 2003, p. 143 e 145).

1.5.3 Toyotismo

O toyotismo, sistema Toyota, ou ohnismo, método de organização científica de administração do trabalho, hodiernamente tido como “[...] momento predominante do complexo de reestruturação produtiva [...]” (ALVES, 2000, p. 29), encontra sua gênese sócio-histórica no Japão, vinculado à empresa Toyota e ao seu engenheiro-chefe, Tiichi Ohno. Coriat, aduzindo-nos o espírito Toyota, afirma que o método é assentado em dois pilares: a produção *just in time* e a auto-ativação da produção. Não seria uma técnica de produção de estoque zero – este uma mera consequência –, mas sim, “[...] um sistema adaptado à *produção em séries restritas de produtos diferenciados e variados*” (1994, p. 30). Estar-se-ia, então, diante do avesso do sistema taylorista-fordista. Este produziria em grandes quantidades uma pequena série de produtos. O toyotismo fabricaria com preço competitivo pequenas séries de produtos numerosos. (CORIAT, 1994, p. 29-31).

Em que pese serem a produção *just in time* e a auto-ativação da produção os pilares do toyotismo, outros processos e estratégias são constituintes dessa forma

de organização científica do trabalho e serão objeto de sucinta abordagem neste trabalho.

1.5.3.1 Breve apanhado histórico

A consolidação do chamado sistema Toyota se desenvolveu em quatro fases. Na primeira (1947-1950), caracterizada pela importação para o setor automobilístico das inovações organizacionais herdadas da indústria têxtil, dentre as quais a automação, confiava-se ao mesmo trabalhador a operação e supervisão simultânea de várias máquinas. Na segunda (1949-1950), procurava-se aumentar a produção sem o correspondente aumento dos efetivos. Na terceira (anos 1950), marcada pela importação para o setor automobilístico de técnicas de gestão de estoques dos supermercados norte-americanos, houve a introdução do método Kan-Ban. Finalmente, na quarta fase (1962 a 1973), houve a extensão do método Kan-Ban aos subcontratantes (CORIAT, 1994, p. 37-39).

1.5.3.2 Auto-ativação

A auto-ativação decorre da idéia de dotar as máquinas de algum dispositivo que as possibilitem parar automaticamente quando ocorrerem problemas na produção. Esse princípio se refere “[...] tanto aos dispositivos mecânicos

introduzidos no coração das máquinas quanto aos dispositivos organizacionais que dizem respeito à execução do trabalho humano. Estes últimos são então designados como procedimentos de *auto-ativação*.” (CORIAT, 1994, p. 52). Trata-se de um dispositivo organizacional desenvolvido no interior do complexo de produção que permite ao trabalhador pará-la quando detectado algum problema e providenciar os necessários reparos, evitando-se defeitos ou rebotalhos. (ALVES, 2000, p. 44).

1.5.3.3 *Just in time*

O método *just in time*, também conhecido por *Kan-Ban*, desenvolveu-se a partir da idéia de que o trabalhador deveria ir buscar as peças utilizadas e não ficar esperando-as, como ocorria no modelo taylorista-fordista. Mais uma vez, desenvolvia-se a antítese do modelo americano. Sua aplicação efetiva se deu por Ohno e foi assim descrita por Coriat (1994, p. 56-57):

O princípio aplicado por Ohno foi o seguinte: o trabalhador do posto de trabalho posterior (aqui tomado como “cliente”) se abastece, sempre que necessário, de peças (“os produtos comprados”) no posto de trabalho anterior (*a seção*). Assim sendo, o lançamento da fabricação no posto anterior *só se faz para realimentar a loja (a seção) em peças (produtos) vendidas*. Assim, surgiu o princípio do *Kan-Ban* que constitui, em matéria de gestão de produção, *a maior inovação organizacional da segunda metade do século*. [...] Em relação à lógica fordista, há uma inversão de regras tradicionais: o processo de fabricação, em lugar de ser feito *em cadeia*, de montante à jusante da cadeia de produção, é feito *de jusante à montante*. *O ponto de partida é o das encomendas já endereçadas à fábrica e dos produtos já vendidos*. [...] Todo o sistema de circulação das informações (e logo de instruções implícitas de produção e de lançamento das fabricações) é realizado através de “caixas” nas quais são colocados “cartazes” (em japonês *Kan-Ban*), em que são escritas “encomendas” que os diferentes postos de fabricação encaminham uns aos outros. Há assim “caixas” *Kan-Ban* vazias que circulam no sentido *posto posterior – posto anterior* e que contêm

instruções para encomendas de peças, e “caixas” *Kan-Ban* carregadas de peças fabricadas que circulam no sentido habitual *posto anterior – posto posterior*, e que correspondem às entregas das peças demandadas.

1.5.3.4 Orientação da produção a partir da demanda

O sistema Toyota tem outros traços constitutivos básicos além da “auto-ativação” da produção e do *just in time*, dentre os quais a orientação da produção pela demanda é um dos mais significativos. A concepção do método *Kan-Ban*, no qual as peças somente circulam quando requisitadas, é aplicada na fabricação de produtos, cujo processo é atrelado ao consumo concreto, por meio do qual se deve “[...] *produzir exatamente as quantidades vendidas e produzi-las no tempo exatamente necessário* [...]” (CORIAT, 1994, p. 44). O resultado desse sistema é um estoque mínimo, próximo ao zero.

1.5.3.5 Fábrica mínima

Imbricado com o sistema *Kan-Ban* e a horizontalização da produção, tem-se o conceito de fábrica mínima. Esta deve ser “[...] reduzida às suas funções, equipamentos e efetivos estritamente necessários para satisfazer a demanda diária ou semanal. [...] é primeiramente e antes de tudo a fábrica de *peessoal mínimo*.” Coriat não deixa dúvidas quando afirma que “[...] esta ‘fábrica mínima’ deverá

necessariamente ser também uma fábrica ‘flexível’, capaz de absorver com um efetivo reduzido as flutuações quantitativas ou qualitativas da demanda.” (1994, p. 33-34). Antunes (2002, p. 36) complementa:

Outro ponto essencial do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado.

1.5.3.6 Horizontalização da fábrica

Outra particularidade do toyotismo é a horizontalização da fábrica, com a transferência da produção de elementos básicos para as subcontratadas ou terceiras, rompendo-se com o sistema da grande unidade fabril, característica do momento fordista do modo de produção capitalista. “Essa horizontalização acarreta também, no toyotismo, a expansão desses métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores.” (ANTUNES, 2002, p. 35).

1.5.3.7 Multifuncionalidade do trabalhador

No tocante ao caráter polivalente do trabalhador no toyotismo, visto que um operário cuida concomitantemente de cinco máquinas, é necessário acrescentar que

esse processo é resultado da imbricação da idéia de “auto-ativação” e da reintrodução de diversas tarefas nas funções do trabalhador. Destarte, as funções de diagnóstico, reparo, manutenção e de controle de qualidade se incorporam ao cotidiano do operário toyotista. É que não faria sentido permitir ao trabalhador que parasse a linha de produção se ele não tivesse o encargo de observação e manutenção das máquinas, o mesmo valendo para o controle de qualidade (CORIAT, 1994, p. 58-59).

1.5.3.8 Controle de qualidade

Os Centros de Controle de Qualidade (CCQ) são pequenos grupos de operários que se reúnem com certa periodicidade para analisar e oferecer propostas de melhoramento no processo do trabalho, visando à sua racionalização e, por meio indireto, à obtenção de qualidade para o produto (ALVES, 2000, p. 126). Esse movimento contém uma forte carga ideológica, conforme atesta Ben Watanabe, sindicalista japonês com mais de trinta anos de militância:

“O CCQ foi desenvolvido no Japão por gerentes de empresas, a partir dos anos 50, junto com o toyotismo. No sistema Toyota, os engenheiros do chão da fábrica deixam de ter um papel estratégico e a produção é controlada por grupos de trabalhadores. A empresa investe muito em treinamento, participação e sugestões para melhorar a qualidade e a produtividade. O controle de qualidade é apenas uma parte do CCQ.” [...] “A Toyota trabalha com grupos de oito trabalhadores... Se apenas um deles falha, o grupo perde o aumento, portanto este último garante a produtividade assumindo o papel que antes era da chefia. O mesmo tipo de controle é feito sobre o absenteísmo [...]” (*Apud* ANTUNES, 2002, p. 37).

1.5.3.9 Emprego vitalício

Explicando o emprego vitalício, Coriat lembra que no período pós-guerra a economia japonesa vivenciava uma crise de oferta de mão-de-obra de homens adultos e experientes, havendo abundância de trabalhadores juvenis. Conseqüentemente as empresas desenvolviam políticas de fixação de mão-de-obra, dentre as quais a oferta de estabilidade no emprego (1994, p. 87-88). O próprio autor reconhece, porém, que havia diminuição de pessoal durante períodos de recessão, o que tornava essa garantia ilusória (1994, p. 88). É interessante o depoimento do citado sindicalista japonês Watanabe, a respeito do tema:

“[...] começou em 1961. Para obter dos trabalhadores o compromisso com o aumento da qualidade e produtividade, os empresários ofereciam esta vantagem. No início, ninguém acreditava na estabilidade, que só passou a ser implantada, de fato, em 1965. No entanto, esta prática foi adotada apenas nas grandes empresas, atingindo, aproximadamente, 30% dos trabalhadores japoneses.” [...] [Essa experiência] “é muito curta e, atualmente, está diante de uma perspectiva de crise. A recessão econômica, iniciada há dois anos, levou a Organização nacional das Empresas a sugerir que os gerentes repensassem a estabilidade vitalícia até a próxima negociação.” (*Apud* ANTUNES, 2002, p. 37-38).

1.5.3.10 Salário por antigüidade

Para a compreensão do salário por antigüidade é necessário compreender os mecanismos que o determinam, e de maneira especial, o *Nenko* e o *Shunto*. O salário no Japão é determinado por um conjunto de fatores fixos e variáveis. Existe “[...] uma parte ‘fixa’ (ainda que negociável e modulável), uma parte variável (o

bônus bianual correspondente a um terço do salário anual aproximadamente) e uma parte recebida em fim de atividade que equivale a um ‘prêmio de aposentadoria’.” (CORIAT, 1994, p. 89). A parte fixa, ou o sistema *Nenko*, leva em conta vários elementos: o posto de trabalho, a qualificação do trabalhador e a antigüidade. A peculiaridade desse sistema é que a antigüidade assume um valor maior na determinação do salário, de tal forma que não é raro “[...] encontrar situações nas quais jovens de alta qualificação inicial são menos remunerados que trabalhadores que têm muita antigüidade, mas cuja formação inicial é baixa.” (CORIAT, 1994, p. 90). No tocante ao *Shunto*, este se trata de um processo periódico de atualização salarial, que se dá logo após o fechamento do exercício contábil das empresas.

1.5.3.11 *Sindicalismo de empresa*

O chamado sindicalismo de empresa é o resultado de uma política de enfrentamento pelo capital ao combativo sindicalismo japonês, “[...] responsável por uma atuação marcada por muitos confrontos grevistas, e que se constituía num entrave à expansão do toyotismo.” (ANTUNES, 2002, p. 32). Após derrotar duas longas greves nos idos de 1950 e 1952/1953, a direção da Toyota conseguiu submeter a classe trabalhadora, transformando

[...] o ramo local do sindicato de indústria em um sindicato interno (ou de “empresa”), funcionando segundo regras e procedimentos novos, amplamente ditados pela própria empresa. Tanto assim que, em 1953, pode-se admitir que o movimento sindical histórico deste setor foi, no essencial, destruído. Em seu lugar, um *sindicato de empresa*, dito “corporativista”, se afirma e se torna o interlocutor exclusivo da direção.

Em 1954, no entanto, este mesmo sindicato julgado insuficientemente cooperativo é absolvido, e substituído por um novo sindicato cujo estatuto e cujas estruturas foram revistos. Sinal entre outros de um novo “espírito Toyota” (em sua versão sindical), a campanha reivindicativa conduzida no curso do ano de 1954 teve como palavra de ordem: *Proteger nossa empresa para defender a vida!*... Desde então a greve praticamente desapareceu na empresa Toyota. Outro sinal dos novos tempos é que, desde este período, *a atividade sindical tornou-se uma das passagens essenciais que asseguram a promoção dos dirigentes e a formação das elites da empresa Toyota.*” (CORIAT, 1994, p. 45-46, grifo do autor).

1.5.3.12 Qualificação profissional

No tocante à qualificação profissional do trabalhador no sistema Toyota, pode-se dizer que é um processo contraditório. Se “[...] a execução de tarefas variadas (fabricação, reparo, controle de qualidade, programação) alimenta e enriquece permanentemente a ‘polivalência’ e o *saber-fazer* dos operadores”, como afirma Coriat (1994, p. 59), “[...] mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando ‘várias tarefas simples’ [...]” (ANTUNES, 2002, p. 34). Não há dúvidas – e Coriat explicita isso – de que o processo de transformar trabalhadores especializados e devidamente qualificados nos chamados trabalhadores multifuncionais tem por finalidade “[...] atacar o saber complexo do exercício dos operários qualificados, a fim de atingir o objetivo de diminuir os seus poderes sobre a produção, e de aumentar a intensidade do trabalho.” (1994, p. 53).

Essa conclusão é duramente atacada por Paiva (1993), que a julga marxista e, por isso, precisa ser revista em função do “[...] desgaste do marxismo como

ideologia e do socialismo como modelo econômico-social e político, pelo fim do keynesianismo e pelo temor à recessão [...]” (PAIVA, 1993, p. 315).

Diz a professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro que:

No concernente à educação a situação é clara: o mundo moderno exige de todos, no mínimo, bom domínio da linguagem oral e escrita, conhecimentos científicos básicos (incluindo as matemáticas) e iniciação às linguagens da informática. (PAIVA, 1993, p. 311)

Afirma, ainda, que esse aumento de exigência de competências educacionais em curso decorre da ampla utilização da microeletrônica e teria liquidado “[...] com a tese da desqualificação da força de trabalho pela automação ou pelo desdobramento do capitalismo [...]” (PAIVA, 1993, p. 315). Nessa esteira, aduz que “[...] a tendência geral aponta no sentido não apenas de mais elevada qualificação, mas também de ampliação do trabalho, com franca regressão do taylorismo.” (PAIVA, 1993, p. 312).

Essa ilação, datada de 1993, revela muito mais o desejo da autora no sentido de obter “[...] maior cooperação entre trabalhadores com formação a mais diversa e empresários (ou seja, **uma política de reconciliação de classes**)” (PAIVA, 1993, p. 317, grifo nosso), do que uma assertiva demonstrada cientificamente, haja vista que, não obstante a densidade do texto e a riqueza da pesquisa bibliográfica ali contida, os variados “estudos empíricos” que a comprovariam não foram apresentados explicitamente.

A tese da desqualificação parece a mais acertada. E tal opção se lastreia em Coriat, que admite ser intenção do toyotismo subtrair do trabalhador seu poder sobre o processo de produção, consoante afirmado acima. Vale anotar que o autor citado é profundo conhecedor do sistema japonês e, porque não dizer, um ardoroso defensor do mesmo.

1.5.3.13 Algumas reflexões sobre as relações trabalhistas no sistema Toyota

Em síntese do exposto a respeito das relações trabalhistas do sistema Toyota, constata-se que elas são voltadas para a extração do máximo de lucro do trabalho vivo e têm como um de seus pilares a quebra da espinha dorsal do sindicalismo combativo, utilizando-se de estratégias como o trabalho em equipe, a horizontalização da produção e a flexibilização da utilização da mão-de-obra. A execução das tarefas em equipe mina a solidariedade entre os trabalhadores. “[...] com o toyotismo, a competição entre os operários é intrínseca à idéia de ‘trabalho em equipe’.” (ALVES, 2000, p. 53). A horizontalização da produção da empresa dificulta a atuação sindical combativa, visto que esta é tanto mais eficiente quanto maior a aglomeração de trabalhadores na mesma fábrica. A flexibilização da utilização da mão-de-obra produz os mesmos efeitos para o sindicalismo. (ALVES, 2000, p. 41).

Acrescente-se a esses argumentos o contraditório processo de qualificação do trabalhador e chega-se à mesma conclusão de Antunes: “[...] a *ocidentalização* do toyotismo (eliminados os traços singulares da história, cultura, tradições que caracterizam o *Oriente* japonês) conformaria em verdade uma **decisiva aquisição do capital *contra* o trabalho.**” (2002, p. 41, grifo nosso).

1.6 CONCLUSÕES PARCIAIS

A abordagem do conceito de qualificação profissional exige a determinação do sentido do vocábulo “trabalho”, aqui compreendido como atividade humana assalariada, realizada ou não com auxílio de máquinas e destinada à produção de bens e serviços. Esse trabalho exige do ser humano que o pratica um saber-fazer, uma determinada qualificação, que é uma coincidência entre um dado conjunto de aptidões do trabalhador e um determinado modo de organização do trabalho.

Verifica-se que, na evolução das diversas formas de organização do capitalista, cada passo adiante correspondia a um aumento na espoliação do *savoir-faire* do trabalhador, transferido paulatinamente para a máquina-ferramenta. O estudo dos modos de produção capitalista nos seus primórdios, em especial, a cooperação, a manufatura e o maquinismo, revela que esse processo histórico não se estancou com o advento do taylorismo-fordismo, nem com a predominância do toyotismo, tido por muitos como qualificador em virtude da exigência de multifuncionalidade por parte do operário.

As perspectivas de qualificação profissional são contraditórias. Não obstante a formação técnico-profissional seja direito fundamental do trabalhador e festejada pela sociedade em uníssono, o processo de apropriação do *savoir-faire* não se estanca. O operário forjado no fordismo enfrenta a tendência de desqualificação, visto que no toyotismo, forma de organização científica do trabalho predominante (se aceita a premissa de que não se trata de um neo-fordismo), a multifuncionalidade se caracteriza, em verdade, pelo exercício de tarefas variadas, porém simples. Ironicamente, os trabalhadores que projetam e constroem máquinas que irão suprimir postos de trabalho de seus colegas são os que com menos dificuldade mantêm e valorizam seu saber-fazer.

2 O INSTITUTO DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

2.1 INTRODUÇÃO

A exposição de uma visão panorâmica do instituto da formação técnico-profissional é o que se pretende desenvolver neste capítulo. O trabalho iniciará-se com a análise etimológica, léxica e jurídica dos vocábulos profissão, formação profissional e formação técnico-profissional, prosseguindo com a perscrutação da evolução histórica do instituto propriamente dito e de sua regulamentação, até chegar à abordagem dos tratados internacionais, convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre o tema, além de sucinto exame do direito comparado. Conclui-se a tarefa proposta com a discussão dos princípios específicos do instituto.

2.2 CONCEITOS E NATUREZA JURÍDICA

O ponto de partida da crítica do instituto da formação técnico-profissional será a análise etimológica, léxica e jurídica dos vocábulos “profissão”, “formação profissional” e “formação técnico-profissional”. A delimitação do objeto de estudo dentro do campo da ciência no qual se encontra inserido é de extrema importância em qualquer trabalho científico. Não seria diferente na Ciência do Direito, que exige

terminologia exata e precisa. Essa perquirição não abrange somente a análise da natureza jurídica do instituto, mas também o exame de sua correta denominação. Afastando-se a possibilidade de equívocos conceituais, evitam-se distorções a respeito do resultado da pesquisa.¹⁸

2.2.1 O termo profissão

A etimologia do vocábulo profissão, cuja primeira ocorrência na língua portuguesa ocorreu provavelmente no século XIII, bem como de seus derivados profissional, profissionalizante e profitente remete à raiz da palavra professor, cuja origem significa “reconhecer publicamente”, “adotar”.¹⁹

Quanto à análise lexical, o termo profissão, conforme preleciona o **Dicionário Aurélio Eletrônico**, pode ter vários significados, dentre os quais: a) atividade ou ocupação especializada e que supõe determinado preparo (a profissão de engenheiro; a profissão de motorista); b) ofício; c) exercício de uma determinada atividade que encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual (a profissão de jornalista, de ator; as profissões liberais); d) carreira (a profissão jurídica); e, e) meio

¹⁸ No capítulo anterior, idêntico procedimento foi tomado com relação aos vocábulos “trabalho” e “qualificação”.

¹⁹ Professar. vb. ‘reconhecer publicamente’ ‘adotar’ XVI. Do lat. med. professare, interativo de profiteri || professO | professa f. XIII | Do lat. professus –a –um || professor XV. Do lat. professor –oris || professorADO 1858 || profissão | profissom XIII | Do lat. professio –onis || profissionAL 1803 || profission AL . IZ . ANTE XX || profitente 1813. Do lat. profitens –entis, part. de profiteri. (Cunha, A. G., 2001, verbete PROFESSAR).

de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício (não tem profissão).²⁰

No âmbito do instituto da formação profissional, ensina-nos Oliveira que o termo profissão pode ser compreendido a partir de três aspectos:

- a) sentido objetivo: profissão é qualquer das atividades especializadas permanentemente executadas, nas quais se desdobra o trabalho totalmente realizado em uma sociedade (mecânica, eletricidade, assistência social, engenharia etc.). Esse desdobramento decorre da divisão do trabalho;
- b) sentido subjetivo: a profissão é interiorizada pelo indivíduo, em que se unem a “vocação” (pendor, opção) e a “ocupação” (mecânico, eletricitista, ferreiro). É uma qualificação subjetivada;
- c) por “analogia de atribuição”, profissão significa, também, uma associação, um grupo de pessoas que exerce a mesma atividade especializada. (1994, p. 83).

Nesta dissertação o vocábulo profissão será utilizado no sentido objetivo, qual seja, uma atividade especializada permanentemente executada.

2.2.2 O termo “formação profissional”

Etimologicamente o vocábulo profissional deriva da palavra profissão, consoante visto no tópico anterior. Já o termo formação deriva do vocábulo forma, originado do latim *formatio* ou *formationis*, tendo como data provável de primeira utilização na língua portuguesa o século XIV, com os sentidos de “modo sob o qual

²⁰ Profissão. [Do lat. *professione*.] S. f. 1. Ato ou efeito de professar (1, 8 e 9). 2. Declaração ou confissão pública de uma crença, sentimento, opinião ou modo de ser. 3. Atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo: a profissão de engenheiro; a profissão de motorista. 4. V. ofício (2). 5. Profissão (3) que encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual: a profissão de jornalista, de ator; as profissões liberais. 6. Carreira (8): a profissão jurídica. 7. Meio de

uma coisa existe ou se manifesta”, “configuração, feitio, feição exterior” (CUNHA, A. G., 2001, p. 364).

Lexicalmente o vocábulo formação poderá significar: a) ato, efeito ou modo de formar; b) constituição, caráter; c) maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional.²¹ Já a palavra profissional deriva do termo profissão, cujo significado já foi analisado.

No âmbito do instituto objeto desta dissertação, a formação profissional é a habilitação de uma pessoa para o exercício de determinada profissão, durante a qual serão adquiridos conhecimentos teóricos e treinadas práticas próprias da atividade a ser desenvolvida. Não há nesse processo preocupação específica com o desenvolvimento da personalidade do aluno.

2.2.3 O termo “formação técnico-profissional”

Etimologicamente resta analisar apenas o adjetivo técnico, haja vista que os demais já foram esmiuçados nos tópicos supra citados. O vocábulo de origem grega, com aparecimento na língua portuguesa datado de 1844, significa “peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência” (CUNHA, A. G., 2001, p. 759). No

subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício: Não tem profissão. 8. Rel. Confissão (2). (Ferreira, 1998, verbete PROFISSÃO).

²¹ Formação. [Do lat. formatione.] S. f. 1. Ato, efeito ou modo de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional. 4. O conjunto dos elementos que constituem um corpo de tropas. 5. Disposição que pode tomar um corpo de tropas ou um conjunto de navios de guerra no terreno de operações. 6. Fitogeog. Biota vegetal de uma área, definida por certas espécies preponderantes. 7. Geol. Conjunto de rochas com caracteres mais ou menos idênticos no tocante a origem, idade ou litologia, e que constitui a unidade litogenética

campo da análise lexical, o **Dicionário Aurélio Eletrônico** informa que o significado da palavra técnico é “peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência”.²²

No âmbito do objeto de estudo desta dissertação, formação técnico-profissional é a denominação de um processo educativo que deve perdurar por toda a vida, integrado no sistema nacional de educação, no qual a aquisição de conhecimentos gerais formais caminha lado a lado com formação profissional propriamente dita e – não raro – sobrepõe-na. Consoante leciona Oliveira, a formação técnico-profissional “[...] deverá juntamente com o ensino geral, assegurar o desenvolvimento da personalidade, do caráter e das faculdades de compreensão, de julgamento, de expressão e adaptação.” (1994, p. 87). Ela prepara o trabalhador para o exercício pleno da cidadania, de uma profissão e, principalmente, capacita-o para um rápido aprendizado de outro ofício, se o anterior se tornar obsoleto e não lhe assegurar emprego estável ou dignamente remunerado.

Isso é necessário porque, no mundo do trabalho, a evolução tecnológica corrói empregos rapidamente, exigindo dos trabalhadores uma resposta imediata, consubstanciada na adaptação ou conversão para a ocupação de novos postos. Verifica-se, portanto, que esse processo educativo deverá amparar o empregado por toda sua vida. Essa perenidade da formação técnico-profissional a insere no campo da educação permanente. Segundo a definição proposta pela Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture:

[...] o termo educação permanente se reporta, com efeito, a uma filosofia segundo a qual a educação é concebida como um processo em longo prazo que começa no nascimento e prossegue por toda a

fundamental na classificação local das rochas. 8. Bras., MG. V. normal (6). (Ferreira, 1998, verbete FORMAÇÃO).

²² Técnico. [Do gr. *technikós*, 'relativo à arte', pelo lat. *technicu*.] Adj. 1. Peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência: ~V. análise -a, canal -, escala -a, falta -a, nocaute -e norma -a. S. m. 2. Indivíduo que aplica determinada técnica (1): especialista, perito, experto: [Cf. *tecnologista*.] (Ferreira, 1998, verbete TÉCNICO).

vida. Educação permanente é um termo que cobre, portanto, toda e qualquer forma de educação pré-escolar, todo tipo ou nível de educação formal, toda a espécie de formação contínua e de educação não-formal. A educação permanente situa-se em um quadro conceitual, no qual se pode ir ao encontro das necessidades educativas de cada pessoa, seja qual for sua idade, suas capacidades, seu nível de conhecimento ou profissional, educação devendo ser entendida como processo contínuo e não como aquisição obtida em determinado período da vida por meios específicos. (*Apud* LUTTRINGER, 1986, p. 2, tradução nossa).²³

2.2.4 A distinção entre formação profissional e formação técnico-profissional

Note-se que há uma confusão conceitual no uso das expressões formação profissional e formação técnico-profissional, haja vista que utilizadas são como sinônimos, empregando-se, com mais frequência, o primeiro.

Essa sinonímia ocorre em diversas legislações,²⁴ mas, como bem lembra Oliveira, “não há nenhum inconveniente, desde que se subentenda sempre que é empregado no sentido pleno de ‘formação técnico-profissional’.” (1994, p. 87).

²³ “[...] le terme éducation permanente se rapporte, en effet, à une philosophie selon laquelle l’éducation est conçue comme un processus à long terme qui commence à la naissance et se poursuit toute la vie. Ce terme couvre donc toute forme d’éducation pré-scolaire, tout type ou niveau d’éducation formelle, toute espèce de formation continue et d’éducation non formelle. L’éducation permanente se situe dans un cadre conceptuel dans lequel on peut faire face aux besoins éducatifs de chacun, quels que soient son âge, ses capacités, son niveau de connaissance ou son niveau professionnel, l’éducation devant être acceptée comme un processus continu et non comme une acquisition obtenue à une période déterminée de la vie par des moyens spécifiques.”

²⁴ Confira-se, por todas, a legislação francesa: « La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s’y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue ». (FRANCE. Code du Travail, art. L900-1).

2.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Pretende-se neste tópico a realização de um exame superficial a respeito dos antecedentes históricos da aprendizagem, assinalando-se os primeiros vestígios do instituto e a sua posterior evolução. Os registros do instituto na história geral e na história brasileira serão examinados separadamente no desenvolvimento deste trabalho. Ainda, como opção metodológica, abordar-se-á a evolução histórica do instituto em item apartado da crítica de sua legislação. Entende-se que tais divisões facilitarão a compreensão da entidade jurídica objeto desta dissertação.

2.3.1 Evolução histórica da formação técnico-profissional

O estudo da evolução histórica da formação técnico-profissional inicia-se com a pesquisa sobre sua faceta mais antiga: a aprendizagem, cuja origem antecede a própria existência do Direito do Trabalho.

A valorização da transmissão de conhecimentos necessários ao exercício de alguma atividade remonta às épocas mais antigas da Humanidade. A aprendizagem já era mencionada no Código de Hamurabi, consolidação de leis babilônicas mandada realizar pelo célebre monarca Hamurabi (1728-1688 a.C.) (ALTAVILA, 2000, p. 37-59). Martin-Granizo & Gonzalez Rothvoss mencionam em sua obra um contrato de aprendizagem celebrado durante o governo de Nero (54 a 68 d.C.), imperador de Roma (*Apud* BERNARDES, 1969, p. 3).

A aprendizagem ganha grande importância na baixa Idade Média, com o surgimento das corporações de comerciantes e artesãos, haja vista que “no sistema das corporações, *a aprendizagem* constitui-se numa ‘condicio sine qua non’ para o exercício da profissão [...]” (BERNARDES, 1969, p. 25).

Para maior compreensão dessa importância, mister se faz uma breve análise a respeito das corporações de ofício.

O desmoronamento do sistema feudal trouxe consigo o progresso das cidades e o crescimento do comércio e do artesanato. Com o intuito de regular as diversas atividades e se proteger da concorrência, comerciantes e artesãos formaram corporações próprias. “Todos os trabalhadores dedicados ao mesmo ofício numa determinada cidade formavam uma associação chamada corporação artesanal.” (HUBERMAN, [1996], p. 49-51).

As corporações de ofício determinavam a quantidade da produção, assim como zelavam pela qualidade e o preço final dos produtos. Com esse procedimento buscavam eliminar a concorrência desleal, assegurando trabalho para todas as oficinas da cidade e impedindo que produtos fabricados em outras regiões concorressem no mercado local. “Detentoras de monopólios regionais de produção e comércio, as corporações, a princípio organismos autônomos que chegavam a absorver o governo das cidades [...]” (BERNARDES, 1969, p. 25), de tal modo viram crescer seu poder que elas próprias:

[...] proveram a sua regulamentação, através dos estatutos ou das ordenações corporativas. A corporação foi, desta forma, uma entidade associativa dotada de um poder regulamentador das condições de trabalho. (ALONSO OLEA, 1984, p. 106).

As condições de trabalho das corporações artesanais caracterizavam-se pela alta especialização profissional de cada um de seus membros – mestre, oficial e aprendiz.

A aprendizagem se caracterizava como um processo em que jovens adquiriam conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento de uma profissão, por meio de uma convivência intensa com o artesão principal, com quem viviam e trabalhavam. “A extensão do aprendizado variava de acordo com o ramo. Podia durar um ano ou prolongar-se por 12 anos. O período habitual de aprendizado variava entre dois e sete anos.” (HUBERMAN, [1996], p. 50).

Concluído o aprendizado, com ou sem exame final, o aprendiz alcançava a função de oficial, podendo então trabalhar em troca de salário na mesma oficina ou para outro mestre. A promoção de oficial a mestre só ocorria após longo tempo de exercício da profissão e a aprovação em um rigoroso exame de aptidão. (ALONSO OLEA, 1984, p. 105).

A complexidade foi a marca dessa relação jurídica que envolvia mestre, aprendiz e respectivos familiares, haja vista que o artesão exercera um direito com traços de pátrio-poder sobre o jovem, não obstante estivesse também sujeito a uma obrigação: o ensino da profissão. Para formalizar esse intrincado acordo de vontades o instrumento jurídico utilizado foi o contrato de aprendizagem, cujas particularidades foram assim descritas por Alonso Olea (1984, p. 105):

As características do contrato de aprendizagem corporativo foram: os fortes poderes disciplinares conferidos ao mestre sobre o aprendiz, que – além de explicar as formalidades estritas que em muitas ocasiões encabeçavam sua celebração, como figuras próximas à adoção, com transferência ao mestre de faculdades integrantes do pátrio-poder; a escritura pública foi freqüente – persistiam, aliás, ao longo dos tempos, como uma das notas mais distintivas do contrato, de forma que a relação jurídica formava parte do direito das pessoas, quando não exatamente do direito das pessoas em situação próxima à servil, mais propriamente que do direito das obrigações (Bentham, no entanto, fala do aprendiz como sendo subordinado a uma espécie de “condição doméstica” e, da qualidade de seu mestre, como alguém que englobasse as condições de empresário e tutor), e dos quais ainda ficaram vestígios. Também é característico do contrato de aprendizagem sua longa duração, não apenas do contrato em si, como da aprendizagem propriamente dita, embora esta fosse às vezes exagerada artificialmente, para restringir o acesso ao ofício, a

assunção, muitas vezes, pelo empresário, da obrigação geral de manutenção do aprendiz, como também a utilização eventual do contrato como forma de cuidado, ou de exploração de menores abandonados ou órfãos.

Nos anos finais do século XV, a ordem feudal começa a se desintegrar, dando curso a um processo que perduraria quase dois séculos. Nesse recorte histórico as corporações foram minadas por conflitos internos e duramente combatidas pelo Estado Nacional.

Lembra Huberman ([1996], p. 57-58) que as corporações de ofício se caracterizavam pela igualdade entre seus membros e a possibilidade real de trabalhadores passarem a mestres. Notadamente, no século XV, a igualdade entre os mestres foi-se esvaindo. Alguns mestres, ao prosperar, buscavam maior poder dentro da instituição, que, por sua vez, detinha o poder político nas cidades, como ocorria em diversas cidades da Holanda e Alemanha, onde os membros da corporação “[...] tinham o direito de nomear as autoridades municipais e eleger o prefeito e com isso controlar a administração da cidade.” (HEGEL, *apud* HUBERMAN, [1996], p. 58). Essa não foi a única causa de conflitos internos nas corporações de ofício. O aumento da distância entre mestres e jornaleiros também contribuiu para a derrocada desse sistema. Diz Huberman ([1996], p. 59) que “[...] o ciclo, que até então havia sido aprendiz-jornaleiro-mestre, passou a ser apenas aprendiz-jornaleiro. Passar de empregado a patrão tornava-se cada vez mais difícil.” Esse ressentimento de jornaleiros contra mestres gerava a criação de suas próprias corporações, as quais, por sua vez, eram declaradas ilegais pelas autoridades municipais, a pedido dos mestres.

Associou-se a esse processo interno de desintegração das corporações de ofício a atuação do Estado Nacional, que, em processo de auto-afirmação, enfrentou-as, editando atos e decretos que lhes minaram o poder paulatinamente,

culminando com a proscrição das guildas. Surgem as condições socioeconômicas para o início da Revolução Industrial, período em que as características da aprendizagem se transformaram drasticamente.

A expressão Revolução Industrial foi cientificamente identificada e batizada por A. Toynbee, no livro *Lectures on the industrial revolution*, publicado em 1844, após a morte do autor. A Revolução Industrial foi um dos grandes acontecimentos da história humana, implicou uma mudança generalizada e intensa na sociedade. A máquina – símbolo da nova tecnologia imposta e generalizada pela Revolução Industrial – e o modo de produção dela derivado influíram na existência inteira do homem e não deixaram de afetar nenhuma esfera da existência e nenhum ângulo da cultura. (ALONSO OLEA, 1984, p.159).

Muito embora a investigação histórica tenha demonstrado que os elementos definidores da Revolução Industrial começaram a aparecer com bastante antecedência, ela costuma ser situada na Europa, mais precisamente na Grã-Bretanha, ao término do século XVIII e início do século XIX.

Seus antecedentes históricos podem ser encontrados no processo de enfraquecimento das relações de servidão, no surgimento da cidade industrial e na dimensão das explorações industriais. As relações de servidão enfraqueceram-se em virtude do anacronismo das relações feudais de posse da terra e das relações de subordinação social de seus cultivadores, devidamente associado à generalização e ao agravamento das sublevações efetivadas com extremada violência pelos camponeses, motivadas por sua exasperação diante do quadro de brutal pobreza. (ALONSO OLEA, 1984, p. 163-165).

O outro antecedente histórico, as melhorias pré-industriais das explorações agrícolas, demonstra que a Revolução Industrial foi bastante favorecida pela

industrialização e quimificação da agricultura. Técnicas como a adubação do campo, drenagem de terras úmidas e profundas e o cultivo de forragens em rotação com cereais, associadas à melhoria dos utensílios agrícolas, concorreram, em medidas e combinações várias, para, além de inicialmente espaçar e depois eliminar a assombrosa fome europeia, própria da agricultura de subsistência da época precedente, prestar um apoio decisivo à industrialização. Isso porque a melhora do rendimento dos cultivos gerou excedentes alimentícios que permitiram o deslocamento de trabalhadores para as cidades,²⁵ fato que, unido à diminuição da mortalidade, aumentou a população e formou um excesso de trabalhadores urbanos que se torna uma das principais causas das péssimas condições de trabalho na Revolução Industrial. (ALONSO OLEA, 1984, p. 163-165).

No tocante à dimensão das explorações industriais, é importante assinalar que, a partir do fim do século XVI, começa a notar-se um considerável aumento nas atividades fabris, especialmente nas manufaturas de produtos. Surgem empresários que não produzem para consumidores, mas para comerciantes, o que os leva a realizar investimentos maiores, incrementando os antigos processos de produção, aumentando o número de trabalhadores a seu serviço, inclusive autônomos e pequenos empresários. A par disso, houve melhorias de natureza tecnológica que determinaram um aperfeiçoamento nos métodos de divisão do trabalho. (ALONSO OLEA, 1984, p. 163-165).

²⁵ É importante relevar-se que esse deslocamento se deu em virtude da expulsão dos camponeses pelos “cercamentos”, consoante bem ilustra o texto de Dobb (1981, p. 131): “[...] o cercamento das terras e sua reunião em fazendas ou propriedades arrendadas, sobre o qual se levantou tanta celeuma na época, situou a agricultura em novas bases, mesmo quando a propriedade era arrendada e seu novo dono nada mais fosse do que um cobrador de aluguéis. Quem se sacrificou com o cercamento foi, em geral, o pequeno lavrador, que, assim destituído, ia engrossar as fileiras do proletariado ou semiproletariado rural, conseguindo emprego assalariado quando tinha sorte e sendo caçado pela crueldade da Lei dos Pobres dos Tudor quando essa fortuna não lhe sorria.”

A Revolução Industrial caracterizou-se pelas profundas transformações tecnológicas derivadas do progresso das chamadas “artes mecânicas”, com a utilização na produção industrial de novas máquinas e ferramentas. Entre as invenções que aceleraram a Revolução Industrial, a básica foi a máquina a vapor de *Watt*, que incrementou extremamente o trabalho humano, haja vista que as máquinas – agora potencializadas pela máquina a vapor – permitiam a um homem executar com facilidade a tarefa de muitos. Sua introdução nos processos de fiação, tecelagem e confecção revolucionou as fabricações têxteis, marcando a primeira fase da industrialização. Outras inovações tecnológicas que impulsionaram a Revolução Industrial foram as lâmpadas de segurança e as máquinas de bombeamento d’água, permitindo a exploração de veios mais profundos em minas diversas. (ALONSO OLEA, 1984, p. 171-172).

A repercussão da Revolução Industrial nos modos de produção foi igualmente extraordinária. O sucesso da utilização da máquina no processo industrial impôs “[...] a divisão do processo produtivo em operações tais que tornem possível seu aproveitamento.” (ALONSO OLEA, 1984, p. 175).

Argumenta Pronko que, na primeira fase da Revolução Industrial, as novidades tecnológicas não exigiram um processo de qualificação de mão-de-obra mais sofisticado, haja vista que a massa trabalhadora se compunha:

[...] principalmente, de artesãos expropriados, mas familiarizados com o ofício ou, pelo menos, com os instrumentos de trabalho. Assim, essas primeiras gerações de trabalhadores viram mudar o processo de trabalho mais na sua forma do que no seu conteúdo. (PRONKO, 1999).

Na segunda fase da Revolução Industrial, os capitalistas apropriaram-se dos segredos do ofício dos artesãos e dividiram o processo de fabricação em inúmeras

tarefas, de tal maneira que para seu exato cumprimento pouca ou quase nenhuma qualificação fosse exigida. Essa divisão de trabalho supunha a existência de:

[...] uma hierarquia de funções e conhecimentos: de um lado, muitos operários não qualificados operando as máquinas, e de outro, um pequeno grupo de operários qualificados encarregados do seu controle e manutenção. (PRONKO, 1999).

Nesse estágio, como se vê:

[...] a grande parte da mão-de-obra, já adestrada no ritmo do trabalho, ainda não precisava de uma qualificação técnica específica que demandasse um demorado processo institucional (o trabalhador aprendia sua função no próprio local de trabalho e, muitas vezes, exercitando-a). (PRONKO, 1999).

A aprendizagem tornou-se mais simples e rápida, não obstante a oposição das antigas corporações de ofício,²⁶ que já vivenciavam um processo de desintegração e enfraquecimento.

O passo seguinte da evolução do processo de formação profissional seria a sua associação com o ensino formal, ferramenta indispensável para a capacitação profissional dos trabalhadores. Nesse sentido, ensina Oliveira que, conforme:

[...] se desenvolviam as técnicas de produção desencadeadas pela Revolução Industrial do século XIX, foi-se apercebendo em todos os países, que era impossível capacitar a força de trabalho para o exercício das técnicas sem uma elevação paralela de uma educação formal. (1976, f. 41).

Surge, então, o atual conceito de formação técnico-profissional, que atribui à aprendizagem a característica de ser parte de um processo educativo que perdura por toda a vida.

²⁶ Thompson nos relata que “[...] quando os tecelões de tecidos axadrezados de Olaham tentaram, em 1759, defender as sanções legais a respeito das restrições ao aprendizado, o juiz do condado proferiu uma sentença hostil em que as leis locais foram preteridas em favor das doutrinas (ainda não formuladas) de Adam Smith. [...] Esta sentença singular antecipou a revogação do Estatuto dos Artífices em mais de meio século. Embora suas organizações não tenham sido totalmente extintas, os tecelões ficaram sem qualquer proteção legal quando o enorme incremento na produção de fio nas primeiras indústrias algodoeiras provocou a surpreendente expansão da tecelagem por todo o sudeste de Lancashire” (2001, p. 125).

A imbricação com o ensino permitiu ao instituto da formação técnico-profissional um grande impulso com a propagação da teoria dos direitos humanos no século XX. Como explica Barretto Ghione (2000, p. 24, tradução nossa):

A formação profissional se situa – como direito fundamental reconhecido nas principais declarações e tratados e nos capítulos de garantias sociais das constituições, segundo veremos – nesta linha de evolução que vem delineando-se. [...] Já como parte do conteúdo (muitas vezes implícito) do ‘direito à educação’, já como parte do ‘direito do trabalho’ (ou ainda como instrumento para sua satisfação), sempre a formação técnico-profissional aparece integrada aos direitos humanos que alguns chamam de ‘segunda geração’ [...].²⁷

É essa a fase contemporânea da formação técnico-profissional, cujos princípios e diretrizes estão estampados em diversos tratados internacionais e devidamente constitucionalizados em diversos países.

2.3.1.1 Evolução histórica da formação técnico-profissional no Brasil

A pouca importância das corporações de ofício na economia brasileira e o fato histórico de “[...] terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício [...]” (GARCIA, 2000) tornaram extremamente peculiar a evolução histórica da formação técnico-profissional em nosso país.

A aprendizagem ficou estigmatizada como atividade de pessoas de baixa classe social, prejudicando a formação de mão-de-obra qualificada de que o país

²⁷ “La formación profesional se ubica – como derecho fundamental reconocido en las principales declaraciones y tratados y en los capítulos de garantías sociales de las constituciones, según veremos – en esta línea de evolución que viene dibujándose. [...] Ya como parte del contenido (muchas veces implícito) del ‘derecho a la educación’, ya como parte del ‘derecho del trabajo’ (o aún como instrumento para su satisfacción), siempre la formación técnica y profesional aparece integrada a los derechos humanos que algunos han llamado de ‘segunda generación’[...]”.

tanto precisava para seu desenvolvimento. Prado Júnior explica melhor esse preconceito e suas conseqüências:

Os artesãos coloniais fazem-se geralmente auxiliar por escravos. Não pode haver dúvida que tal oportunidade, que lhes oferece o regime servil vigente, tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribuiu para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes, o que neste terreno, como se sabe, sempre teve em toda parte, e ainda tem, papel considerável na educação das novas gerações de artesãos e no desenvolvimento das artes. Outra categoria de artífices – embora mais freqüente em atividades brutas e de esforço puramente físico – são os “escravos de serviço”, isto é, que seus senhores alugam, fazendo disto um ramo particular de negócio muito difundido nas grandes cidades coloniais. (2000, p. 228-229).

Outros fatores também influenciaram a sedimentação dessa mentalidade, conforme explica Fonseca, C. S. (1961, p. 18), como a entrega das profissões manuais aos escravos; o impedimento do exercício de certas profissões a trabalhadores livres que já houvessem trabalhado manualmente;²⁸ e finalmente, a educação predominantemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos.²⁹

Ademais, não era só o preconceito contra as atividades manuais que dificultava o desenvolvimento da aprendizagem, mas também o baixo índice de industrialização de nosso país, haja vista que, embora haja notícias de produção de tecidos desde os primeiros tempos da colonização, “durante os três primeiros séculos de nossa história, as atividades industriais (aqui entendidas no sentido

²⁸ “[...] chegara a ser condição para desempenhar funções públicas o fato de não haver nunca o candidato trabalhado manualmente. Rodrigues de Brito nos conta, nas ‘Cartas Econômico-Políticas’: ‘Um escrivão da mais insignificante Câmara não pode encartar-se na propriedade do seu ofício sem provar, verdadeira ou falsamente, a perpétua inação de seus braços, e dos seus pais e avós’” (FONSECA, C. S., 1961, p. 18).

²⁹ “A espécie de educação eminentemente intelectual que os Jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual” (FONSECA, C. S., 1961, p. 18)

genérico do termo), reduziram-se, praticamente, à fabricação do açúcar nos engenhos e à mineração.” (HARDIMAN & LEONARDI, 1991, p. 22).

A ausência de um parque industrial desenvolvido e o estigma que acompanhava as atividades artesanais não impediram, todavia, a existência de algumas experiências de aprendizagem no Brasil colonial.

Uma das primeiras manifestações conhecidas de aprendizagem no Brasil data de 1620, conforme narra Bocchetti (1997, p. 144):

Os artífices das fazendas da Capitania de São Vicente transmitiam aos mais jovens seus conhecimentos sobre o manejo de ferramentas e a tecnologia das profissões. Essa transmissão de conhecimentos profissionais era feita nas oficinas, que se localizavam perto da ‘casa grande’, de acordo com o momento e a necessidade.

Outra ocorrência de aprendizagem no período colonial decorreu do aparecimento das Casas de Fundição e de Moeda em Minas Gerais, criadas com a descoberta de ouro. Para trabalhar em tais estabelecimentos havia a necessidade do conhecimento do ofício, cuja aprendizagem, era desenvolvida nas próprias Casas da Moeda de maneira peculiar:

A aprendizagem feita nas Casas da Moeda diferenciava-se da realizada nos engenhos, pois só era destinada aos homens brancos, filhos dos empregados da própria Casa. Outra diferença era que aqueles que aprendiam o ofício, nos engenhos, faziam-no de forma assistemática e não precisavam provar o seu conhecimento prático por meio de exames. Nas Casas de Moeda os aprendizes, no fim do período de cinco a seis anos, tinham que demonstrar as suas habilidades perante uma banca examinadora e, sendo aprovados recebiam uma certidão de aprovação. (GARCIA, 2000).

Em 1779 houve a experiência do Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, destinado ao ensino dos ofícios relacionados à construção naval, tais como carpinteiro de machado, calafate, ferreiro de forja e lima, funileiro, tecelão etc. (BOCCHETTI, 1997, p. 145). A experiência não foi bem sucedida. Fonseca, C. S. (1961, p. 82) explica:

E como a falta de homens para aquelas tarefas era enorme, fazia-se o recrutamento “manu militari”. À noite saía uma patrulha do Arsenal e “apenava” todo aquele (sic) que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher. Algumas vezes a necessidade de pessoal era tanta, que se recorria ao Chefe de Polícia, pedindo-se-lhe que enviasse, dos seus presos, aqueles (sic) que estivessem em condições de produzir algum trabalho profissional.

Após sua chegada ao Brasil, D. João VI revogou o Alvará Régio de 1785, de D. Maria I, e autorizou a implantação de indústrias. Criou o Colégio de Fábricas, que representou:

[...] o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil. (FONSECA, C. S., 1961, p. 94).

Essa instituição de aprendizagem não prosperou, em virtude da concorrência inglesa e dos interesses do comércio português, que atrapalharam o surgimento de estabelecimentos industriais, sendo desativada em 1812. (CUNHA, L. A., 2000a, p. 76-77).

Em 1827 foi instalada a Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, fruto de um pedido de Inácio Álvares Pinto de Almeida e duzentos outros subscritores a D. João VI, para fundarem uma sociedade civil de incentivo à manufatura. A licença foi expedida em 1825, já por D. Pedro I. Tradução de obras técnicas estrangeiras, importação de máquinas e modelos para exposição, defesa da imigração de trabalhadores livres para substituição da mão-de-obra escrava, postulação de medidas de proteção da produção da indústria nacional e exposições de produtos manufaturados no Brasil eram as principais atividades da sociedade. A oficina para o ensino de ofícios manufatureiros, todavia, nunca foi colocada em funcionamento, e mesmo a escola de agricultura Farol Agrícola e Industrial, instalada em 1854, teve curta existência. (CUNHA, L. A., 2000a, p. 136-137).

Persistia a idéia de que o ensino das técnicas necessárias à indústria era algo destinado aos índios, escravos, órfãos e mendigos. Mais tarde passou a atender a outros excluídos, como cegos e surdo-mudos.

Narra Fonseca, C. S. (1961, p. 137) que:

Em 1854, D. Pedro II fundava o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant e, dois anos mais tarde, em 1856, instituía o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, funcionando algum tempo depois da inauguração, em ambas as casas, oficinas para a aprendizagem de ofícios. Os cegos passariam a aprender tipografia e encadernação e os surdos-mudos, sapataria, encadernação, pautação e douração.

Em 1854 foi reformada a legislação que regulamentava a educação no Brasil e, ainda, foram criados asilos para menores abandonados, nos quais receberiam a instrução de 1º grau, sendo enviados depois para oficinas públicas ou particulares, com o fito de aprenderem um ofício. Esses asilos somente foram, efetivamente, implantados vinte anos depois, dentre eles a Casa do Asilo, posteriormente denominada Asilo dos Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro (GARCIA, 2000). Permaneceu, pois, a marca de que a aprendizagem de um ofício era destinada aos desfavorecidos da sorte.

Em 1852 ocorre a primeira tentativa de retirar da aprendizagem o estigma de atividade de pessoas de baixa classe social, o que se deu por meio do projeto – rechaçado pela Câmara – apresentado por Manuel Araújo Porto Alegre. Este vereador do Rio de Janeiro visava à criação de uma escola profissional sem qualquer restrição quanto à classe social de seus alunos (BOCCHETTI, 1997, p. 146; GARCIA, 2000). No período de 1886/1887 aumentou a oposição à política vigente para o ensino de ofícios. Começaram a serem ouvidas, consoante historia Bocchetti (1997, p. 146):

[...] exclamações como “menos bacharéis e mais industriais; menos ensino clássico e literário e mais ensino técnico e científico”! [...] Tal clamor fez com que D. Pedro II, num dos últimos momentos da

monarquia, pedisse à Assembléia Geral Legislativa a “criação de Escolas Técnicas adaptadas às condições e conveniências locais.”

Proclamada a República, houve um avanço na concepção de quais seriam as funções institucionais do ensino profissional, sendo discutidas políticas para sua universalização. O presidente Afonso Pena manifestou seu desejo de criar e multiplicar institutos técnicos de ensino de ofícios, por entender que eles contribuiriam para o progresso da indústria nacional. Com seu falecimento, houve a assunção da Presidência por Nilo Peçanha, que deu continuidade ao projeto, criando nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. (BOCCHETTI, 1997, p. 147; BRASIL. Decreto n. 7.566, 1909).

Posteriormente, os princípios defendidos por Venceslau Brás – que pressentia na habilitação profissional dos desfavorecidos um antídoto contra a criminalidade e o alcoolismo – impulsionaram o curso da história do ensino industrial em nosso país.

Bocchetti (1997, p. 149) lembra que:

Em 1917, a Prefeitura Municipal do Distrito Federal fundava a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, com a finalidade de preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional destinados à municipalidade.

Em 1922, por sua vez, o deputado mineiro Fidélis Reis iniciou sua luta na tribuna pela universalização do ensino profissional, obrigatório para ricos e pobres. Mesmo enfrentando forte reação das classes mais abastadas, cinco anos depois, conseguiu a aprovação de seu projeto (BRASIL. Decreto n. 5.241, 1927), mas com a modificação:

[...] do artigo primeiro, onde se substituíra a expressão ‘obrigatória no país’ por ‘ministrado de acordo com as disposições desta Lei’. [...] Venceu a classe rica, dos afortunados, que, assim, não teriam seus filhos junto com o operariado rude.” (BOCCHETTI, 1997, p. 149-150).

Ressalte-se, ainda, que as determinações desse decreto nunca foram executadas.

Com o advento da Revolução de 1930, a educação passou a ser gerida pelo recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (BRASIL. Decreto n. 19.402, 1930). Assim, diz Bocchetti (1997, p. 150) “as escolas de aprendizes e ofícios, anteriormente ligadas ao Ministério da Agricultura, passaram, por consequência e de imediato, ao MESP.” Em 1937 o ministério foi reformado, colocando-se um fim na existência da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás e na de todas as escolas de aprendizes artífices do país, criando-se, no seu lugar, um Liceu Profissional, que mais tarde se chamaria Escola Técnica Nacional (BOCCHETTI, 1997, p. 151).

No governo Vargas, o ensino profissional experimentou um progresso considerável, modelado em várias ações governamentais. Os estabelecimentos em que trabalhassem mais de quinhentos empregados foram obrigados a manter cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficaria a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde (BRASIL. Decreto-lei n. 1.238, 1939). Essa obrigação trouxe descontentamento aos industriais, que pleiteavam a participação de trabalhadores e do Estado no custeio dos cursos (CUNHA, L. A., 2000b, p. 31). A solução parcial surgiu em 1940 com a edição do Decreto n. 6.029, que autorizou a instalação de cursos mantidos em comum por vários estabelecimentos obrigados (BRASIL. Decreto n. 6.029, 1940). A solução definitiva surgiria dois anos depois, com a criação do chamado Sistema “S”, caracterizado por ser um conjunto de instituições de ensino paralelo e organizado pelos empresários, por meio das confederações nacionais, tanto da indústria quanto do comércio. Criados por

determinação governamental, sua constituição e direção ficaram a cargo de entidades privadas. Lembra Cunha, L. A. (2000b, p. 47) que:

[...] essa determinação governamental era necessária, por duas razões: (i) os industriais não desejavam a institucionalização da aprendizagem, só a aceitando após vários anos de pressão e, possivelmente, depois de uma ameaça feita pelo presidente da República, de “conceder” essa atividade (e os recursos dos empregadores) aos sindicatos operários; (ii) aceito o ônus da aprendizagem pela Confederação Nacional da Indústria, esta não tinha, entretanto, poder para obrigar os industriais a contratarem aprendizes, enviá-los às escolas e, o mais importante, a assumirem os custos do Senai. Criado por um decreto-lei, as resistências ficaram minoradas, pois era o governo que recebia e centralizava as contribuições das indústrias e as transferia para a nova entidade.

Contemporânea à criação do SENAI houve a edição da Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, 1942), em cuja formulação houve uma acomodação de posicionamentos díspares de Ministros do Governo Vargas a respeito da aprendizagem e da montagem de um sistema de aprendizagem industrial. Vale aqui a transcrição de lição de Cunha, L. A. (2000b, p. 35-36):

A “lei” orgânica resultou de uma composição entre os interesses conflitantes do Ministério do Trabalho (quando seu titular era Valdemar Falcão) e do Ministério da Educação (a cargo de Gustavo Capanema). A prevalecer a orientação deste último, os cursos de aprendizagem seriam apenas uma das modalidades previstas para as escolas industriais, não cabendo, portanto, nenhuma regulamentação específica. Como prevaleceu a orientação contrária, ou seja, da montagem de todo um sistema de aprendizagem industrial, custeado e gerido pelo patronato, a “lei” orgânica acabou resultando de uma solução salomônica: a aprendizagem foi apresentada como uma das modalidades, mas admitia, simultaneamente, seu oferecimento por “serviços”. Por isso, a “lei” orgânica praticamente nada normatizou a respeito da aprendizagem.

A Lei Orgânica dividiu o ensino industrial em dois ciclos. O primeiro abrangia o ensino industrial básico, destinado ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeria a mais longa formação profissional; o ensino de mestria, com a finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre; o ensino artesanal, destinado ao ensino de um ofício em período de duração reduzida; e, finalmente, a aprendizagem, destinada a

ensinar metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício. No segundo ciclo, havia as seguintes ordens de ensino: ensino técnico, destinado ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria e ensino pedagógico, destinado à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial (BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, 1942, arts. 9º e 10). (BOCCHETTI, 1997, p. 152-153).

As novidades da Lei Orgânica foram duas: a primeira, o surgimento dos técnicos, uma nova modalidade de educandos que teriam formação intermediária entre mestres e engenheiros e seriam capazes de ligar essas duas classes, atuando como auxiliares dos engenheiros; a segunda, a equiparação do ensino industrial ao ensino secundário, permitindo aos seus estudantes o ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, permitindo o acesso às escolas de Engenharia, Arquitetura, Química ou Belas Artes. (BOCCHETTI, 1997, p. 152-153).

É bem verdade que “a pretensão do concluinte de um curso técnico industrial de cursar uma faculdade era desestimulada pela exigência de vinculação entre a especialidade técnica adquirida e a pretendida no curso superior.” (CUNHA, L. A., 2000b, p. 40).³⁰ Essa e outras distorções somente foram corrigidas na década seguinte.

Em 1950, permitiu-se aos estudantes que concluíssem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação então

³⁰ Exemplifica o autor que “o técnico industrial que tivesse feito o curso de eletrotécnica só poderia se candidatar a um curso de engenheiro eletricitista. O que tivesse concluído o curso pedagógico poderia se candidatar, também, à seção de pedagogia das faculdades de filosofia, ciências e letras.” (CUNHA, L. A., 2000b, p. 40).

vigente, o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, desde que prestassem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário (BRASIL. Lei n. 1.076, 1950).

A equivalência do ensino industrial com o ensino secundário se deu em 1953, concedendo-se o direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior ao aluno que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houvesse concluído um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos. (BRASIL. Lei n. 1.821, 1953).

Na última metade do século XX, as alterações ocorridas nesse quadro não o modificaram substancialmente. De um lado, houve a ampliação das instituições pertencentes ao Sistema “S”, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) (BRASIL. Lei n. 8.315, 1991), do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) (BRASIL. Lei n. 8.706, 1993), e, por último, do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) (BRASIL. Medida provisória n. 2.168-40, 2001). De outro lado:

As escolas técnicas federais são autorizadas a organizar e colocar em funcionamento seus cursos superiores de curta duração, correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. (Bocchetti, 1997, p. 154).

Esses são os antecedentes históricos que construíram o quadro atual da formação técnico-profissional no Brasil, e consolidaram a segmentação da educação profissional no Brasil em dois ramos: o Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP) e a rede federal de escolas técnicas industriais. É com base nesse panorama que será analisada a crise que assola o modelo brasileiro de formação técnico-profissional.

2.3.2 Evolução histórica da legislação da formação técnico-profissional

No presente trabalho, fez-se a opção metodológica de se analisar a evolução histórica do instituto da aprendizagem em tópico diverso do estudo de seu desenvolvimento legislativo porque nem sempre há aí um paralelismo. Ressalte-se, contudo, que foge ao âmbito deste trabalho uma perscrutação aprofundada da evolução histórica da formação técnico-profissional, motivo pelo qual serão abordadas apenas as normas historicamente mais importantes, notadamente o *Statute of Artificers* e o *Décret d'Allarde*, que romperam o monopólio das corporações de ofício quanto ao poder de regulamentar a aprendizagem. Abordar-se-á, ainda, a inserção do direito à formação técnico-profissional como direitos humanos de segunda geração, em decorrência do direito ao ensino e sua consolidação no século XX, com a constitucionalização de normas relativas à aprendizagem e, ainda, sua fomentação por organismos internacionais.

Merece registro, inicialmente, o fato de que a primeira norma a regular a aprendizagem da qual se tem conhecimento foi o Código de Hamurabi, que nos seus artigos 188 e 189 tratava da adoção permanente pelo ensino de um ofício:

Art. 188. Se o membro de uma corporação operária toma para criar um menino e lhe ensina o seu ofício, este não pode mais ser reclamado. Art. 189. Se ele não lhe ensinou o ofício, o adotado pode voltar à casa paterna. (*Apud* ALTAVILA, 2000, p 51).

Foi na Idade Média, durante o auge das corporações de ofício, que a aprendizagem adquiriu importância. Sua regulamentação era estipulada pelas próprias guildas, sem intervenção estatal. Com a decadência do sistema feudal surgem as primeiras iniciativas do Estado Nacional para a regulamentação da

aprendizagem. Essas medidas investiram duramente contra associações profissionais, retirando-lhes a possibilidade de continuar normatizando a prática. Na Inglaterra apareceu o *The Artificers Act of 1563*, também chamado *Statute of Artificers*, que impôs a obrigação de trabalhar, fixou salários em consonância com o custo de vida, determinou o fornecimento de empregos e suprimiu as regras de aprendizagem estabelecidas pelas corporações de ofício (SORANA, 1996). Na França o *Décret d'Allarde des 2 et 17 mars 1791* atuou no mesmo sentido, rompendo o monopólio da aprendizagem concedido às corporações de ofício. (ASSEMBLÉE NATIONALE, 2001).

Essas duas fases importantes da aprendizagem – nas corporações de ofício e no curso da Revolução Industrial – foram seguidas da contemporânea concepção de educação permanente, na qual a formação técnico-profissional é considerada como um dos direitos humanos de segunda geração e seus princípios e diretrizes firmados em tratados internacionais e em diversas constituições.

O fato de constar na Declaração Universal dos Direitos Humanos o direito à formação técnico-profissional como um dos direitos humanos é um dos mais significativos a serem ressaltados neste tópico. Efetivamente, diz o art. 26, inciso I, que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. **O ensino técnico e profissional deve ser generalizado;** o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, grifo nosso).

Também a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem tem dispositivo nesse sentido:

Toda pessoa tem direito à educação, [...] Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de

vida e para poder ser útil à sociedade. (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, 1948).

Normas sobre formação técnico-profissional constaram dos tratados que deram origem à União Européia. No Tratado de Paris, que instituiu a Comunidade Européia do Carvão e do Aço, demonstra-se a preocupação com o impacto de novas tecnologias na capacidade de absorção de mão-de-obra (COMUNIDADE EUROPÉIA DO CARVÃO E DO AÇO. Tratado de Paris, 1951). Já no Tratado de Roma, que instituiu a Comunidade Econômica Européia, incluíram-se entre as prioridades de sua política social, ações relativas à formação e ao aperfeiçoamento profissionais, além da criação do Fundo Social Europeu, que financiaria diversos benefícios relativos à reconversão profissional. (COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPÉIA. Tratado de Roma, 1957).

No âmbito da América do Sul, a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) não trouxe a mesma carga de preocupação social no seu documento constitutivo, o Tratado de Assunção (MERCADO COMUM DO SUL. Tratado de Assunção, 1991). Não que, nos tratados europeus para a instituição de mercados comuns, a preocupação social tivesse o mesmo porte que as disposições econômicas.³¹ É que no MERCOSUL o tema foi tratado com irrelevância (COOPER, 2000, p. 272). Essa deficiência se amenizou em parte com a Declaração Sócio-Laboral, que trouxe no artigo 16 do seu texto definitivo tratativas sobre “formação profissional e desenvolvimento de recursos humanos.” (MERCADO COMUM DO SUL. Declaração Sócio-Laboral, 1998).

³¹ “Quem percorrer, sucessivamente, a Comunidade, no comboio da integração social e no comboio da integração económica concluirá, por certo, com alguma facilidade, que a primeira das referidas viagens é manifestamente, mas lenta e até mais desconfortável. [...] Não admira. Afinal, a dimensão social nunca foi uma meta ou um objectivo prosseguido pelos construtores da Europa.” (Leite, 2000, p. 19).

Conclui-se este breve histórico da evolução da legislação sobre formação técnico-profissional com a menção à Convenção n. 142 e à Recomendação n. 150, ambas da OIT, anotando-se que se voltará ao assunto com maior profundidade em tópico específico.

2.3.2.1 Evolução histórica da legislação da formação técnico-profissional no Brasil

Neste tópico, pretendem-se relacionar, sem o compromisso da exaustão, as normas que trataram da formação técnico-profissional no Brasil, apresentando-se, quando necessário, o contexto histórico de seu surgimento, ressaltando-se que várias já foram objeto de análise no item 2.3.1.1.

As Ordenações Manuelinas e Filipinas foram as normas mais importantes que vigoraram no Brasil colônia, sendo que estas últimas permaneceram em vigor mesmo após a independência de nosso país (BRASIL. Lei de 20 de outubro de 1823). Nessas normas havia traços rudimentares de regulação de processos de formação profissional. No livro I, no título que tratava dos órfãos, havia uma previsão específica de um procedimento para que fosse ensinado aos filhos órfãos de oficiais mecânicos o ofício de seus pais:

PORTUGAL. Lei de 11 de janeiro de 1603. Livro I, título LXXXVIII, § 16: E se forem filhos de Officiaes mechanicos, serão postos a aprender os officios de seus pais, ou outros, para que mais pertencentes sejam, ou mais proveitosos, segundo sua disposição e inclinação, fazendo scripturas publicas com os Mestres, em que se obriguem a os dar ensinados em aquelles officios em certo tempo arrazoado, obrigando para isso seus bens. E o Tutor, ou Curador com auctoridade do Juiz obrigará os bens dos Orfãos e suas pessoas a servirem os ditos Mestres per aquele tempo no serviço,

que taes aprendizes costumam fazer. E o Juiz, que isto não cumprir, pagará ao Orfão toda a perda e dano, que por isso lhe causar. (*Apud* ALMEIDA, [1985], p. 212).

Disposições de igual teor se achavam nas Ordenações Manuelinas, livro I, título 67, § 16.

No ano de 1854 dois decretos trataram do ensino de ofícios. O Decreto n. 1.331-A reformou o ensino primário e secundário do Município Neutro, criando asilos para os menores abandonados, nos quais receberiam o ensino de primeiro grau e posteriormente seriam enviados a oficinas públicas, com o fim de aprender um ofício (Garcia, 2000). Por sua vez, o Decreto n. 1.428 criou o instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos.³²

Após a proclamação da República, houve, consoante afirmado retro, discussões a respeito da criação de políticas de universalização do ensino profissional, que, em 1909, redundaram no Decreto n. 7.566, saudado por Oliveira (1976, p. 46) como “o marco inicial da instituição do ensino profissional no Brasil”. Em 1918 o Decreto n. 13.064 deu novo regulamento às escolas de aprendizes artífices.

No Governo Vargas, houve a edição do Decreto-lei n. 1.238, obrigando os estabelecimentos nos quais trabalhassem mais de quinhentos empregados a manter cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficaria a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde. (BRASIL. Decreto-lei n. 1.238, 1939). Essa determinação trouxe descontentamento à classe empresarial, que se viu obrigada a arcar com os ônus da formação profissional de seus empregados. A solução veio em 1940 com a edição do Decreto n. 6.029, que autorizou a instalação de cursos

mantidos em comum por vários estabelecimentos obrigados. Dois anos depois seria criado o Serviço Nacional da Aprendizagem dos Industriários (SENAI) (BRASIL. Decreto-lei n. 4.048,1942), posteriormente denominado Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (BRASIL. Decreto n. 10.887,1942). Por fim, no ano de 1946, ainda como projeção da política de Vargas, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BRASIL. Decreto-lei n. 8.621,1946). Em 1942 o Decreto 4.481 estabeleceu a obrigatoriedade de emprego e matrícula nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), de um número de aprendizes equivalente a cinco por cento no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandassem formação profissional e, ainda, de um número de trabalhadores menores que seria fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederia a três por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento (BRASIL. Decreto-lei n. 4.481, 1942, art. 1º).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial veio a lume em 1942, colocando o ensino industrial no patamar do ensino secundário, dividido então em dois ciclos e criando, também, a figura do técnico. Permitiu aos seus estudantes o ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído (BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, 1942).³³

Confira-se o dispositivo legal:

Art. 18. A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes:

[...]

³² Ver tópico 2.3.1.1.

³³ Ver tópico 2.3.1.1.

III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente. (BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, 1942).

A equivalência plena do ensino industrial com o secundário viria somente com a edição das citadas Leis n. 1.076 (BRASIL. 1950) e n. 1.821 (BRASIL. 1953), motivada pela pressão dos alunos do ensino industrial que viam dificultadas as possibilidades de acesso ao ensino superior. Confira-se o dispositivo legal:

Art. 2º. Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído:

I - o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942; II - o curso clássico ou o científico, pela legislação vigente;

III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos;

IV - o 2º ciclo do ensino normal de acordo com os arts. 8º e 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico, pela legislação dos Estados e do Distrito Federal;

V - curso de seminário de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário e ministrado por estabelecimento idôneo.

Parágrafo único. Sem prejuízo das exceções admitidas em lei, exigir-se-á sempre do candidato, não habilitado no ciclo ginasial, ou no colegial, ou em nenhum dos dois, exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário. (BRASIL. Lei n. 1.821, 1953).

Determinava o Decreto-lei n. 5.091 que:

[...] para os efeitos da legislação do ensino, considera-se aprendiz o trabalhador menor de dezoito e maior de quatorze anos, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho. (BRASIL. Decreto-lei n. 5.091, 1942, art. 1º).

Por sua vez, o Decreto n. 31.546 definiu o conceito de contrato de aprendizagem, firmando-o como:

[...] o contrato individual de trabalho realizado entre um empregador e um trabalhador maior de 14 e menor de 18 anos, pelo qual, além das características mencionadas no artigo 3º da Consolidação das Leis do Trabalho, aquele se obriga a submeter o empregado à

formação profissional metódica do ofício ou ocupação para cujo exercício foi admitido e o menor assume o compromisso de seguir o respectivo regime de aprendizagem. (BRASIL. Decreto n. 31.546, 1952, art. 1º).

Esse dispositivo introduz na legislação brasileira o conceito de aprendizagem metódica no próprio emprego (AMPE):

Art. 2º: Entende-se como sujeito à formação profissional metódica de ofício ou ocupação, o trabalhador menor matriculado em curso do SENAI ou SENAC ou em curso por eles reconhecido nos termos da legislação que lhe for pertinente.

§ 1º Entende-se, igualmente, como sujeito àquela formação, o **trabalhador menor, submetido, no próprio emprego à aprendizagem metódica:**

a) de ofício ou ocupação para as quais não existam cursos em funcionamento no SENAI ou SENAC;

b) de ofício ou ocupado para cujo preparo existam cursos do SENAI ou SENAC quando não possam estes aceitar a inscrição do menor por falta de vaga, ou não mantiverem cursos na respectiva localidade.

§ 2º Na hipótese de falta de vaga, a que se refere a alínea *b* do parágrafo anterior, será fornecido aos interessados, pelo SENAI ou SENAC, documento comprobatório dessa circunstância.

§ 3º Considera-se, ainda aprendiz, no concernente às atividades do grupo de comércio, trabalhador menor matriculado, por conta do empregador em curso de formação comercial a que se refere o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, desde que lhe seja assegurada redução da jornada do trabalho, nos termos do estabelecido nos artigos 1º, § 2º e 6º do Decreto-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, sem prejuízo do salário correspondente à duração normal do trabalho. (BRASIL. Decreto n. 31.546, 1952, grifo nosso).

A regulamentação da AMPE se deu pela Portaria n. 127, de 18 de dezembro de 1956, conforme ensina Oliveira (1976, f. 72), sendo certo que somente seria considerada como tal se:

[...] corresponder a um processo educacional, com o desdobramento do ofício, ou da ocupação, em operações ordenadas de conformidade com um programa, cuja execução se faça sob a direção de um responsável, em ambiente adequado à aprendizagem. (BRASIL. Portaria ministerial n. 127, 1956, art. 1º).

Em 1959 os estabelecimentos de ensino industrial foram reorganizados pela Lei n. 3.552, que estabelecia como diretrizes proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitissem ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos e preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio. (BRASIL. Lei n. 3.552, 1959).

Não obstante se tenha afirmado, como lembra Oliveira:

[...] o ensino industrial pela lei comentada era ao mesmo tempo propedêutico e finalístico, na verdade era só finalístico, porque somente através do processo da equivalência e da suplementação é que se poderia prosseguir em nível superior. (1976, p. 51).

A LDB (BRASIL. Lei n. 4.024, 1961) caracterizou-se pela manutenção do dualismo de cursos secundários e técnicos, pela equiparação do ensino técnico colegial ao secundário para efeito de acesso ao nível superior, hibridismo dos ensinos técnicos nos dois ciclos e por não dar ao ensino técnico um objetivo específico, com prevalência para a generalidade de formar o adolescente. (Oliveira, 1976, f. 52-53).

Não obstante o estágio fosse definido pela citada Lei n. 4.073, de 1942, as lacunas que existiam foram sanadas pela Portaria n. 1.002, de 1967 (Oliveira, 1976, p. 62).

A possibilidade de organização de cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior, surgiu com a Lei n. 5.540, a qual, complementada pelo Decreto-lei n. 464 (BRASIL. Decreto-lei n. 464, 1969), trazia no seu bojo:

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos. (BRASIL. Lei n. 5.540, 1968).

O Decreto n. 66.546 instituiu a Coordenação do "Projeto Integração", com o objetivo de implementar programa de estágios destinados a proporcionar a estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração, a oportunidade de praticar em órgãos e entidades públicos e privados o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades:

Art 1º. Fica instituída a Coordenação do "Projeto Integração", com o objetivo de implementar programa de estágios destinados a proporcionar a estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração, a oportunidade de praticar em órgãos e entidades públicos e privados o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades.

§ 1º A execução do disposto neste decreto caberá a um Grupo de Coordenação de Estágios constituído por representantes do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e da Confederação Nacional da Indústria sob a presidência do primeiro, podendo ser convocados para dele participar representantes dos demais Ministérios interessados, bem como de outras entidades públicas ou privadas ligadas a mecanismos de integração entre os sistemas universitário e empresarial.

§ 2º O Grupo de Coordenação de Estágios disporá de uma Secretaria-Executiva, a cargo do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, em estreita articulação com o Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL. Decreto n. 66.546, 1970).

A Lei n. 5.692 fixou novas diretrizes do ensino de primeiro e segundo graus e trouxe algumas novidades, como a profissionalização através do ensino supletivo:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL. Lei n. 5.692, 1971).

A regulamentação do estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, se

deu por meio do Decreto n. 75.778 (BRASIL. Decreto n. 75.778, 1975). Os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do segundo grau e supletivo foram regulamentados pela Lei n. 6.494, de 1977, posteriormente modificada pelo Decreto n. 87.497, de 1982, pela Lei n. 8.859, de 1994, pelo Decreto n. 2.080, de 1996, e, finalmente, pela Medida Provisória n. 2.164, de 2001, esta um dos objetos de estudo desta dissertação.

Hodiernamente, tem-se a Lei n. 9.394, que estabeleceu as novas diretrizes e bases da educação nacional e que será mais bem analisada no próximo capítulo desta dissertação (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996). As disposições da LDB atinentes ao ensino profissional foram regulamentadas pelo Decreto n. 2.208 (BRASIL. Decreto n. 2.208, 1997), que também será objeto de análise específica em tópico próprio. A regulamentação da implantação no disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 1996, e do Decreto n. 2.208, de 1997, se deu por meio da Portaria n. 646, de 1997.

Somam-se às normas relativas à formação técnico-profissional supracitadas, as quais circulam na órbita da legislação do ensino, outras previstas na legislação trabalhista, notadamente na Consolidação das Leis do Trabalho e legislação esparsa.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que veio a lume com a publicação do Decreto n. 5.452, de 1º de maio de 1943, entrou em vigor no dia 10 de novembro de 1943. Trazia, no hoje revogado art. 80, a determinação de que:

[...] ao menor aprendiz será pago salário nunca inferior a meio salário-mínimo regional durante a primeira metade da duração máxima prevista para o aprendizado do respectivo ofício. Na segunda metade passará a perceber, pelo menos, 2/3 (dois terços) do salário-mínimo regional. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, 1943).

Oliveira (1976, f. 67) anota que esse dispositivo foi “[...] certamente o mais alterado dos artigos da C.L.T. [...]” E com razão, haja vista que o dispositivo foi

revogado pela Lei n. 5.274, de 1967, revigorado pela Lei n. 6.086, de 1974, sendo mantida a redação dada pelo Decreto-lei n. 229, de 1967.

No contexto do salário mínimo, a CLT definiu o aprendiz como “o menor de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos, sujeito a formação profissional metódica do ofício em que exerça o seu trabalho.” (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, 1943, art. 80, parágrafo único). Vale a ressalva de que esses dispositivos foram revogados pela Lei n. 10.097. (BRASIL. 2000).

No texto consolidado, a aprendizagem era regulada também nos artigos 429 a 432. No artigo 429, encontrava-se a obrigatoriedade de os estabelecimentos industriais de qualquer natureza, inclusive de transportes, comunicações e pesca, empregar e matricular nos cursos mantidos pelo SENAI um número de aprendizes equivalente a cinco por cento no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandassem formação profissional, e, ainda, um número de trabalhadores menores que seria fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederia a três por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento. Esclarecia o parágrafo único desse dispositivo que as frações de unidade, no cálculo da porcentagem de que trata o primeiro item no presente artigo, darão lugar à admissão de um aprendiz (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, 1943, art. 429).

O artigo seguinte tratava da preferência que teriam os filhos dos empregados da empresa para a admissão como aprendizes:

Terão preferência, em igualdade de condições, para admissão aos lugares de aprendizes de um estabelecimento industrial, em primeiro lugar, os filhos, inclusive os órfãos, e, em segundo lugar, os irmãos dos seus empregados. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, 1943, art. 430).

As exigências a serem cumpridas pelos aprendizes para sua admissão foram relacionadas no art. 431:

Os candidatos à admissão como aprendizes, além de terem a idade mínima de quatorze anos, deverão satisfazer às seguintes condições:

- a) ter concluído o curso primário ou possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional;
- b) ter aptidão física e mental, verificada por processo de seleção profissional, para a atividade que pretenda exercer;
- c) não sofrer de moléstia contagiosa e ser vacinado contra a varíola.

Parágrafo único. Aos candidatos rejeitados pela seleção profissional deverá ser dada, tanto quanto possível, orientação profissional para ingresso em atividade mais adequada às qualidades e aptidões que tiverem demonstrado. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, 1943, art. 431).

Finalmente, o artigo sucessivo tratava das obrigações dos aprendizes, que estavam obrigados à freqüência do curso de aprendizagem em que estivessem matriculados, perdendo o salário dos dias em que faltassem aos trabalhos escolares do curso de aprendizagem em que estivessem matriculados, sem justificção aceitável, sendo certo que a falta reiterada no cumprimento do dever supramencionado, ou a falta de razoável aproveitamento, seria considerada justa causa para dispensa do aprendiz. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, 1943, art. 432).

Esses dispositivos foram em parte revogados e em parte alterados pela Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000), que pretendeu reformular o instituto da aprendizagem e é o principal objeto desta dissertação.

2.4 TRATADOS INTERNACIONAIS, CONVENÇÕES E RECOMENDAÇÕES DA OIT

Outro tópico deste capítulo é a análise das normas internacionais a respeito da formação técnico-profissional. Sem a pretensão de exaurir o tema, serão relacionados e criticados os tratados internacionais e, principalmente, as convenções e recomendações da OIT. Na continuação da pesquisa, abordar-se-ão o direito comparado, os princípios específicos do instituto da formação técnico-profissional e suas etapas.

2.4.2 Tratados internacionais sobre formação técnico-profissional

Dentre os tratados dos quais o Brasil é signatário, o documento mais importante de positivação do direito à formação técnico-profissional é, com certeza, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que traz alguns conceitos basilares do instituto, tal como a universalização do direito à educação e a generalização da instrução técnica e profissional:

Artigo 26. 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no concernente à instrução primária e fundamental. A instrução primária será obrigatória. A instrução técnica e profissional haverá de ser generalizada; o acesso ao ensino superior será igual para todos, em função dos méritos respectivos. 2. A educação terá por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Os pais terão direito de prioridade a escolher o tipo de educação que haverá de dar a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Idêntica orientação consta do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que reconhece o direito ao trabalho, consubstanciado na circunstância de toda pessoa ter a possibilidade de ganhar a vida mediante um trabalho livremente escolhido ou aceito; e, para a efetivação deste direito, reconhece a importância da orientação e da formação técnica e profissional, bem como da elaboração de programas, normas e técnicas apropriadas para assegurar um desenvolvimento econômico, social e cultural constante. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966).

Na Organização dos Estados Americanos (OEA), tem-se a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, que, no seu art. XII, reconhece o direito de toda pessoa à formação técnico-profissional, dentro do contexto de universalização da educação, no qual haja pelo menos a instrução primária gratuita. (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, 1948).

A proibição e a eliminação da discriminação racial em todas suas formas e a garantia do direito de cada um à igualdade perante a lei sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica, principalmente no gozo dos direitos à educação e à formação profissional é a determinação do art. V, da Convenção Internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, 1966).

Outra convenção da ONU digna de nota é a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, que, no seu artigo 10, dentre outras providências, estabelece que os Estados partes adotarão todas as medidas

apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres, as mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas, sendo que essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional.

Integrante do conjunto dos direitos humanos de segunda geração e positivada em diversos tratados, a formação técnico-profissional vem entrando na pauta de discussões da sociedade brasileira, que, por certo, encontrará nessas normas internacionais os princípios que devem orientar as ações de governo e organizações ligadas ao tema.

2.4.3 Convenções e recomendações da OIT sobre formação técnico-profissional

Mais específicas que os tratados, as convenções da OIT ultrapassam o caráter meramente programático e inserem-se nos ordenamentos jurídicos dos Estados que as ratificaram, positivando ali seu conteúdo.

As convenções e recomendações da OIT sobre formação técnico-profissional poderiam ser objeto de várias formas de classificação e, com certeza, todas relativas. Para sua análise neste estudo, utilizar-se-á a proposta feita por

Barbagelata, que as divide em quatro grupos: a) documentos específicos sobre formação técnico-profissional; b) normas internacionais do trabalho nas quais a formação técnico-profissional é elemento essencial; c) documentos nos quais a formação técnico-profissional é um fator coadjuvante para a efetiva aplicação de normas diversas; d) documentos que condicionam as ações de cooperação técnica na matéria. (*Apud* HENDERSON, 2000, p. 47).

No primeiro tópico da classificação das convenções e recomendações da OIT – os instrumentos específicos sobre a formação profissional – devem constar:

[...] as convenções e recomendações sobre desenvolvimento dos recursos humanos e sobre formação profissional de categorias especiais, e, além disso, devem incorporar-se alguns instrumentos internacionais bastante antigos que ainda continuam em vigor, os quais atendem a certificação ocupacional em determinadas atividades. (HENDERSON, 2000, p. 48, tradução nossa).³⁴

São essas as normas internacionais do trabalho que interessam ao desenvolvimento desta dissertação, notadamente aquelas voltadas para a formação inicial.

Entre as convenções e recomendações que tratam especificamente da formação técnico-profissional, encontram-se três tipos de documentos: a) os de alcance geral; b) os relativos aos marítimos e pescadores; e c) os ligados a programas especiais.³⁵

³⁴ “[...] los convenios y recomendaciones sobre desarrollo de los recursos humanos y sobre formación profesional de categorías laborales especiales, sino que además deben incorporarse algunos instrumentos internacionales bastante antiguos pero que aún continúan en vigor, que atienden a la certificación ocupacional en determinadas actividades.”

³⁵ Essa divisão é abonada por Henderson (2000, p. 48).

2.4.3.1 Instrumentos específicos sobre formação técnico-profissional de alcance geral

Os dois principais documentos de alcance geral da OIT sobre formação técnico-profissional são, inegavelmente, a Convenção n. 142 e a Recomendação n. 150. Estes instrumentos modificaram profundamente os conceitos e diretrizes na área de formação técnico-profissional, colocando o homem no centro das atenções de políticas e programas desenvolvidos sob a égide dessas normas internacionais do trabalho. Como afirma Henderson:

A partir da aprovação de ambos, se modifica a concepção tradicional, em virtude da qual se atribuía à formação profissional a única função de equilibrar o mercado de trabalho, e se adota uma muito mais ampla e dinâmica, com regra que considera o desenvolvimento dos recursos humanos como fator principal de progresso econômico e social. (Henderson, 2000, p. 48).³⁶

A Convenção n. 142, relativa ao desenvolvimento de recursos humanos, foi aprovada na 60ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho, na data de 23 de junho de 1975. Entrou em vigor no plano internacional em 19 de julho de 1977 e no ordenamento jurídico brasileiro, em 24 de novembro de 1982. Na mesma reunião foi aprovada a Recomendação n. 150, sobre a orientação profissional e a formação profissional no desenvolvimento dos recursos humanos.

A análise desses documentos pode ser dividida em quatro temas: a) políticas e programas; b) orientação profissional; c) formação profissional; d) cooperação

³⁶ “A partir de la aprobación de ambos, se modifica la concepción tradicional, en virtud de la cual se atribuía a la formación profesional la sola función de equilibrar el mercado del trabajo, y se adopta una mucho más amplia y dinámica, con arreglo a la cual se considera al desarrollo de los recursos humanos como un factor principal de desenvolvimiento económico y social.”

técnica entre países. (HENDERSON, 2000, p. 49-62). Este detalhamento permite uma melhor compreensão do assunto e será utilizado neste trabalho.

2.4.3.1.1 Políticas e programas

O artigo 1º da Convenção n. 142 determina que todo Membro da OIT deverá:

[...] adotar e levar à prática políticas e programas completos e coordenados no campo da orientação e formação profissionais, estabelecendo uma estreita relação entre este campo e o emprego, em particular mediante os serviços públicos do emprego.

Essas diretrizes devem ser plasmadas em programas que as efetivem.

Henderson (2000) propõe que seu estudo seja feito em cinco tópicos: a) objetivos; b) coordenação; c) responsabilidade dos interlocutores sociais; d) importância das averiguações e revisões periódicas das políticas e dos programas; e) estratégia de cumprimento dos objetivos.

No tocante aos objetivos, deve-se ressaltar que “as políticas e os programas deverão ser destinados a melhorar a capacidade do indivíduo de compreender e influenciar, individual ou coletivamente, o trabalho e o meio ambiente social.” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 142). Esse foco das políticas e programas deixa claro que a plena realização do homem é o objetivo primordial da Convenção n. 142. Todavia, é inegável que tanto esse instrumento quanto a Recomendação n. 150 têm em vista, além disso, coadjuvar na solução do grave problema do desemprego. Essa assertiva tem fulcro no texto do art. 1º da Convenção n. 142, n. 2, alínea “a”, onde se determina que “[...] estas políticas e estes programas deverão ter em conta: a) as necessidades, possibilidades e

problemas em matéria de emprego, tanto em nível regional quanto em nível nacional”. Vê-se, portanto, que os objetivos desses instrumentos internacionais são a educação permanente do homem e a tarefa de auxiliar o combate ao desemprego.

A exigência de coordenação de políticas e programas de orientação e formação profissional, prevista no art. 1º, parágrafo 1º, da Convenção n. 142, justifica-se em virtude de ser bastante comum mais de um órgão governamental cuidar de forma concomitante desses programas, havendo risco de sobreposição dos papéis dos atores sociais neles envolvidos. A coordenação busca evitar a duplicidade de ações e a má utilização ou mesmo desperdício das verbas alocadas.

No art. 5º da Convenção n. 142 fica explícita a responsabilidade dos interlocutores sociais e o papel que eles devem desempenhar na implantação das políticas de orientação e formação técnico-profissional, visto que:

[...] as políticas e programas de orientação profissional e formação profissional deverão estabelecer-se e implantar-se em colaboração com as organizações de empregadores e de trabalhadores.

Estimulam-se, nos documentos estudados, tanto a atuação das empresas na preparação e formação de seus trabalhadores quanto a participação de empresários e trabalhadores na direção de instituições públicas de formação técnico-profissional.

É na Recomendação n. 150 que se encontra a importância da averiguação e das revisões periódicas das políticas e dos programas de orientação e formação técnico-profissional. No art. 6º determina-se que:

[...] as políticas e os programas de orientação e de formação profissionais deveriam [...] ser revisados periodicamente em função do desenvolvimento econômico e social atual e do previsto.

As revisões periódicas das políticas e dos programas devem ser realizadas com o fim de obter a adequação das instituições, dos conteúdos e dos métodos de orientação e formação técnico-profissional às mudanças de condições e exigências dos diversos ramos de atividade econômica e das necessidades de determinados

grupos da população. Visam também a conseguir utilização maximizada das instalações e instrumentos e, finalmente, definir outras atividades que possam ser necessárias para se conseguir uma maior eficácia dessas políticas.

Como estratégia de cumprimento dos objetivos estabelecidos nos documentos estudados, prevê-se o estabelecimento e desenvolvimento de:

[...] sistemas abertos, flexíveis e complementares de ensino técnico e profissional, assim como de orientação escolar e profissional e de formação profissional, tanto dentro do sistema oficial de ensino como fora deste. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 142, art. 2º).

2.4.3.1.2 Orientação profissional

A orientação profissional é outro tema abordado pela Convenção n. 142 e Recomendação n. 150. Determina o art. 3º, item 1, da citada Convenção que:

Todo Membro deverá ampliar gradualmente seus sistemas de orientação profissional, incluída a informação permanente sobre o emprego, a fim de assegurar que se ponham à disposição de todas as crianças, adolescentes e adultos uma informação completa e uma orientação tão ampla quanto seja possível, inclusive por meio de programas apropriados no caso dos deficientes.

É importante ressaltar que os documentos estudados procuram garantir a qualidade da informação, indicando com precisão o respectivo conteúdo, consoante se vê no item 2 do mesmo artigo:

[...] esta informação e esta orientação deverão abarcar a escolha de uma ocupação, a formação profissional e as oportunidades educativas conexas, a situação e as perspectivas de emprego, as possibilidades de promoção, as condições de trabalho, a segurança e a higiene do trabalho e outros aspectos da vida ativa nos diversos setores da atividade econômica, social e cultural, e em todos os níveis de responsabilidade.

Completa o art. 3º da Convenção n. 142 uma prescrição absolutamente elogiável e que atua como agente promotora de cidadania. Segundo esse dispositivo, toda a informação e orientação profissional devem:

[...] ser completadas com informação sobre os aspectos gerais dos contratos coletivos e os direitos gerais e obrigações de todos os interessados decorrentes da legislação do trabalho; esta última informação deverá subministrar-se de acordo com a lei e a prática nacionais tendo-se em conta as respectivas funções e tarefas das organizações de trabalhadores e empregadores interessadas.

2.4.3.1.3 A formação técnico-profissional

Os instrumentos específicos sobre formação técnico-profissional de alcance geral trazem no seu bojo as diretrizes que devem ser observadas na organização de sistemas de formação técnico-profissional. Na esteira dessa assertiva, forjou-se o art. 4º da Convenção n. 142, onde se estabelece que:

[...] todo Membro deverá ampliar, adaptar e harmonizar gradualmente seus sistemas de formação profissional de forma que cubram as necessidades de formação profissional permanente dos jovens e dos adultos em todos os setores da economia e ramos da atividade econômica e em todos os níveis de qualificação e de responsabilidade.

O art. 15 da Recomendação n. 150 complementa o dispositivo supracitado, precisando o atendimento às “[...] necessidades particulares de certos setores da economia e ramos de atividade econômica, e também de certos grupos desfavorecidos da população.” (HENDERSON, 2000, p. 55).³⁷

³⁷ “[...] las necesidades particulares de ciertos sectores de la economía e ramas de actividad económica, y también de ciertos grupos desfavorecidos de la población.”

Propõe Henderson (2000, p. 55-61) o estudo desse tema em quatro tópicos:

a) a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional; b) a formação para o pessoal de direção e o trabalho por conta própria; c) financiamento da formação profissional; d) os programas para determinadas zonas ou atividades e a promoção da igualdade de oportunidades.

No tocante à formação inicial, pode-se defini-la como a primeira etapa de uma escalada progressiva e permanente dentro do sistema da formação técnico-profissional. Reservados para jovens e para adultos com pouca ou nenhuma experiência profissional:

Os cursos de formação inicial integrais deveriam incluir, sempre que fosse possível, uma adequada sincronização entre o ensino teórico nas instituições de formação e a formação prática nas empresas, de forma que se assegure que esse ensino teórico corresponda a uma situação de trabalho real. Deste modo a formação prática fora das empresas deveria, no possível, corresponder a situações de trabalho reais. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, art. 19, item 1).

A formação no trabalho organizada como parte integrante do ensino que se dá em instituições de formação deveria ser planificada conjuntamente pelas empresas, pelas instituições e pelos representantes dos trabalhadores interessados, com o fim de a) permitir que os educandos utilizem os conhecimentos que adquiriram fora de seu emprego em situações reais de trabalho; b) dar formação em aspectos do trabalho que não podem ser ensinados fora das empresas; e c) familiarizar os jovens com pouca ou nenhuma experiência profissional com as exigências e condições que provavelmente terão de trabalhar e com suas responsabilidades no trabalho em grupo. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, art. 19, item 2, alíneas “a”, “b” e “c”).

O aperfeiçoamento profissional – bem como a formação inicial – deveria ser regido por normas gerais estabelecidas pelos organismos governamentais após

ampla consulta aos atores sociais interessados, cujo conteúdo mínimo desejável se encontra nas alíneas do item 2 do art. 24 da Recomendação n. 150:

- a) o nível de conhecimentos e qualificações que se exige para o ingresso aos diversos cursos de formação profissional;
- b) o nível de competência que se deve alcançar em cada atividade ou função principal da atividade considerada em cada fase da formação, assim como, na medida do possível, o conteúdo e a duração da formação e dos recursos e o material necessários para garantir que se possa alcançar tal nível de competência;
- c) a parte da formação profissional que incumbirá ao sistema de ensino, aos estabelecimentos de formação profissional, às empresas mediante a formação no trabalho, a outros meios de formação;
- d) o caráter e duração da experiência prática que se possa exigir nos programas de formação profissional;
- e) o conteúdo da formação com fundamento nos princípios da formação polivalente e da mobilidade ocupacional;
- f) a metodologia que deva aplicar-se, tendo-se em conta os objetivos da formação e as características dos educandos;
- g) os exames que devam ser aplicados ou outros meios de avaliação dos resultados;
- h) os certificados que devem ser outorgados depois de haver completado satisfatoriamente os cursos de formação profissional. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, art. 24, item 2, alíneas “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “f”, “g” e “h”).

A Recomendação n. 150 reconhece ainda que duas categorias especiais de trabalhadores fazem jus a uma formação técnico-profissional específica: o pessoal de direção e os trabalhadores por conta própria. Essa referência aos primeiros está contida no art. 29, item 1, e art. 30, que estabelecem diretrizes não só para a aquisição de competências, mas para “desenvolver atitudes e capacidades para dirigir e motivar outras pessoas no respeito à dignidade humana e fomentar relações laborais justas. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, art. 30, item 2, alínea “a”). Quanto aos trabalhadores por conta própria, deles trata o art. 31 do mesmo documento supracitado.

A formação técnico-profissional deve ser financiada pelo Estado e pelos empregadores:

Estas políticas e estes programas deveriam também estimular as empresas a aceitar a responsabilidade de formar seus trabalhadores. As empresas deveriam colaborar com os representantes de seus trabalhadores ao programar suas atividades de formação e deveriam cercar-se, na medida do possível, de que essas atividades sejam conforme o sistema oficial de formação. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, art. 4º, item 5).

No tocante ao financiamento público, a norma internacional em estudo recomenda que:

Deveria fazer-se todo o possível para desenvolver e utilizar plenamente, se necessário com financiamento público, todas as possibilidades de formação profissional existentes ou potenciais, incluindo os recursos disponíveis nas empresas, para facilitar programas de formação profissional contínua. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, art. 17, item 1)

As políticas e programas de formação técnico-profissional deverão promover a igualdade de oportunidades, ajudando todas pessoas de forma idêntica e sem discriminação alguma. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 142, art. 1º, item 5). Aqui o objeto da proteção são pessoas idosas, mulheres, minorias lingüísticas, portadores de necessidades especiais decorrentes de problemas físicos ou mentais e, ainda, trabalhadores imigrantes. Da mesma forma os instrumentos estudados indicam tratamentos específicos às necessidades específicas de determinadas zonas ou atividades, notadamente para o atendimento das:

[...] particularidades das zonas rurais, dos ramos de atividade econômica que utilizem técnicas e métodos de trabalho antiquados, das indústrias e empresas em decadência ou em momento crítico de

reconversão e de novas indústrias.” (HENDERSON, 2000, p. 58, tradução nossa).³⁸

d) A cooperação técnica entre países

No tocante à cooperação técnica entre países, a Recomendação n. 150 contém assertiva no sentido de que:

Os países deveriam colaborar entre si na maior medida possível no planejamento, elaboração e execução de programas de orientação e formação profissionais, eventualmente com a participação de organizações governamentais ou não governamentais, regionais e internacionais e não governamentais nacionais. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, art. 74).

2.4.3.2 Instrumentos específicos sobre formação técnico-profissional relativos aos marítimos e aos pescadores

Os trabalhadores marítimos e pescadores são objeto de vários instrumentos específicos sobre formação técnico-profissional: as Recomendações ns. 126 e 137, 185 e 186, assim como as Convenções ns. 53, 69, 74, 125 e 180.

A Recomendação n. 126 trata da formação profissional de pescadores (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 126), enquanto a formação técnico-profissional dos marítimos é abordada na Recomendação n. 137. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 137). Já a Recomendação n. 185 aborda o tema de forma oblíqua, já que trata da inspeção do trabalho dos marítimos. (ORGANIZAÇÃO

³⁸ “[...] particularidades de las zonas rurales, de las ramas de actividad económica que utilicen técnicas y métodos de trabajo anticuados, de las industrias y empresas en decadencia o en trance de reconversión y de las nuevas industrias.”

INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 185). Neste último documento, há disposição que:

[...] estabelece que os inspetores deveriam contar com qualificações e formação adequadas para o desempenho de suas funções e, sempre que seja possível, deveriam possuir uma formação marítima ou experiência de marinheiro. (HENDERSON, 2000, p. 64, tradução nossa).³⁹

O mesmo se dá com relação à Recomendação n. 186, sobre contratação e emprego de marítimos (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 186, 1996), onde os Estados são incitados a desenvolver programas de estudos para a formação técnico-profissional dos marítimos, a criarem um mecanismo para reunir e analisar as informações relativas a esse mercado de trabalho e, finalmente, a adotarem normas de funcionamento e códigos de conduta a respeito do tema. (HENDERSON, 2000, p. 64).

2.4.2.3 Instrumentos específicos sobre formação técnico-profissional relacionados a programas especiais

No grupo de documentos internacionais sobre formação técnico-profissional, há um tipo de instrumento que está relacionado a programas especiais. Merece destaque a Recomendação n. 136, sobre programas especiais de emprego e de formação para jovens, com vista ao desenvolvimento. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 136). Esse documento tem como objeto de suas preocupações a implantação de programas especiais de

³⁹ “[...] establece que los inspectores deberían contar con *calificaciones y formación adecuadas para el desempeño de sus funciones* y, siempre que sea posible, deberían poseer una formación o experiencia de marino”

emprego para os jovens e programas de formação técnico-profissional destinados a capacitar os jovens para adaptar-se ao ritmo de uma sociedade em constantes mudanças, permitindo-lhes participar ativamente do desenvolvimento de seu país por meio do exercício de uma atividade economicamente estável.

2.5 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO ESTRANGEIRO

Neste tópico, analisar-se-á, de forma sucinta, o direito estrangeiro no que diz respeito ao instituto da formação técnico-profissional. Justifica-se a escolha dos ordenamentos jurídicos de países da América do Sul pela proximidade geográfica e formação do bloco econômico MERCOSUL, do qual o Chile não é parte integrante mas com ele mantém acordos comerciais. A pujança de suas economias é o motivo da inclusão dos Estados Unidos da América e do Japão. Por fim, A França possui um dos mais desenvolvidos sistemas de formação técnico-profissional.

2.5.1 América Latina

Serão estudados neste tópico os ordenamentos jurídicos dos países integrantes do MERCOSUL, não só pela proximidade geográfica, mas, pela possibilidade de eventual unificação da legislação trabalhista dos países integrantes do bloco comercial. Embora o Chile tenha, no momento, apenas acordos comerciais

com o MERCOSUL, sua participação nesse bloco não pode ser descartada. Daí a razão de sua inclusão.

2.5.1.1 Argentina

O modelo argentino de formação técnico-profissional se divide entre aprendizagem escolar e aprendizagem profissional. Há também diversos programas de capacitação profissional destinados a públicos específicos.

A aprendizagem escolar encontra-se regulada pela Lei n. 25.165, da qual se transcreve a definição de estágio:

Se entenderá como estágio a extensão orgânica do sistema educativo no âmbito de empresas ou organismos públicos ou privados, nos quais os alunos realizarão residências programadas ou outras formas de práticas supervisionadas relacionadas com sua formação e especialização, levadas a cabo sob a organização e controle das unidades educativas que o integram e as que aqueles pertencem, segundo as características e condições que se fixam em convênios bilaterais estipulados na presente lei. (ARGENTINA. Ley n. 25.165, 1999, art. 2°).

No desenvolvimento do estágio, que é destinado a alunos do ensino superior, estes receberão retribuição financeira como incentivo para viagens, gastos escolares e outras despesas derivadas do exercício dessa atividade, cujo montante será definido em conjunto pela empresa ou organismo concessor do estágio e as instituições educativas. A duração do contrato de estágio será de dois meses a um ano, com atividade semanal não superior a cinco dias, nas quais a jornada não poderá exceder quatro horas de trabalho. (ARGENTINA. Ley n. 25.165, 1999, arts. 1°, 11 e 15).

Cumpridas as determinações dessa lei, a prestação de serviços ali prevista não gerará nenhum vínculo jurídico entre a empresa ou organismo dador do estágio e o estagiário (ARGENTINA. Ley n. 25.165, 1999, art. 9º), tal qual ocorre no Brasil.

A aprendizagem empresária, por outro lado, encontra previsão legal na Lei n. 25.013. (ARGENTINA. Ley n. 25.013, 1998).

O contrato de aprendizagem terá finalidade formativa, teórica e prática. Poderá ser pactuado entre empregadores e jovens sem emprego na faixa etária dos 15 aos 28 anos; deverá ser firmado por escrito e terá duração mínima de três meses e máxima de um ano. A jornada de trabalho dos aprendizes não poderá superar 40 horas semanais, inclusas as correspondentes à formação teórica. Ao final do contrato o empregador entregará ao aprendiz a certificação da experiência ou especialidade adquirida. (ARGENTINA. Ley n. 25.013, 1998, art. 1º).

Jovens que tiveram uma relação de trabalho com a empresa não poderão com ela firmar contratos de aprendizagem. O número de aprendizes contratados não poderá superar dez por cento (10%) dos trabalhadores contratados por prazo indeterminado. Estabelecimentos que não possuam mais de dez empregados contratados poderão admitir um aprendiz, o mesmo se dando com relação a empresas que não possuam nenhum trabalhador. As cooperativas de trabalho e as empresas de serviço eventual não poderão valer-se do contrato de aprendizagem. (ARGENTINA. Ley n. 25.013, 1998, art. 1º).

Por fim, o descumprimento pelo empregador dos deveres do contrato de aprendizagem transformam-no em contrato de trabalho por prazo indeterminado. (ARGENTINA. Ley n. 25.013, 1998, art. 1º).

Completa análise deste tópico a verificação dos cinco programas de capacitação laboral existentes hoje na Argentina: a) o Programa de Formação e

Certificação de Competências; b) Oficinas Ocupacionais; c) Oficinas Protegidas de Produção; d) Formujer; e; e) Programa de Transferência Solidária de Saberes Produtivos.

O Programa de Formação e Certificação de Competências pode ser explicado como:

O desenvolvimento de uma experiência piloto de formação profissional e certificação de qualidade de desempenho, de acordo com normas especialmente desenvolvidas e pactuadas nos setores da metalurgia, da indústria gráfica, da mecânica automotora e da pastelaria artesanal. (ARGENTINA, 2003b, tradução nossa).⁴⁰

A respeito do programa Oficinas Ocupacionais, afirma o Ministério do Emprego, Trabalho e Seguridade Social argentino que ele:

Tem como objetivo, através de cursos breves e de forte conteúdo prático, atender às demandas de capacitação de setores produtivos locais e incrementar o capital humano da população desempregada, contribuindo para melhorar sua empregabilidade. (ARGENTINA, 2003a, tradução nossa).⁴¹

Nas Oficinas Protegidas de Produção promove-se a integração de pessoas deficientes ao mercado de trabalho, por meio de subsídios. São beneficiários desse programa, desde que a incapacidade esteja atestada por autoridade competente:

Pessoas de ambos os sexos, em idade laboral, que padeçam de uma alteração funcional, permanente ou prolongada, física ou mental, que em virtude de sua idade e meio social impliquem desvantagens consideráveis para sua integração familiar, social, educacional ou laboral [...] (ARGENTINA, 2003c, tradução nossa).⁴²

O programa Formujer é um plano piloto de formação técnico-profissional que busca desenvolver as possibilidades de emprego de mulheres de poucos recursos,

⁴⁰ “Es el desarrollo de una experiencia piloto de formación profesional y certificación de calidad de desempeño de acuerdo a normas especialmente desarrolladas y consensuadas en sectores de la metalurgia, de la industria gráfica, del mantenimiento automotor y de la pastelería artesanal.”

⁴¹ “Tienen como objetivo, a través de cursos breves y de fuerte contenido práctico, atender las demandas de capacitación de los sectores productivos locales e incrementar el capital humano de la población desocupada contribuyendo a mejorar su empleabilidad.”

permitindo-lhes a aquisição de habilidades, conhecimentos e destrezas para o desempenho de diferentes ocupações. (ARGENTINA, 2003d). Por fim, o programa Transferência Solidária de Saberes Produtivos pretende expandir e ativar estruturas institucionais que permitam aproveitar ao máximo a qualidade das prestações oferecidas, com o propósito de maximizar o desenvolvimento sócio-produtivo das comunidades. (ARGENTINA, 2003e). Assim, almeja-se a articulação de distintas:

[...] ações solidárias num sistema cooperativo entre empresas, ONG, centros de formação profissional, entidades educativas públicas e privadas e outros atores sociais, que permita fortalecer a qualidade institucional dos mesmos, através de ações de capacitação e/ou formação dos seus recursos humanos [...] (ARGENTINA, 2003e, tradução nossa).⁴³

2.5.1.2 Uruguai

No Uruguai a estrutura do sistema de formação técnico-profissional é bastante assemelhada à brasileira. Há contratos de trabalho especiais com finalidade de capacitação, diferentes formas de estágio e, ainda, capacitação laboral destinadas a trabalhadores em gozo do seguro desemprego.

Os contratos de trabalho especiais estão regulamentados em lei que prevê o contrato de prática laboral para formados, subsídio bolsa de trabalho, contrato de

⁴² “Personas de ambos sexos, en edad laboral, que padezcan una alteración funcional, permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral [...]”.

⁴³ [...] acciones solidarias en un sistema cooperativo entre empresas, ONG, centros de formación profesional, entidades educativas públicas y privadas y otros actores sociales, que permita fortalecer la calidad institucional de los mismos, a través de acciones de capacitación y /o formación de sus recursos humanos, [...].

aprendizagem e contrato de aprendizagem simples. (URUGUAY. Ley n. 16.873, 1997).

Previsto nos artigos 4° a 9° da citada Lei n. 16.873, o contrato de prática laboral para formados pode ser convencionado para beneficiar jovens de até 29 anos de idade, com formação prévia e em busca do seu primeiro emprego vinculado à titulação que possuam, com o objetivo de realizar trabalhos práticos complementares e aplicar seus conhecimentos teóricos. Sua duração não poderá ser inferior a três meses e nem superior a 12 meses.

O objetivo do contrato titulado becas de trabajo é possibilitar que jovens de 15 a 24 anos e que pertençam a setores mais pobres da sociedade se vinculem a um ambiente de trabalho e ali realizem sua primeira experiência laboral. Deverá ser pactuado por escrito e apenas uma vez, sendo que sua duração não poderá ser superior a nove meses. (URUGUAY. Ley n. 16.873, 1997, arts. 10 e 12).

A aprendizagem, por sua vez, é um contrato de formação profissional em virtude do qual o empregador se obriga a ocupar uma pessoa não maior de 29 anos e a ensinar-lhe ou a fazer-lhe ensinar, integral e metodicamente, consoante um programa estabelecido por um instituto de formação técnico-profissional, um ofício qualificado ou profissão, durante um período previamente fixado e no curso do qual o aprendiz está obrigado a trabalhar para o dito empregador. Os contratos de aprendizagem deverão ser pactuados por escrito entre a empresa, o aprendiz e a instituição de formação técnico-profissional, não podendo ter duração superior a 24 meses. (URUGUAY. Ley n. 16.873, 1997, arts. 14, 15 e 16).

Já o contrato de aprendizagem simples pode ser pactuado entre empregadores e jovens de até 25 anos de idade. Por esses contratos o empregador se obriga a proporcionar trabalho e a ministrar capacitação de forma metódica

durante um período determinado, oferecendo ao aprendiz os conhecimentos práticos necessários para o desempenho adequado de um ofício ou posto de trabalho qualificado. Esse contrato, que deverá ser pactuado por escrito, poderá ser fixado no período de quatro a seis meses. (URUGUAY. Ley n. 16.873, 1997, arts. 21 e 25).

A previsão legal das formas de estágio se encontra na Lei n. 17.230 (URUGUAY. Ley n. 17.230, 1999) e no Decreto regulamentador n. 425 (URUGUAY. Decreto reglamentario n. 425, 2001). O estágio é admitido para alunos matriculados no sistema de ensino uruguaio e que freqüentem cursos inclusos no Subsistema de Educação Técnico Profissional da Administração Nacional de Educação Pública e de institutos privados de educação técnico-profissional que estejam devidamente habilitados. (URUGUAY. Decreto reglamentario n. 425, 2001, art. 1°).

Segundo a legislação uruguaia, entende-se por estágio um período no qual o aluno matriculado nos cursos referidos complementa sua formação teórica mediante a realização de atividades práticas em empresas, nos termos previstos na forma obrigatória ou facultativa nos programas respectivos. O contrato de estágio terá a duração mínima de três meses, podendo ser prorrogado por outros dois trimestres em cada ano letivo. (URUGUAY. Decreto reglamentario n. 425, 2001, arts. 2° e 6°).

O beneficiário do estágio deverá ser maior de 15 anos e fará jus a uma contraprestação equivalente a dois terços do salário vigente para as atividades idênticas àquelas que desempenhe. Excepcionalmente, o Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de Educação Pública poderá estabelecer modalidades de estágio não remuneradas. (URUGUAY. Decreto reglamentario n. 425, 2001, arts. 1° e 4°).

Essa remuneração não constituirá base de cálculo de contribuições previdenciárias ou imposto de renda, sendo dedutíveis dos impostos a serem pagos pelo dador da oportunidade de estágio. (URUGUAY. Ley n. 17.230, 1999, art. 8°).

Há também no Uruguai um programa de capacitação laboral destinado a trabalhadores em gozo do seguro-desemprego, chamado PROCAL, que foi criado em 1992 pela Lei n. 16.320, e reformulado em 1996, pela Lei n. 16.536, de 5 de janeiro. O PROCAL oferece cursos curtos e práticos para que o trabalhador adquira novos conhecimentos na sua própria área de trabalho ou inicie-se em outra com melhores oportunidades. Há três diferentes tipos de cursos. (URUGUAY, 1996).

Os cursos de qualificação ou reconversão laboral, cujo prazo máximo de duração é de 400 horas, são destinados a usuários de baixo nível de educação formal ou grupos de risco, podendo conter conteúdo alfabetizador e serviços de apoio à inserção laboral. Os cursos de requalificação destinam-se a trabalhadores com formação técnico-profissional ou experiência básica em determinada atividade e que procuram melhorar seu nível de desempenho profissional. 250 horas serão o prazo máximo de sua duração. Por fim, os cursos de especialização ou atualização, reservados para usuários com formação técnico-profissional, nível superior ou competência certificada, incorporam conhecimentos específicos ou transversais que melhoram a empregabilidade do trabalhador e terão o prazo máximo de 100 horas. (URUGUAY, 1996).

2.5.1.3 Paraguai

A formação técnico-profissional no Paraguai, não obstante exiba status constitucional e conte com o Servicio Nacional de Promoción Profesional, é muito pouco difundida naquele país. (GARMENDIA ARIGÓN, 2000, p. 48).

A Constituição paraguaia orienta que “a erradicação do analfabetismo e a capacitação para o trabalho são objetivos permanentes do sistema educativo” (PARAGUAY. Constitución, 1992, art. 73, tradução nossa), bem como determina que “o Estado fomentará a capacitação para o trabalho por meio do ensino técnico, a fim de formar os recursos humanos requeridos para o desenvolvimento nacional.” (PARAGUAY. Constitución, 1992, art. 78, tradução nossa).

O *Servicio Nacional de Promoción Profesional* foi constituído pela Lei n. 253, de 1971, e modificado em 1987. É um organismo técnico subordinado ao Ministério da Justiça e Trabalho, encarregado da formação técnico-profissional do trabalhador paraguaio. (PARAGUAY. Ley n. 1.265, 1987). Tem como metodologia a formação acelerada e a utilização de cursos eminentemente práticos, que poderão ser desenvolvidos diretamente pela própria organização, com seus meios e instrutores; por qualquer instituição ou empresa com seus meios próprios e instrutores do SNPP; e, finalmente, por qualquer instituição ou empresa com seus meios e instrutores próprios, utilizando a metodologia, o assessoramento e a certificação do SNPP (PARAGUAY. Ley n. 1.265, 1987, arts. 24, 25, 27 e 28). Na legislação que instituiu o SNPP não há qualquer menção ao contrato de aprendizagem, que é regulado pelo *Código del Trabajo*. (PARAGUAY. 1993).

Previsto no título terceiro, que trata dos contratos especiais de trabalho, o contrato de aprendizagem é definido como aquele pelo qual se compromete o aprendiz “[...] a prestar serviço a um empregador, em troca de que esse lhe ensine de forma prática, por si ou por outro, uma profissão, arte ou ofício, durante um tempo

determinado e lhe pague um salário que pode ser convencional [...]” (PARAGUAY. Código del trabajo, 1993, art. 105, tradução nossa).

O contrato de aprendizagem poderá ser firmado por trabalhadores maiores de 18 anos e o será por escrito, sob pena de considerar-se um contrato de emprego comum. Não poderá exceder de um ano, salvo se em virtude da natureza do ofício ou profissão for necessário tempo maior, quando então a Autoridade Administrativa do Trabalho, em decisão fundamentada, autorizará duração de até três anos. As empresas que contêm mais de dez trabalhadores são obrigadas à contratação de pelo menos um aprendiz, havendo preferência na admissão para os filhos de seus empregados. Aos aprendizes serão aplicadas as disposições do Código del trabajo sobre jornadas de trabalho, pagamento de horas extraordinárias, férias anuais remuneradas e proteção ao trabalho de adolescentes e mulheres. (PARAGUAY. Código del trabajo, 1993, arts. 106, 107, 113, 116 e 117).

2.5.1.4 Chile

O sistema de formação técnico-profissional do Chile, que teve sua origem na *Escuela Postal Telegráfica*, criada em 1922 para capacitar os futuros trabalhadores do *Servicio de Correos y Telégrafos*, hoje é regulamentado pela Ley n. 19.518, promulgada em 1997 (SERVÍCIO NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y EMPLEO, 2003). Essa lei trouxe importantes modificações no *Estatuto de Capacitación y Empleo*, promulgado em 1976, pelo D. L. n. 1.446. No tocante à aprendizagem especificamente há ainda os artigos 78 a 86 do *Código del Trabajo del Chile* (1994).

São beneficiários do sistema de formação técnico-profissional chileno os trabalhadores em atividade, os desempregados e aqueles em busca de trabalho pela primeira vez. As ações de capacitação serão desenvolvidas diretamente pela empresa ou por meio de organismos técnicos de capacitação, sendo que poderão exercer tal mister as universidades, os institutos profissionais e centros de formação técnica. (CHILE. Ley n. 19.518, 1997, arts. 5° e 11).

Os empregadores que contratem aprendizes na forma da Ley n. 19.518, cumprindo as exigências ali previstas, farão jus a uma bonificação mensal de 40% do salário mínimo por aprendiz, nos 12 primeiros meses do contrato, a fim de compensar os custos de formação na empresa e, ainda, de uma só vez, um adicional de até 10 unidades tributárias mensais, por trabalhador, para financiar os custos do ensino profissional. (CHILE. Ley n. 19.518, 1997, art. 57).

É importante esclarecer que essa lei faz distinção entre formação na empresa – assim entendida aquela que se desenvolve sob a supervisão de um mestre, que compreende principalmente o desempenho prático das funções e tarefas inerentes a uma ocupação ou ofício, as que podem relacionar-se com o uso de máquinas, ferramentas e equipamentos ou com os procedimentos e atividades correntes na mesma, a fim de desenvolver competências efetivas para o trabalho – e ensino profissional, que é o conjunto de atividades executadas principalmente fora do posto de trabalho, destinadas a distribuir conhecimentos e desenvolver habilidades diretamente relacionadas com uma ocupação ou ofício e a fomentar valores e atitudes aplicáveis ao trabalho, que se distribuem como complementos na formação de um aprendiz. (CHILE. Ley n. 19.518, 1997, art. 59).

A contratação de aprendizes – anotando-se que a aprendizagem constitui no sistema jurídico chileno um contrato de trabalho especial – somente pode ocorrer se

com ela for excedido o número médio de trabalhadores ocupados de forma permanente na empresa nos 12 meses anteriores e não deverá exceder o percentual de 10% da média aqui citada. A duração máxima do contrato de aprendizagem é de dois anos e somente o trabalhador com menos de 21 poderá celebrá-lo, não sendo causa de interrupção do vínculo jurídico o alcançamento dessa idade. Fará jus o trabalhador ao recebimento de um salário mínimo mensal. (CHILE. Ley n. 19.518, 1997, art. 61).

Uma particularidade do sistema de formação técnico-profissional chileno é o contrato de capacitação, que poderá ser desenvolvido antes da vigência da relação de trabalho, assim entendido o contrato pelo qual se obriguem, recíproca e exclusivamente, o empregador, a fornecer por meio de um organismo capacitador as competências e destrezas laborais requeridas para desempenhar uma atividade profissional determinada na empresa, segundo um programa de capacitação autorizado e, o empregado, a cumprir o dito programa nas condições estabelecidas. Esse contrato não pode ter duração superior a dois meses e nem ser pactuado mais de uma vez dentro do mesmo ano. (CHILE. Ley n. 19.518, 1997, art. 33).⁴⁴

Outra característica desse sistema é a obrigação da constituição de comitês bipartites de capacitação para empresas que contenham mais de 15 trabalhadores.⁴⁵ A função dos comitês será a de convencionar e avaliar os programas de capacitação ocupacional da empresa, bem como de assessorar o empregador em matéria de capacitação. Somente os programas acordados dentro desses comitês poderão postular os subsídios existentes. (CHILE. Ley n. 19.518, 1997, arts. 13 e 14).

⁴⁴ É importante não perder de vista que tais contratos poderão ser subsidiados; daí as restrições a sua utilização.

2.5.2 França

Na França, a construção do sistema de formação continuada tem precedentes históricos interessantes, dentre os quais se destaca o discurso de *Jean Marie Antoine Condorcet*, na Assembléia Nacional Legislativa, em 2 de abril de 1792, sobre a instrução pública, no qual advogava a idéia de que a educação não poderia terminar ao fim do ciclo escolar tradicional, devendo perdurar por toda a vida do cidadão.⁴⁵

Inicialmente há que se falar que na França “[...] a expressão *formação profissional* normalmente refere-se à formação profissional contínua, utilizando-se a expressão *ensino profissional* para a formação profissional inicial.” (RAPKIEWICZ, 1996a, grifo da autora).

Como afirmado, o modelo francês é constituído de dois conjuntos de ações: os relativos à formação profissional inicial e aqueles pertinentes à formação profissional continuada. A formação profissional inicial repousa sobre o sistema educativo público e privado, e sua responsabilidade é do Ministério da Educação Nacional, sendo que no caso da educação superior responde por ela o Ministério da Educação e Pesquisa. Para atender ao público que já saiu do sistema escolar existe um conjunto de dispositivos que visa tanto à formação de adultos quanto de jovens.

⁴⁵ Sendo facultativa a criação em caso de número menor de empregados.

⁴⁶ « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la

Esses mecanismos são constituintes da formação profissional continuada, de responsabilidade do Ministério do Trabalho. (MENEZHINI, 1999, f. 40).

O sistema educacional francês passou por reformulações na década de 80 do século XX, e, vencidas muitas discussões, houve um movimento de desconcentração, com a transferência de algumas decisões para a administração regional, confiando-se, ainda, novas responsabilidades para as coletividades territoriais – comunidades, departamentos, regiões – que têm sob sua responsabilidade um nível educacional e:

[...] são responsáveis pela criação das escolas maternas e primárias como também pela sua gestão orçamentária. Os departamentos são responsáveis pela manutenção e construção dos colégios e também pelo planejamento escolar (plano regional de formação, programas de previsão de investimentos, etc.). (MENEZHINI, 1999, f. 39).

A educação obrigatória na França dura nove anos. Corresponde a uma fase elementar, com duração de cinco anos e uma segunda, de educação colegial, de quatro anos. A educação secundária é ministrada nos colégios e dura mais quatro anos. Passados dois anos, “[...] os alunos direcionam-se para escolas especializadas, para os liceus de formação geral ou para os liceus de formação profissional [...]” (MENEZHINI, 1999, f. 40).

Ressalte-se que:

[...] tanto as escolas especializadas quanto os liceus de formação profissional fornecem, ao final de dois anos, em torno da idade de 16/17 anos, um diploma que qualifica o estudante para exercer uma atividade específica no mercado de trabalho. (MENEZHINI, 1999, f. 40).

Concluindo o modelo de formação inicial, tem-se a educação superior, que é ministrada nas universidades, colégios e institutos públicos e privados.

A formação profissional continuada constitui uma obrigação nacional, segundo a legislação francesa. Ela compreende uma formação inicial e formações posteriores destinadas aos adultos e aos jovens já engajados na vida ativa ou que se engajem. Ela tem por objeto permitir a adaptação dos trabalhadores à mudança das técnicas e das condições de trabalho, favorecer sua promoção social através do acesso aos diferentes níveis da cultura e da qualificação profissional e sua promoção ao desenvolvimento cultural, econômico e social. Ela pode ser oferecida aos assalariados titulares de um contrato de trabalho no qual esteja prevista uma formação em alternância. (FRANCE. Code du Travail, art. L900-1).

No estudo da formação profissional continuada se distingue a formação profissional em alternância, que engloba contratos atípicos de trabalho, nomeados contratos de inserção em alternância, e, ainda, os estágios de formação profissional organizados com o auxílio do Estado, das ações de formação, também previstas no *Code du Travail*.

A formação profissional em alternância é, antes de tudo, um método pedagógico que faz a imbricação dos conhecimentos teóricos adquiridos em uma escola ou organismo de formação com a prática desses ensinamentos sob a supervisão pedagógica de um tutor, durante um período de validação dentro da empresa.

Os principais contratos de formação profissional em alternância são os de aprendizagem, os de orientação, os de qualificação e os de adaptação a um emprego. Dentro da formação profissional em alternância, mas fora do âmbito do contrato de emprego, têm-se os estágios de formação.

O contrato de aprendizagem é um contrato de formação em alternância que permite às pessoas de 16 a 25 anos adquirir uma experiência profissional na

empresa e beneficiar-se de uma formação certificada por um diploma e fornecida por um centro de formação de aprendizes. Trata-se de um contrato de emprego a prazo determinado que dura de um a três anos, de acordo com a formação e o diploma. Ele deve ser, obrigatoriamente, escrito e registrado junto à Direção Departamental do Trabalho, do Emprego e da Formação Profissional do lugar da empresa. O período de experiência dura dois meses e pode ser rompido a qualquer momento, tanto pelo empregador quanto pelo aprendiz. Após esses dois meses, a ruptura do contrato somente é possível por acordo expresso das partes ou, por uma decisão do *Conseil de Prud'Hommes*, com base em um dos seguintes motivos: falta grave, descumprimento repetido, por uma das partes, de suas obrigações, incapacidade (ou falta de habilidade) do aprendiz. Como aduz Meneghini:

[...] o financiamento da aprendizagem realiza-se através de dois recursos: um custo de aprendizagem equivalente a 0,5% do custo salarial bruto anual das empresas (os profissionais liberais são isentos dessa exigência) e um fundo de aprendizagem regional que é mantido pelas transferências do Estado e pelos próprios recursos dos conselhos regionais. (1999, f. 45).

Os outros contratos de inserção que associam emprego e complementação da formação estão tipificados no *Code du Travail*, arts. L-981-7, L-981-1 e L-981-6: orientação, qualificação e adaptação a um emprego.

O contrato de orientação é aberto a dois tipos de público alvo: i) aos jovens com menos de 22 anos que tenham, no máximo, atingido um segundo ciclo de ensino secundário geral, tecnológico ou profissional sem ter obtido o respectivo diploma e que não sejam titulares de um diploma de ensino tecnológico ou profissional, ou; ii) aos jovens com menos de 25 anos titulares de um diploma que ateste a conclusão do segundo ciclo do ensino secundário geral ou tecnológico, mas que não sejam titulares de um diploma de ensino profissional, e que tenham abandonado seus estudos antes de ter obtido o diploma do primeiro ciclo do ensino

superior geral. Esse contrato é um contrato de trabalho a prazo determinado, nos termos do artigo L122-2 do *Code du Travail*, com uma duração, não renovável, de nove meses, no máximo, para o primeiro grupo de pessoas precitado, e de seis meses, no máximo, para o segundo grupo de pessoas precitado. (FRANCE. Code du travail, art. L981-7).

Denomina-se contrato de qualificação o contrato de trabalho por prazo determinado que tenha como causa a formação de jovens entre 16 e 25 anos, que visem a adquirir uma qualificação profissional. Essa formação é prestada no curso de um contrato de trabalho por prazo determinado celebrado com base na aplicação do artigo L122-2 do *Code du Travail*. Sua duração é compreendida entre seis meses e dois anos. Ele deve ser passado por escrito e é objeto de depósito junto à direção departamental do trabalho. O empregador se obriga, durante a duração prevista, a fornecer um emprego ao jovem e a assegurar-lhe uma formação que lhe permita adquirir uma qualificação profissional compreendida no campo de aplicação do artigo 8 da Lei n. 71-577, de 16 de julho de 1971, de orientação sobre o ensino tecnológico, ou uma qualificação profissional reconhecida na classificação de uma convenção coletiva da categoria ou que figure em uma lista estabelecida por uma comissão paritária nacional de emprego da categoria profissional. Em suma, o jovem deverá adquirir uma qualificação reconhecida e que lhe permita obter um emprego após o término do contrato de qualificação. (FRANCE. Code du Travail, art. L981-1).

No art. L981-6, do *Code du Travail* francês está previsto também o contrato de adaptação a um emprego. As formações que tenham por objeto a adaptação do jovem a um emprego ou a um tipo de emprego são prestadas no curso de contratos de trabalho a tempo indeterminado, ou determinado, conforme aplicação do artigo L. 122-2 do mesmo código. Assim que o jovem, contando 16 a 25 anos, é contratado

para um emprego na empresa, o contrato passa a ser por prazo indeterminado.

Como afirma Meneghini (1999, f. 46):

É um contrato de formação em alternância que associa educação geral, profissional e tecnológica fornecida por organismos de formação e a aquisição de competências para o exercício de uma ou mais atividades profissionais.

Por fim, inserido no contexto da formação profissional em alternância, mas fora do contrato de emprego, tem-se a convenção de estágio. Nos termos do art. L982-1, do *Code du Travail*, o governo francês poderá tomar a iniciativa de oferecer programas de estágios de formação profissional para os jovens de 16 a 25 anos. Esses estágios têm por objeto a inserção social e profissional ou a ajuda à orientação profissional aprofundada e à iniciação na vida profissional dos jovens, e a remuneração dos estagiários é suportada pelo Estado, consoante o art. L982-3, do mesmo diploma legal. O estágio é parte integrante do programa de ensino. Ele é o objeto de uma convenção de estágio assinada pelas empresas, pelo estabelecimento de formação e pelo estudante. Os estabelecimentos habilitados a fornecer uma convenção desse tipo são as escolas, os liceus e as universidades. Seu conteúdo é estabelecido pelo responsável do estágio nas empresas, em coordenação com o estabelecimento de formação. A duração do estágio não pode exceder um ano universitário, ou seja, de 1º de outubro a 30 de setembro. Essa é a duração máxima. O estagiário não pode assumir os cargos ligados à produção, os quais são reservadas aos empregados de uma empresa. Em outros termos, o empregador não deve extrair nenhum proveito material da presença do estagiário. (CENTRE D'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION JEUNESSE, [2001]).

As ações de formação profissional contínua são estudadas sob três aspectos. No primeiro, vêem-se as ações de formação previstas no art. L900-2, do *Code du Travail*, dentre as quais as ações de pré-formação, adaptação, promoção,

prevenção, conversão e aquisição, entretenimento ou aperfeiçoamento de conhecimentos. No segundo, são analisadas as ações de formação no âmbito da empresa, quer aquelas de iniciativa do empregador, quer as de iniciativa do empregado. Por fim, se esquadrinha o processo de criação e reconhecimento de títulos e diplomas.

No citado art. L900-2, do *Code du Travail*, estão relacionadas ações de formação profissional contínua previstas pelo legislador francês: a) as ações de pré-formação e de preparação para a vida profissional, que têm por objetivo permitir a qualquer pessoa, sem qualificação profissional e sem contrato de trabalho, atingir o nível necessário para seguir um estágio de formação profissional propriamente dito ou para entrar diretamente na vida profissional; b) as ações de adaptação, que têm por objetivo facilitar o acesso dos trabalhadores titulares de um contrato de trabalho a um primeiro emprego ou a um novo emprego; c) as ações de promoção, que têm por objetivo permitir aos trabalhadores adquirir uma qualificação mais elevada; d) as ações de prevenção, que têm por objetivo reduzir os riscos de inadaptação de qualificação diante da evolução das técnicas e das estruturas empresariais, preparando os trabalhadores, cujo emprego esteja ameaçado, para uma mudança de atividade, seja dentro do quadro (profissional), seja fora da sua empresa; e) as ações de conversão, que têm por objetivo permitir aos trabalhadores assalariados, cujo contrato se rompeu, terem acesso a empregos que exijam uma qualificação diversa ou aos trabalhadores não assalariados terem acesso a novas atividades profissionais, e; f) as ações de aquisição, de manutenção ou de aperfeiçoamento dos conhecimentos, que têm por objetivo oferecer aos trabalhadores, dentro do quadro da educação permanente, os meios para que tenham acesso à cultura, para

que mantenham ou completem sua qualificação e seu nível cultural, bem como para que assumam responsabilidades acrescentadas na vida associativa.

No tocante às ações de formação no âmbito da empresa dois aspectos devem ser considerados: a) as ações de formação de iniciativa do empregador, que estão positivadas no *Code du Travail*, mais precisamente nos arts. L432-2, L933-3 e L933-4, e obrigam o empregador a elaborar um plano de formação, visando a adotar medidas coletivas de gestão prevendo a adaptação das qualificações no sentido de preservação do emprego (TARGA, 2001, f. 3), devendo ser objeto de consulta junto ao comitê da empresa e sendo do empregador a responsabilidade financeira do mesmo (MENECHINI, 1999, f. 49); b) as ações de formação de iniciativa do empregado, notadamente a licença individual de formação, que é um direito de todo trabalhador engajado na vida ativa, ou toda pessoa que se engaje, podendo seguir, por sua iniciativa, uma formação que lhe permita, qualquer que seja sua situação, adquirir uma qualificação que corresponda às necessidades da economia a curto e a médio prazo:

[...] seja aquela que entra no campo de aplicação do artigo 8 da lei nº 71-577 de 16 de julho de 1971, de orientação sobre o ensino tecnológico; seja aquela reconhecida nas classificações de uma convenção coletiva nacional de categoria; seja aquela que figure em uma lista estabelecida pela comissão paritária nacional do emprego de uma categoria profissional. (FRANCE. Code du travail, art. L900-3).

No processo de validação dos conhecimentos práticos, previsto no *Code du Travail*, há três hipóteses de reconhecimento das qualificações:

[...] a posse de um título ou diploma homologado, o reconhecimento por um acordo coletivo ou a menção daquela qualificação sob uma lista estabelecida pelas CPNE's (*Commission Paritaire Nationale de l'Emploi*). A CNPE define as qualificações e prepara os diplomas de educação tecnológica desenvolvidos dentro do quadro dos contratos de qualificação e, depois de 1991, para todos os contratos de inserção em alternância. (MENECHINI, 1999, f. 52).

2.5.3 EUA

A sociedade norte-americana foi abalada na década de 80, do século XX, com a perda de competitividade de sua economia. O avanço dos chamados “tigres asiáticos” obrigou-a a submergir numa profunda introspecção, visando a detectar problemas e a obter propostas de soluções que sustassem o declínio econômico.

O sistema educacional não passou incólume na travessia desse processo. Identificou-se uma disparidade entre a qualidade do produto oferecido e as reais necessidades do mercado de trabalho. Constatou-se que:

[...] mais da metade dos empregos criados entre 1984-2000 demandaram/demandarão uma força de trabalho com melhor nível educacional, sendo que 30% dos novos empregos necessitarão de um diploma universitário. (BARONE, 1998).

Detectou-se um analfabetismo funcional entre os trabalhadores norte-americanos, inclusive entre os que haviam concluído o segundo grau (*high school*). Verificou-se “[...] o fraco desempenho escolar mostrado pelos alunos nas avaliações escolares, principalmente em relação a Matemática, Ciência e Comunicação.” (BARONE, 1998).

Esses fatos pressionaram fortemente o sistema escolar, gerando mudanças lastreadas em dois pilares: o desenvolvimento das habilidades básicas e a utilização de modernas tecnologias no ensino técnico. No aperfeiçoamento das habilidades básicas, aqui entendidas como ler e compreender um texto, escrever e possuir noções elementares de Matemática, alguns programas de caráter paliativo foram criados para melhorar a educação dos trabalhadores empregados, envolvendo diversos parceiros sociais, tais como empregadores, sindicatos, instituições

educativas e diversos níveis governamentais. Já o ensino técnico foi direcionado para treinamentos baseados em:

[...] tecnologias instrucionais onde diferentes sistemas de formação buscam substituir as situações reais. Essa modalidade de formação/treinamento é eficaz para a inserção dos trabalhadores nos contextos de mudança no trabalho.” (BARONE, 1998).

Completa Barone (1998) seu raciocínio, afirmando que: “[...] entre seus resultados é significativo apontar a diminuição do custo das tecnologias a partir da intensificação de seu uso.”

Característica marcante do sistema de ensino norte-americano é sua descentralização. Esse aspecto apresenta como vantagem a possibilidade de adequação dos cursos às peculiaridades de cada região ou cidade onde são realizados, o que, por outro lado, dificulta a homogeneização da formação no país, uma vez que o governo federal sugere planos que podem, ou não, ser implementados, pelos Estados, possuidores de grande autonomia administrativa. (BARONE, 1998).

O sistema educacional norte-americano é estruturado em três níveis, que devem ser cumpridos em 12 anos. A **escola elementar** tem duração de seis anos, a **escola média**, de três anos, o mesmo tempo de duração da **escola secundária**. Esta, “[...] como consequência da descentralização do sistema de ensino, apresenta-se sob diferentes modalidades, high scholl, vocational high scholl e area vocational scholl, atendendo à disponibilidade de prédios e instalações.” (BARONE, 1998).

Dentro dessa estrutura a formação profissional se dá tanto na *Vocational High Scholl* quanto na *Area Vocational Scholl*. Naquela são oferecidos cursos de três anos para jovens de 15 a 18 anos, dividindo-se a carga horária do ensino técnico em partes teóricas e práticas, e, ao final desses cursos, o aluno está habilitado a procurar emprego ou prosseguir os estudos em cursos de iniciação ou, ainda, cursos

técnicos ministrados pelas universidades; nesta, oferece-se formação para que os alunos possam se empregar após os 18 anos. (BARONE, 1998).

Fazem parte do sistema formal de ensino, consoante ensina Barone (1998):

[...] os cursos de iniciação (Junior Colleges, Technicals Institutes, Community Colleges), pós-secundários, que realizam a formação prática durante o dia e a formação complementar no período noturno, propiciando a entrada na universidade, além do ensino politécnico, oferecido por algumas universidades e institutos tecnológicos.

A qualificação fora do sistema formal de ensino se faz por meio de escolas técnicas privadas, programas de treinamento realizados pelas próprias empresas e por meio do aprendizado, durante o processo de trabalho *on the job training*. (BARONE, 1998).

Visando a reorganizar a formação profissional oferecida fora do sistema formal de ensino, promulgou-se o *Workforce Investment Act (WIA)* (UNITED STATES OF AMÉRICA. Workforce Investment Act of 1998). Esse dispositivo legal representa uma diretriz do governo federal norte-americano que pode ser aplicada, ou não, pelos Estados. Visa a reformar os programas de treinamento profissional e a criar um novo sistema de investimento na força de trabalho ativa que tenha como foco o usuário, ajudando-o a ter acesso às ferramentas das quais precisa para gerenciar sua carreira, oferecendo-lhe informação e serviços de alta qualidade.

Essa nova lei incorpora sete princípios chaves: i) otimizar a formatação dos serviços através de uma melhor integração no sistema de prestação *One-Stop*, a partir de seus primeiros níveis, de tal forma que programas e prestadores coordenem e integrem atividades e informação, fazendo com que o sistema seja coerente e acessível tanto para os indivíduos quanto para os negócios; ii) fortalecer o indivíduo, reconhecendo àqueles selecionados para terem acesso aos programas de formação o direito de fazer uso dos Fundos de Treinamento Individual, desde que

em instituições qualificadas; e obtendo níveis maiores de informação e assistência, mediante um sistema de relatórios dos próprios usuários, disponibilizando informações sobre os resultados e o desempenho do treinamento e ensino dos prestadores dos serviços; iii) acesso universal, permitindo a qualquer indivíduo usufruir o sistema "*One-Stop*" e os serviços essenciais relacionados ao emprego, tais como informação sobre vagas de trabalho, opções de carreira, ajuda financeira ao estudante, tendências relevantes, relacionada ao emprego, e instrução sobre como conduzir uma pesquisa de trabalho, redigir um currículo, ou entrevista com um empregador; iv) aumentar a prestação de contas, identificando indicadores essenciais de desempenho que o Estado e as entidades locais que gerenciam o sistema de formação profissional precisam atingir, sob pena de sofrer sanções ou recebimento de incentivos financeiros quando superarem esses mesmos níveis de desempenho, uma vez que somente devem permanecer no mercado os prestadores de treinamento que trouxerem satisfação aos usuários do sistema; v) privilegiar os grupos locais de diretores do investimento na força de trabalho ativa e o setor privado, juntamente com os grupos de direção organizados pelo setor empresarial, atuando como grupos de direção, focalizando o planejamento estratégico e a política de desenvolvimento, os quais, localmente, serão os encarregados do sistema de investimento na força de trabalho ativa; vi) fortalecer a autonomia dos Estados e das localidades para executar as reformas necessárias, que visem a implementar um sistema de investimento na força de trabalho ativa que seja inovador e amplo, e que seja desenhado sob medida para atender às necessidades particulares dos mercados de trabalho locais e regionais, e; vii) adaptação dos programas destinados aos jovens com as necessidades do mercado local e forte conexão entre o aprendizado acadêmico e o ocupacional, incluindo, ainda, atividades que promovam

o desenvolvimento juvenil e a cidadania, tais como o desenvolvimento da liderança através das oportunidades de serviço comunitário voluntário; assistência, aconselhamento e acompanhamento por um adulto; e oportunidades direcionadas para jovens que vivem em áreas de alta pobreza. (U.S. DEPARTMENT OF LABOR, [2000]).

2.5.4 Japão

Contrapondo-se aos problemas da sociedade norte-americana com seu sistema educacional, o modelo japonês de ensino é apontado por muitos especialistas como amplamente vitorioso e um dos suportes da pujança econômica do país. A invejável quantidade de ensino ofertada é registrada pelas taxas de escolaridade: no ano de 2000, o percentual das crianças matriculadas no ensino elementar e escola secundária inferior (ensino obrigatório) era de 99,98%, enquanto 45,1% dos jovens freqüentavam o ensino superior. (JAPAN, 2001). Além disso, merece destaque a carga horária, uma vez que as instituições de ensino desse país estão entre as que exigem um maior número de horas diárias e dias por ano de estudos de seus alunos. Os jovens japoneses, ao finalizar o ensino secundário, receberam entre três e quatro anos a mais de instrução que os norte-americanos.⁴⁷

⁴⁷ “Si se compara la educación japonesa con la norteamericana, por ejemplo, se encuentra que los niños japoneses reciben 50 días más de instrucción por año que los niños estadounidenses. Según afirma Rohlen, al finalizar la enseñanza secundaria, los japoneses han recibido entre tres y cuatro años más de instrucción que los estadounidenses (en Okimoto y Rohlen, *Inside the Japanese System*, 1988, 25).” (FONSECA, 1994).

Shiroma distingue três tendências que demonstram a inter-relação entre a economia japonesa e a educação ministrada no país:

– o alto grau de escolaridade obtido após a reforma Meiji: o operário japonês sabe ler e escrever e fazer contas muito bem, além de ser hábil; – a educação permanente fornecida pela empresa visando o desenvolvimento dos funcionários; – peso da cultura (valores, costumes) na qual os trabalhadores são formados, e que não podem ser facilmente exportados como as técnicas ou tecnologia. (*Apud* RAPKIEWICZ, 1996b, p. 9)

A estrutura do ensino japonês é intensamente descentralizada, não obstante o Ministério de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia a coordene e apóie administrativamente. Afirma Barone (1998) que:

[...] o orçamento das escolas, os programas educacionais, a seleção escolar e a supervisão das escolas primárias e secundárias inferiores estão sob a responsabilidade dos conselhos locais de educação [...]

O sistema educacional se compõe de ensino pré-escolar, elementar, escola secundária inferior (colegial júnior), escola secundária superior (colegial sênior) e ensino superior.

Tratando do método e currículo do sistema educacional japonês, Rapkiewicz (1996b, p. 15-16) afirma que:

A abordagem educativa japonesa enfatiza mais o grupo do que o indivíduo, o que se reflete nas formas de organização do trabalho, em sua quase totalidade baseadas na participação dos trabalhadores. Por exemplo, na sala de aula, o professor faz uso maior da censura ou aprovação dos colegas e menor uso de sua autoridade, reforçando o papel do grupo no controle social. [...] As escolas trabalham objetivando desenvolver nas crianças um potencial para propósitos múltiplos. Então, uma habilidade considerada importante é a capacidade de mudar de uma tarefa para outra; o aprendizado é diversificado. Por exemplo, toda a criança toca no mínimo dois instrumentos musicais. Da mesma forma, as empresas também preferem contratar “generalistas” polivalentes; os empregos de “especialistas” são considerados normalmente de status inferior.

O ensino pré-escolar é freqüentado por 61,1% da população na faixa etária de seis meses a cinco anos, que recebem lições de noções de vida social, e executam

atividades cooperativas, “[...] como servir o lanche e limpar a sala no fim do dia.” (RAPKIEWICZ, 1996b, p. 16).

Aos seis anos de idade começa a fase da educação obrigatória, que se inicia no ensino elementar (*Elementary Schools*). Antes da reforma efetuada em 2002, o número de horas aulas exigidas dos alunos aumentava paulatinamente com o avanço no sistema educacional. Eram de 850 horas no primeiro ano, 910 horas no segundo ano, e 980 horas no terceiro ano. No triênio seguinte, a carga horária era de 1.015 horas. O currículo, nos primeiros anos de estudo, enfatiza o domínio do idioma vernáculo.

Vencidos os seis anos do ensino elementar, inicia-se a segunda fase do ensino obrigatório: a escola secundária inferior (*Lower Secondary Schools*), a princípio freqüentada por jovens de 12 a 15 anos de idade. Nesse estágio, os alunos entram em contato com uma língua estrangeira, normalmente o inglês, sendo desenvolvido o ensino da língua japonesa, matemática, ciências e estudos sociais, além de educação moral, artes, economia doméstica, saúde e educação física.

Como destaca Barone (1998), “[...] o sistema de educação primária e secundária está marcado por uma orientação nitidamente acadêmica onde a memorização, as estruturas hierárquicas e a disciplina têm significativo papel”. Outra circunstância que merece realce é o fato de não ser oferecido nenhum tipo de ensino vocacional ou técnico no curso da educação obrigatória

O oferecimento de cursos de caráter profissionalizante ocorre apenas no ciclo educacional sucessivo à educação obrigatória, quando o estudante atingir a escola secundária superior (*Upper Secondary Schools*), que é destinada aos jovens na faixa etária entre 15 e 18 anos. Essas escolas oferecem formação acadêmica regular ou técnica. Na formação técnica os colégios oferecem ensino geral e temas

de interesse específico, com ênfase na agricultura, indústria, comércio, economia doméstica, pesca entre outros. (RAPKIEWICZ, 1996b, p. 14). No ano de 2000, os alunos dos cursos técnicos representavam 26,88% do universo dos matriculados. (JAPAN, 2001).

Completa o sistema educacional japonês o ensino superior. Assim como no Brasil, o ingresso nesse nível é o sonho da maioria dos adolescentes, atingido por 45,1% deles no ano de 2000. (JAPAN, 2001). Para acessá-lo os jovens devem contar 18 anos e ter concluído um curso da escola secundária superior. Deverá ser aprovado em dois exames. Um, aplicado pelo Centro de Exames de Admissão Universitária em todo o país, vale como uma avaliação nacional de conhecimentos gerais. O outro é aplicado pela própria instituição de ensino superior.

Universidade, colégio de tecnologia e universidade júnior são as escolas de ensino superior oferecidas à população japonesa. Centro avançado de estudos e pesquisas, a universidade engloba a formação acadêmica do indivíduo desde a graduação até a extensão para a pós-graduação (mestrado e doutorado). Com exceção dos cursos de medicina, odontologia e veterinária, que são vencidos em seis anos, a duração dos cursos universitários é de quatro anos. Existe também a opção da faculdade júnior, com cursos de duração de dois a três anos, que forma profissionais para diversas áreas específicas, dentre as quais artes, educação e engenharia. Por fim, os colégios de tecnologia têm como peculiaridade propiciar a formação do aluno desde os 15 anos, no início da escola secundária superior, e a duração de seus cursos, na ordem de cinco anos.

A qualificação profissional dos trabalhadores japoneses está fortemente alicerçada na formação profissional não-formal e na pré-ocupacional, as quais, por sua vez, se efetivam em três módulos. No sistema público, a qualificação é

planificada, operacionalizada e financiada pelos governos locais e o central. No sistema semipúblico organizações não-governamentais e empresas autorizadas, valendo-se de subsídios dos governos locais e do central, administram e operacionalizam a formação profissional. Nas escolas vocacionais não-formais o processo de planificação e operacionalização fica a cargo do Ministério de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia. Há uma divisão da responsabilidade do desenvolvimento de processos de formação profissional entre as áreas da educação e do trabalho, uma vez que os dois primeiros sistemas são supervisionados pelo Ministério da Saúde, Trabalho e Previdência Social, sendo realizados “[...] sob a forma de cursos gerais de formação (de 1 a 2 anos ou de 6 a 12 meses); cursos de formação avançada (de 1 a 2 anos ou de 2 a 3 anos) e institutos de formação profissional.” (BARONE, 1998). Por fim, a formação profissional pré-ocupacional “[...] ocorre em diferentes instituições onde programas, também diversos, são desenvolvidos [...]” (BARONE, 1998).

Característica importante do sistema de formação profissional japonês é a forte relação entre o sistema educacional e as grandes empresas, notadamente na formação pós-ocupacional. As grandes empresas têm o encargo de prover, como informa Barone (1998):

[...] parcela significativa da educação profissional necessária aos trabalhadores recém-contratados e é responsabilidade do sistema de educação formal dar conta do alto nível de exigência de formação básica dos trabalhadores.

2.6 PRINCÍPIOS DO INSTITUTO DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Como as relações jurídicas decorrentes do instituto da Formação Técnico-Profissional se desenvolvem dentro do campo de atuação do Direito do Trabalho, os princípios genéricos dessa disciplina lhe são aplicáveis.

Verifica-se, ainda, que as linhas gerais do instituto traçadas na Convenção n. 142 e na Recomendação n. 150, da OIT, constituem verdadeira carta de princípios, extraídos da convenção e detalhados na recomendação. Garmendia Arigón (2000, p. 17) descortina-os e organiza-os da seguinte maneira: a) princípio da adequação à realidade; b) princípio da integralidade; c) princípio do antropocentrismo; d) princípio da instrumentalidade; e) princípio da universalização gradual; f) princípio da igualdade; e g) princípio da participação.

2.6.1 Princípio do antropocentrismo

É preciso dizer inicialmente que, com certeza, o princípio do antropocentrismo guarda íntima correlação com o princípio constitucional da dignidade humana, uma vez que se trata de verdadeira ferramenta de promoção de cidadania.⁴⁸ Pode ser conceituado, tal qual o faz Garmendia Arigón (2000, p. 20, tradução nossa), como “a

⁴⁸ “*Dignidade da pessoa humana* é um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida. ‘Concebido como referência constitucional unificadora de todos os direitos fundamentais [observam Gomes Canotilho e Vital Moreira], o conceito de dignidade da pessoa humana obriga a uma densificação valorativa que tenha em conta seu amplo sentido normativo-constitucional e não uma idéia qualquer apriorística do homem, não podendo reduzir-se o sentido da dignidade humana à defesa dos direitos pessoais tradicionais, esquecendo-a nos casos de direitos sociais, ou invocá-la para construir *teoria do núcleo da personalidade* individual, ignorando-a quando se trate de garantir as bases da existência humana’.²¹ Daí decorre que a ordem econômica há de ter por fim assegurar a todos existência digna (art. 170), a ordem social visará a realização da justiça social (art. 193), a educação, o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205) etc., não como meros enunciados formais, mas como indicadores do conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana.” (SILVA, 1998, p. 109).

presença do indivíduo humano como centro fundamental de todo o sistema formativo [...].”⁴⁹

Um sistema de formação técnico-profissional devidamente adequado ao princípio do antropocentrismo deveria permitir ao indivíduo melhorar sua capacidade de “compreender seu meio de trabalho e o meio social e de influir, individual ou coletivamente, sobre os mesmos” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 142, art. 1º, item 4), isto é, instrumentalizaria o trabalhador para melhor conhecer a sociedade em que vive — nela incluso o ambiente de trabalho no qual preste serviço — a fim de que pudesse conscientemente zelar pela cidadania e intervir quando entendesse necessário. Nesse sentido o teor da Recomendação n. 150, que nas suas disposições gerais, art. 2, n. 1, traz que se deveria

[...] descobrir e desenvolver as atitudes humanas para uma vida ativa produtiva e satisfatória, em união com as diferentes formas de educação, melhorar as atitudes individuais para compreender individual ou coletivamente o quanto concerne às condições de trabalho e ao meio social, e influir sobre eles.

Em síntese, o objetivo primordial do sistema de formação técnico-profissional deveria ser o crescimento integral do próprio indivíduo, de tal forma que esse seja “[...] um fator indispensável para contribuir à conformação de uma personalidade verdadeiramente livre e potencialmente autodeterminável.” (GARMENDIA ARIGÓN, 2000, p. 20, tradução nossa).⁵⁰ Nega-se, portanto, legitimidade a qualquer sistema de formação técnico-profissional que tenha por fim adestrar o trabalhador,

⁴⁹ “La presencia del individuo humano como centro fundamental de todo el sistema formativo [...]”.

⁵⁰ “[...] crecimiento integral del propio individuo [...] un factor indispensable para contribuir a la conformación de una personalidad verdaderamente libre y potencialmente autodeterminable.”

transformando-o em mera parte da engrenagem empresarial, um “gorila amestrado”, como preconiza o taylorismo.⁵¹

Para o cumprimento desse desiderato, mister faz-se que sejam protegidos os trabalhadores que lavorem em atividades que os exponham a desmesurado desgaste físico ou mental, resguardando-os “contra os riscos profissionais mediante uma formação de qualidade em questões de segurança e higiene do trabalho, que seja parte integrante da formação para cada ofício ou ocupação.” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título II, art. 4º, item 6, alíneas “d” e “e”).

O oferecimento de oportunidades para a reintegração do trabalhador no sistema educacional, em nível que corresponda a sua experiência prática e profissional, é outra diretriz do princípio do antropocentrismo. Essa diretriz visa, além do aumento dos anos de estudo do empregado, a valorizar os conhecimentos por ele adquiridos empiricamente, ampliando a sua auto-estima. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título II, art. 5º, item 2, alínea “g”).

Conclui-se o estudo das diretrizes determinadas pelo princípio do antropocentrismo a determinação de que a formação técnico-profissional seja complementada por uma educação sindical fornecida por suas entidades representativas. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título II, art. 5º, item 2, alínea “i”).

⁵¹ “O primeiro exemplo é relativo ao carregamento de barras de ferro e este trabalho foi escolhido porque representa um dos trabalhos mais árduos e rudimentares que se conhecem. É executado pelo homem com auxílio apenas de seus braços, sem uso de qualquer instrumento. O carregador de barras de ferro abaixa-se, levanta um lingote de cerca de 45 quilos, anda alguns passos e, depois, joga-o ao chão ou sobre uma pilha. Este trabalho é tão grosseiro e rudimentar por natureza que **acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem** no carregamento de barras de ferro.” (TAYLOR, 1990, p. 42-43, grifo nosso).

Essa educação sindical seria continuidade daquela a ser ministrada no transcorrer da orientação profissional e teria como escopo fornecer ao trabalhador informações sobre os aspectos gerais das normas coletivas de trabalho, bem como sobre direitos e obrigações de todas as partes envolvidas nas relações de trabalho, decorrentes da legislação trabalhista. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título II, art. 7º, item 3).

2.6.2 Princípio da adequação à realidade

A Convenção n. 142, no seu art. 1º, n. 3, determina que as políticas e programas de desenvolvimento dos recursos humanos deveriam ser aplicados “[...] mediante métodos adaptados às condições nacionais.”

Esse dispositivo desautoriza a aplicação de fórmulas genéricas e exige a criação de políticas e programas próprios a cada país ou região, com fulcro na realidade em que seriam aplicados.

Garmendia Arigón afirma que o princípio da adequação à realidade se manifesta em um duplo aspecto: a adequação das políticas de formação técnico-profissional às necessidades e possibilidades da região e a vinculação entre o ensino escolar e a experiência prática na empresa, mantendo aquilo que chama de “[...] um permanente e constante vínculo com o mundo real do trabalho [...]” (2000, p. 18, tradução nossa).⁵² Nesse ângulo, o princípio da adequação à realidade exige que “a formação em nível escolar ou acadêmico se complemente com uma

adequada experiência prática no seio da empresa [...], devidamente planificada pelo organismo competente, quanto a seus procedimentos, métodos, objetivos e avaliações ou certificações.” (GARMENDIA ARIGÓN, 2000, p. 18, tradução nossa).⁵³

2.6.3 Princípio da integralidade

A Convenção n. 142 normatiza que:

Todo membro deverá adotar e levar à prática políticas e programas completos e coordenados no campo da orientação e formação profissionais, estabelecendo uma estreita relação entre este campo e o emprego, em particular mediante os serviços públicos de emprego. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 142, art. 1º, item 1).

Traduz-se o conteúdo dessa norma internacional como a necessidade de completitude de políticas e programas de formação técnico-profissional. Esse é o núcleo do princípio da integralidade, que objetiva evitar a sobreposição de políticas e/ou programas, aposição esta que pode levar ao desperdício de verbas.

Outra manifestação do princípio da integralidade é a criação de mecanismos que permitam um “[...] trânsito dinâmico entre os distintos ambientes do ensino (por exemplo, da formação técnica até ao ensino universitário e vice-versa).” (GARMENDIA ARIGÓN, 2000, p. 19, tradução nossa).⁵⁴ Previstos são, da mesma forma, a criação de mecanismos de “validação acadêmica de conhecimentos

⁵² “[...] un permanente y constante vínculo con el mundo real y vivo del trabajo [...]”.

⁵³ “[...] la formación a nivel escolar o académico se complementa con una adecuada experiencia práctica en el seno de la empresa [...], debidamente planificada por el organismo competente, en cuanto a sus procedimientos, métodos, objetivos e evaluaciones o certificaciones.”

⁵⁴ “[...] tránsito dinámico entre los distintos ambientes de la enseñanza (por ejemplo, de la formación técnica hacia la enseñanza universitaria y vice-versa).”

adquiridos pela experiência prática” (GARMENDIA ARIGÓN, 2000, p. 19, tradução nossa)⁵⁵ e, finalmente, a elaboração de sistemas modulares de capacitação, os quais permitam ao indivíduo qualificar-se na medida de suas possibilidades e necessidades.

Complementa o conteúdo do princípio da integralidade preconização de estruturação de um sistema de formação permanente, que atingiria um espectro maior da população economicamente ativa, onde estariam previstos a formação inicial, o aperfeiçoamento, a readaptação ou reconversão profissional. Desse sistema deveria fazer parte a orientação profissional.

2.6.4 Princípio da instrumentalidade

O princípio da instrumentalidade é uma das vertentes do princípio da adequação à realidade. Para um sistema de formação técnico-profissional se adequar às diretrizes deste princípio deverá constituir-se num instrumento que permita ao cidadão conquistar e manter um emprego, inserindo-se no mercado de trabalho, encontrando satisfação pessoal e sendo útil para a sociedade. Para tanto é necessário que “[...] exista uma fluida comunicação e inter-relação entre o mundo da formação e o mundo real do trabalho.” (GARMENDIA ARIGÓN, 2000, p. 22, tradução nossa).⁵⁶

⁵⁵ “[...] validación académica de conocimientos adquiridos mediante la experiencia práctica.”

2.6.5 Princípio da universalização gradual

Encontra-se na Convenção n. 142 a positivação do princípio da universalização gradual do sistema de formação técnico-profissional, ao prever que:

[...] todo Membro deverá ampliar gradualmente seus sistemas de orientação profissional, incluída a informação permanente sobre o emprego, a fim de assegurar que se ponham à disposição de todas as crianças, adolescentes e adultos uma informação completa e uma orientação tão ampla quanto seja possível, inclusive por meio de programas apropriados em caso dos deficientes.” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 142, art. 3º, item 1).

Complementa o conteúdo deste princípio o art. 4º da mesma Convenção, que estabelece como obrigação de todos os Membros da OIT:

[...] ampliar, adaptar e harmonizar gradualmente seus sistemas de formação profissional de forma que cubram as necessidades de formação profissional permanente dos jovens e dos adultos em todos os setores da economia e ramos da atividade econômica e a todos os níveis de qualificação e de responsabilidade.

A universalização gradual de que trata este princípio se refere a aspectos etários, colocando os programas de orientação profissional à disposição de crianças, adolescentes e adultos, bem como se refere ainda a diversos setores de atividade e ramos da atividade econômica e, por fim, aos vários níveis de qualificação e responsabilidade dos trabalhadores. No mesmo sentido, mas em pólo diverso, cita GARMENDIA ARIGÓN (2000, p. 23, tradução nossa) a necessidade de que: “[...] os sistemas de ensino sejam ‘abertos’, [...] isto é, que resultem acessíveis ao maior

⁵⁶ “[...] exista una fluida comunicación e interrelación entre el mundo de la formación y el mundo real del trabajo.”

número de pessoas que seja possível.”⁵⁷ Atitudes afirmativas de fornecimento de bolsas de estudos e de concessão de equipamentos sociais (creches, escolas de período integral) a pessoas com encargos familiares, visando a facilitar-lhes o acesso ao sistema de formação técnico-profissional, também se coadunam com o princípio da universalização gradual.

2.6.6 Princípio da igualdade

O princípio da igualdade consubstancia-se na exigência de um tratamento igualitário dos trabalhadores pelo sistema de formação técnico-profissional, sem prejuízo da tomada de ações afirmativas em favor de determinadas categorias especiais de pessoas. Sua positivação se encontra no art. 1, item 5, da Convenção n. 142, que traz:

[...] essas políticas e esses programas deverão alentar e ajudar a todas as pessoas, em pé de igualdade e sem discriminação alguma, a desenvolver e utilizar suas aptidões para o trabalho em seu próprio interesse e de acordo com suas aspirações, tendo-se em conta ao mesmo tempo as necessidades da sociedade.

Conteúdo semelhante se acha na Recomendação n. 150, no seu título II, art. 4º, item 4.

Não é só de trato igualitário e não discriminatório que versa o princípio da igualdade. Na Recomendação n. 150, encontram-se vários dispositivos que indicam a necessidade da prática de ações afirmativas em favor de determinados grupos de

⁵⁷ “[...] los sistemas de enseñanza sean ‘abiertos’, [...] es decir, que resulten accesibles al mayor número de personas que sea posible.”

peessoas que, por sua peculiaridade, exigem medidas específicas para terem um real acesso ao sistema de formação técnico-profissional.

No título III, art. 7º, item 1, da Recomendação n. 150, encontra-se a indicação de que no sistema de orientação profissional deveriam “ser incluídos programas apropriados para todos os deficientes”, vale dizer, ações afirmativas que auxiliem os portadores de deficiência a capacitarem-se profissionalmente e adentrarem no mercado de trabalho.

Outra ação afirmativa preconizada pelo princípio da igualdade atende as crianças e adolescentes que nunca freqüentaram a escola ou que a tenham deixado prematuramente. Determinados grupos, pois, deveriam ser alvo de políticas específicas de formação técnico-profissional que lhes dê o maior número de informações que se pode ter sobre profissões e suas perspectivas no mercado de trabalho, bem como orientação de como proceder para obter a respectiva capacitação. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título III, art. 9º, alínea “b”).

Pessoas com dificuldades de aprendizagem deveriam receber assistência especial que lhes permita afastar o obstáculo que as separa do sistema de formação técnico-profissional e do exercício pleno de sua capacidade profissional. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título III, art. 9º, alínea “e”).

Previstos pelo princípio da igualdade também são políticas e programas específicos para determinadas zonas ou ramos de atividades e, em especial, para as zonas rurais. “Os programas destinados às zonas rurais deveriam ter por objeto garantir plenamente a igualdade de oportunidades em matéria de orientação e de formação profissionais entre a população rural e urbana.” (ORGANIZAÇÃO

INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título IV, A, art. 34, item 2). Também os ramos de atividade econômica que utilizem técnicas e métodos antiquados deveriam ser objeto de ações afirmativas, semelhantes àquelas praticas nas zonas rurais, o mesmo prevalecendo quanto a trabalhadores de indústrias e empresas em decadência ou em processo de reconversão e de novas indústrias. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título IV, tópicos B, C e D).

A promoção de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens ocupa todo o título VIII da Recomendação n. 150 e é um dos escopos perseguidos pelo princípio da igualdade.

Integram, ainda, o rol de ações afirmativas preconizadas pelo princípio da igualdade aquelas em favor de grupos especiais da população, aqui inclusos pessoas que nunca freqüentaram a escola ou que a deixaram prematuramente, trabalhadores idosos, membros de minorias lingüísticas e deficientes físicos ou mentais. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título VII, art. 45, item 2).

Finaliza este tópico a menção às ações afirmativas em favor dos trabalhadores migrantes, que deveriam ser alvo de orientação e formação profissionais eficazes, a fim de que “[...] possam beneficiar-se da igualdade de oportunidades no emprego.” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título IX, art. 57).

2.6.7 Princípio de participação

O princípio da participação recomenda a participação de organizações de empregadores, empregados e organismos interessados na implementação das políticas e programas de orientação e formação profissionais. (GARMENDIA ARIGÓN, 2000, p. 24-25). O aconselhamento de participação dos atores sociais nesse processo busca obter um maior grau de adesão dos mesmos e evita que a implantação de um sistema de formação técnico-profissional se dê por meio de imposição de uma classe social a outra.

Trata o princípio da participação, ainda, das fontes de financiamento do sistema de formação técnico-profissional, incitando as empresas a “aceitar a responsabilidade de formar seus trabalhadores.” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação n. 150, título II, art. 4º, item 5).

2.7 CONCLUSÕES PARCIAIS

Constatou-se, no desenvolvimento deste capítulo, que a formação técnico-profissional tem um caráter multidisciplinar. Várias ciências sociais andam juntas no esmiuçar do modo de produção capitalista, caminham lado a lado na elaboração dos modelos de formação permanente e na sua configuração jurídica. Essa peculiaridade se associa à verificação de que a formação técnico-profissional possui princípios específicos e uma interessante evolução histórica. Ricas, também, são as experiências encontradas no direito estrangeiro.

A somatória desses elementos permite supor que o instituto estudado ultrapassou as fronteiras de existir como fragmentos constituintes da Sociologia do Trabalho, da História, da Educação, da Administração e do Direito do Trabalho, merecendo ganhar luz própria e o status de disciplina independente. Esse fato imprime a este trabalho o caráter de pequena amostra de uma nova ciência a ser explorada, haja vista que o aprofundamento do estudo dos princípios específicos da formação técnico-profissional, do direito comparado e a estruturação de uma teoria geral da disciplina são tarefas hercúleas que aqui foram enfrentadas superficialmente, sem a profundidade que a matéria merece.

3 O MODELO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretende-se refletir sobre o resultado da comunicação recíproca entre o modelo nacional de educação e as relações de produção, interface materializada no instituto da formação técnico-profissional. Essa imbricação entre ensino e trabalho não decorre exclusivamente de construção doutrinária, haja vista que está devidamente positivada no ordenamento jurídico, inclusive em dispositivos constitucionais.

No desenvolvimento deste tópico, analisar-se-ão rapidamente as normas que disciplinam o modelo nacional de educação, assim como sua intercomunicação com as relações de produção, com o fim de construir uma base teórica instrumental, a ser utilizada no exame da existência de dualidade estrutural entre a educação formal e a educação profissional, bem como de suas consequências sociais e pedagógicas.

3.2 A SISTEMATIZAÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O instituto da formação técnico-profissional desenvolve-se a partir de intensa intercomunicação entre o modelo nacional de educação e as relações de produção. A repercussão social e pedagógica dessa interface exige uma reflexão aprofundada,

cujo resultado será verdadeira ferramenta mensuradora da eficácia sociológica da legislação que regulamenta a aprendizagem empresarial.

Estrutura-se o modelo nacional de educação notadamente em princípios e diretrizes ditados pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996).

Constitucionalmente concebida como direito de todos e dever do Estado e da família, a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição, 1988, art. 205).

Dentre os princípios educacionais insculpidos na Constituição Federal de 1988, destacam-se a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino público, e, por fim, a garantia de padrão de qualidade do ensino. (BRASIL. Constituição, 1988, art. 206).

No plano infraconstitucional, a LDB sistematiza os níveis e as modalidades de educação e ensino, compondo-se a educação escolar de: a) educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, além da educação indígena; b) educação superior. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 21). A Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, positiva a educação ambiental em todos os níveis do ensino formal e não-formal.

A regulamentação, as diretrizes e a finalidade de cada uma dessas modalidades de educação é que serão apresentados sucintamente nos tópicos que se seguem.

3.2.1 Educação básica

A educação básica é regulamentada no capítulo II da LDB, no qual são regulamentadas disposições gerais, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Ela tem por finalidade desenvolver o aluno, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 22).

A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Define a LDB que será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, arts. 24, inciso I, e 25).

A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, a consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho e a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais são diretrizes a serem observadas nos conteúdos curriculares da educação básica (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 27).

Vale ressaltar que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona

rural, organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e, ainda, adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 28).

3.2.1.1 Educação infantil

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ela deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade, conforme determinam os artigos 29 e 30 da Lei n. 9.394 (BRASIL. 1996).

3.2.1.2 Ensino fundamental

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se

fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e, ainda, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 32).

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, ressalvados os casos de ensino noturno. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 34).

3.2.1.3 Ensino médio

O ensino médio é a etapa final da educação básica, e tem duração mínima de três anos. Suas finalidades são a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e, ainda, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 35).

Atendida a formação geral do educando, o ensino médio poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 36).⁵⁸

3.2.1.4 Educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 37).

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 37, § 1º).

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 38, caput).

⁵⁸ Esse dispositivo foi regulamento pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

Os exames supletivos realizar-se-ão no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos e no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Também os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo aluno por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 38, §§ 1º e 2º).

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão do nível de ensino a que se destinam, ou seja, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos e para ensino médio a de 18 anos completos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 1, 2000, arts. 7º e 8º).

3.2.1.5 Educação indígena

As comunidades indígenas têm direito a uma educação própria, na qual sejam utilizadas suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL. Constituição, 1988, art. 210, § 2º). A educação indígena será bilíngüe e intercultural, tendo como objetivos “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 78, inciso I) e, ainda, “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.” (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 78, inciso II).

As diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena estão previstas em documento do Conselho Nacional de Educação (Parecer n. 14, 1999).

3.2.2 Educação profissional

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, deverá conduzir o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 39, caput).

Todo aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, assim como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 39, parágrafo único).

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 40).

O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, tendo validade nacional os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 41).

As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à

capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 42).

A educação profissional compreende os níveis: i) básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; ii) técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; e, iii) tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL. Decreto n. 2.208, 1997, art. 3°).

No que diz respeito à **educação profissional de nível básico**, esta é modalidade de **educação não-formal** e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam se reprofissionalizar, se qualificar e se atualizar para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL. Decreto n. 2.208, 1997, art. 4°).

As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. (BRASIL. Decreto n. 2.208, 1997, art. 4°, § 1°).

Finalmente, aos alunos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional. (BRASIL. Decreto n. 2.208, 1997, art. 4°, § 2ª).

A aprendizagem a que se refere a CLT é a **aprendizagem profissional** de **nível básico**, não-formal, razão pela qual se permitiu às escolas técnicas de educação e, principalmente, às entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, fornecerem aprendizagem aos adolescentes, desde que atendidas as exigências pedagógicas da legislação. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 430, I e II).

3.2.3 Educação superior

A educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular

os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e, ainda, promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 43).

Os seguintes cursos e programas serão abrangidos pela educação superior:

a) cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; b) de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; c) de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; e, d) de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 44).

Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver, sendo obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 47, caput e § 3º).

Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 48).

3.2.4 Educação especial

Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 58).

Prevê a LDB a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 58, §§ 1º e 2º).

A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 58, § 3º).

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: a) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; b) terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; c) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; d) educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não

revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; e, e) acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 59).

3.2.5 Educação ambiental

A educação ambiental está positivada na Lei n. 9.795. (BRASIL. Lei n. 9.975, 1999). Nesse dispositivo legal encontra-se o conceito de educação ambiental, seus princípios básicos e objetivos fundamentais. A novel legislação institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecendo o desenvolvimento da educação ambiental no ensino formal e não-formal, bem como estabelece a forma de execução dos preceitos ali contidos.

No tocante ao conceito:

[...] entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL. Lei n. 9.975, 1999, art. 1º).

A educação ambiental no ensino formal será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não devendo ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, salvo nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, onde, quando se fizer necessário, é

facultada a criação de disciplina específica. (BRASIL. Lei n. 9.975, 1999, art. 10, caput, §§ 1º e 2º).

3.3 ANÁLISE DA EXISTÊNCIA DA DICOTOMIA EDUCAÇÃO FORMAL VERSUS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dentre os dispositivos legais pertinentes à regulamentação do modelo nacional de educação interessa particularmente ao desenvolvimento deste trabalho a análise daqueles relativos ao ensino médio e à educação profissional e, notadamente, os efeitos de sua imbricação com as relações de produção.

Consoante pode ser verificado na legislação mencionada neste capítulo, a inserção da formação técnico-profissional no modelo nacional de educação está devidamente positivada, transpondo a criação doutrinária.

No art. 205 da Constituição Federal de 1988, verifica-se que o sistema educacional visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Essa imbricação entre ensino e trabalho é também determinada pelo conteúdo do art. 214 da Carta Magna, que estabelece as diretrizes a serem observadas pelo plano nacional de educação, de duração plurianual.

No plano infraconstitucional temos a citada LDB, a qual no seu art. 1º prescreve que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem no trabalho e, ainda, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

No tocante aos princípios e fins da educação nacional, a LDB determina ser finalidade da educação a qualificação para o trabalho e ter como princípio a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, arts. 2º e 3º).

Nas disposições gerais da LDB para a educação básica verifica-se que a orientação para o trabalho será uma das diretrizes dos conteúdos curriculares. O ensino médio, por sua vez, terá dentre as suas finalidades a preparação básica para o trabalho do aluno, visando, também, prepará-lo para a continuação da aprendizagem, a fim de que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, arts. 27, inciso III, e 35, inciso II).

A LDB consolida a concepção de formação técnico-profissional como etapa do processo de educação permanente, ao integrá-la às diferentes formas de educação e defini-la como conducente ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, sendo desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, arts. 39 e 40).

Os demais dispositivos legais da LDB que tratam da educação profissional determinam que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, sendo válidos nacionalmente os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, e, ainda, que “as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de

aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.” (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, arts. 41 e 42).

A visão panorâmica dos princípios e diretrizes básicas da legislação brasileira leva à conclusão de que o ensino brasileiro teria superado a dualidade estrutural “ensino formal versus ensino profissional” como princípio educativo, organizando sua proposta pedagógica na concepção de uma escola unitária.

Essa impressão superficial encontra respaldo na realidade? A resposta exige uma pré-abordagem que defina melhor os conceitos utilizados.

Na busca da especificidade da educação escolar é necessário ter-se em conta que “a escola, como de resto qualquer instituição social, não pode ser pensada como se existisse autônoma e independentemente da realidade histórico-social da qual é parte.” (FRANCO, 1988, p. 54). Nesse contexto, percebe-se facilmente que “essa postura implica considerar a escola concomitantemente como reprodução/transformação da realidade histórico-social existente, ou seja, a escola é e não é reprodução, é e não é transformação.” (FRANCO, 1988, p. 55). Ao mesmo tempo em que a proposta pedagógica da escola reflete a estrutura dominante, permite que a atuação em seu interior seja uma prática transformadora da sociedade.

Gramsci identifica esse aspecto reprodutivo da superestrutura na educação quando, observando a sociedade moderna, nota que:

[...] as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. (2001a, p. 32-33).

Desta forma, ao lado da escola humanista, voltada para o desenvolvimento do indivíduo humano a partir do estudo de humanidades:

[...] foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. (GRAMSCI, 2001a, p. 33).

Esse procedimento de diferenciação e particularização se deu de forma caótica, sem definição clara de princípios, gerando “a crise escolar que hoje se difunde.” (GRAMSCI, 2001a, p. 33).

Representava esse complexo processo a sedimentação do fracionamento social de classes no programa pedagógico da escola. Assim:

[...] a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 2001a, p. 33).

A dualidade estrutural do ensino, decorrente da tensão entre educação formal e ensino profissionalizante torna-se mais indesejável quando se adquire consciência de que a sociedade, dentro da fisiologia das relações sociais, inclusive as de trabalho, dispõe de maneiras próprias para formar seus intelectuais. Estes são forjados em escolas específicas para cada grupo social, consoante argumentado supra, circunstância que suprime do trabalhador a possibilidade de se educar, dirigir a sociedade em que vive:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (GRAMSCI, 2001a, p. 49).

Verifica-se, do aqui exposto, que a análise do processo educacional no interior das relações sociais, inclusive as de trabalho, permite concluir que “[...] cada sociedade, em cada época, dispõe de formas próprias para formar seus intelectuais. Estas formas próprias são o que Gramsci chama de ‘princípio educativo’.” (KUENZER, 2000, p. 32).

Quando se fala em ter o dualismo estrutural do ensino como princípio educativo, menciona-se um sistema de ensino no qual os intelectuais de cada classe social são forjados em suas escolas específicas, reproduzindo e perpetuando a divisão de classes, uma vez que essa educação não busca formar o trabalhador para ser um dirigente da sociedade, mas simplesmente integrar um plantel de mão-de-obra qualificada que atenda aos interesses do capital.

O rompimento dessa dualidade estrutural, concebendo-se uma escola unitária como princípio educativo, é o desejo da sociedade contemporânea, aqui fotografado nas palavras de Gramsci. (2001a, p. 49-50):

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária – média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. [...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda, que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade.

Retoma-se aqui a indagação: nosso sistema de ensino conseguiu soltar-se das amarras do dualismo estrutural, organizando sua proposta pedagógica na concepção de uma escola unitária?

A resposta é negativa!

Kuenzer (1999) explica que não obstante o discurso oficial:

[...] reproduza o compromisso com a generalização da educação básica, modelo do mundo desenvolvido, [...] no Brasil ainda lutamos para universalizar o ensino básico para os que estão na faixa de 7 a 14 anos.

A política educacional para o trabalhador adulto (que têm em média quatro anos de escolaridade) limita-se ao supletivo, ficando a cargo de algumas empresas o

esforço de melhorar a escolarização desse segmento da sociedade. Piora esse quadro a política de exclusão explícita adotada por organismos internacionais habitualmente financiadores de programas educacionais:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o ensino médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Essa recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. (KUENZER, 1999).

A estratégia foi lastreada em pesquisa efetuada pelo Banco Mundial, onde se chegou à conclusão de que a sociedade dos países periféricos é constituída, na sua maior parte, de um rebotalho que deve entregar-se a atividades braçais ou pouco qualificadas, devendo-se contentar com políticas públicas de baixo custo para o Estado:

Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. (KUENZER, 1999).

O estudo do Banco Mundial advoga a inadequação do conceito de universalização, argumentando que se deve privilegiar a equidade, que toma a diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano:

Em seus documentos para os países pobres, o Banco Mundial adota este conceito, justificando a inadequação do conceito de universalização, posto que as diferentes competências resultam de atributos "naturais", que não se alteram significativamente através da

permanência no sistema educacional. Desta ótica, a universalização significa desperdício e, portanto, sofisticação imprópria para países em crise, que devem priorizar investimentos com maior possibilidade de retorno. (KUENZER, 1999).

Como consequência da adoção de tal estratégia, o sistema de ensino brasileiro tem priorizado a “universalização do ensino fundamental para a faixa etária correspondente, acompanhada por programas de correção que pretendem regularizar o fluxo idade-série daqui por diante.” (KUENZER, 1999). Esse procedimento pretende evitar o déficit de escolaridade.

Nessa esteira, oferece-se para a População Economicamente Ativa (PEA) cursos de qualificação e reconversão profissional, como substitutivos de fato da educação básica, embora o Ministério do Trabalho e do Emprego não faça a mesma leitura do processo, conforme afirma Kuenzer (1999). A criação desses cursos se deu com a regulamentação do Decreto n. 2.208 (BRASIL. Decreto n. 2.208, 1997), que instituiu paralelo ao Sistema Nacional de Educação um Sistema Nacional de Educação Profissional.

De forma contundente, Kuenzer afirma que a criação desses cursos provocou, na prática, a extinção das escolas técnicas de nível médio:

No âmbito destes dois Sistemas, e de forma orgânica, realizam-se as reformas do ensino técnico e médio, **com o que foram extintas as escolas técnicas de nível médio**. Reestabelecem-se (sic) as duas trajetórias, sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, certamente mais orgânica à nova realidade da vida social e produtiva. [...] Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que estas funções eram atribuídas a partir da origem de classe. (KUENZER, 1999, grifo nosso).

Retoma-se, portanto, a dualidade estrutural, não obstante o discurso da superação da dicotomia ensino técnico/ensino propedêutico sintetizada no ensino médio tecnológico.

Pronko discorda da matriz de interpretação aqui exposta, argumentando que ela “não leva em consideração circunstâncias históricas, a atuação material das forças e grupos sociais envolvidos em cada caso e cada período, constituindo, por isso, uma camisa de força para a explicação.” (1999). Afirma ainda que:

Essa interpretação dicotômica não alcança enxergar os matizes, as nuances do processo histórico concreto, em que a extensão do ensino técnico em um determinado momento pode significar, por exemplo, um passo para a democratização (no sentido do estabelecimento de um equilíbrio diferente na tensão entre igualdade e liberdade), quando a maioria da população não tem acesso a nenhum tipo de instrução. Ou, pelo contrário, uma política “democratizadora” pode não ser o que parece, quando uma pretensa igualização do acesso a um determinado nível de ensino encobre, na verdade, os desiguais capitais culturais dos estudantes, comprometendo, assim, suas possibilidades de sucesso. (PRONKO, 1999).

Ainda que se concorde com a afirmação de que “a universalização do acesso a uma educação básica, que pode até ser de qualidade, não resolve a desigualdade social estrutural, cada vez mais acirrada, dos nossos países” (PRONKO, 1999), não há como concordar com o pensamento de Petitat, fulcro do argumento exposto, no sentido de que “[...] as análises sociológicas contemporâneas mostraram que a igualdade formal de todos diante da escola primária confirmava oficialmente as desigualdades reais diante da cultura escolar.” (*Apud* PRONKO, 1999). Ora, quando se fala em universalização do ensino básico de qualidade, pressupõe-se a capacitação da escola para atender a públicos diversos, oriundos de classes diferentes, não no sentido de segregação, mas, de oferecimento de atenção especial, que considere as peculiaridades de cada aluno. Sem isso, mesmo entre os estudantes da elite, haverá discrepâncias gritantes no aproveitamento do ensino.

Destarte, a busca da universalização do ensino básico deve continuar sendo bandeira dos educadores e de toda a sociedade, na busca de promoção de cidadania e inclusão social.

No tocante à necessidade que têm os filhos da classe trabalhadora de serem objeto de políticas educacionais que criem produtos específicos, que lhes permitam acessarem o mercado de trabalho sem perder a possibilidade de completarem sua formação de humanidades, bem lembrada por Kuenzer (1999), revela-se aqui uma tensão social mais propensa à polarização que à síntese e que, de certa, forma, enche de angústia o cientista social que a examina. A verificação da alternativa de massificação da aprendizagem, tanto a empresária quanto a escolar, como possibilidade de superação dessa polarização, é o norte do próximo capítulo.

3.4 CONCLUSÕES PARCIAIS

A superação do dualismo estrutural do ensino médio como princípio educativo efetivamente não ocorreu no modelo de ensino brasileiro. A tentativa de síntese mediante a criação de ensino médio tecnológico fracassou diante de dificuldades orçamentárias. Conquanto essa matriz de interpretação enfrente críticas e a própria universalização do ensino básico não seja considerada como fator determinante de ingresso no mercado de trabalho, constata-se que o Estado brasileiro deve muito à classe trabalhadora no quesito educação.

Encontrar uma síntese entre o direito fundamental do cidadão trabalhador de acesso a ensino de boa qualidade, com o fornecimento de ferramentas de

capacitação que lhe permitam o ingresso no mercado de trabalho, para que possa prosseguir seus estudos por toda a vida, vivendo dignamente, é um dos desafios mais urgentes a serem resolvidos pela sociedade brasileira, sob pena de se continuar na letargia centenária que alimenta a chaga da desigualdade social em nosso país.

4 APRENDIZAGEM

4.1 INTRODUÇÃO

O ensino profissional no Brasil nasceu sob o manto do corporativismo e em atendimento às novas exigências educacionais da industrialização,⁵⁹ num momento histórico de “[...] fechamento do sistema político, culminando com o golpe de Estado, em 1937, que inaugurou o Estado Novo.” (CUNHA, L. A., 2000b, p. 3). E por detrás da ideologia da cooperação de classes o que se via era os representantes empresariais negociando com funcionários governamentais e deixando a classe trabalhadora de fora desses acordos bilaterais. (CUNHA, L. A., 2000b, p. 4).

Essas informações são importantes para a compreensão do contexto histórico da montagem do aparato de formação de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades do capitalismo industrial então incipiente. Com o aumento da complexidade do maquinário das manufaturas e indústrias se tornou necessária a importação de operários qualificados no exterior, fato que apresentava ao menos dois inconvenientes: o primeiro, esses trabalhadores não formavam substitutos, resguardando para si o segredo do saber-fazer; o segundo, portavam aquilo que era considerado como idéias perigosas à segurança nacional.

⁵⁹ Romanelli (2002, p. 58-59), tratando da influência do capitalismo na expansão do ensino, afirma que “o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta.”

Vislumbrou-se rapidamente que era mister a formação de mão-de-obra qualificada nacional, mas isso apresentava um embaraço: o sentimento de que o trabalho manual era degradante e destinado apenas aos desfavorecidos pela sorte. Surgia, então, a necessidade de valorizar a formação profissional. Ao lado dessa mudança ideológica, manifestavam-se as citadas carências do capitalismo industrial, visto que o processo produtivo adotado exigia operários qualificados, dotados de qualidades impossíveis de serem adquiridas aleatoriamente. “Eles deveriam atender aos requisitos do taylorismo, para o que se impunha sua seleção mediante exames psicotécnicos.” (CUNHA, L. A., 2000b, p. 6).

Essa nova ideologia decorrente das exigências do incipiente capitalismo industrial se materializaria na Carta Magna:

[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL. Constituição, 1937, art. 129).

Gestava-se um sistema de aprendizagem sistemática – no qual os empresários se responsabilizavam pela formação de seus aprendizes – que, após alguns percalços legislativos, sob grande oposição do capital, culminaria na criação do SENAI e na atual legislação consolidada da aprendizagem empresarial. A respeito dessa tensão, afirma Cunha, L. C. (2000b, p. 35), que:

Vimos como os industriais não só não foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeada por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiam perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime autoritário, os obrigasse a assumir a instituição em pauta.

Esse contexto histórico construído dentro do corporativismo da era Vargas atravessou o século XX, sobrevivendo à queda do seu mentor, não obstante se encontre sob ataque desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

Nascida em recorte histórico, no qual predominava o taylorismo-fordismo no modo de produção capitalista, e fruto das necessidades do então noviço capitalismo industrial que grassava no Brasil, a aprendizagem sistemática e sua legislação regulamentadora, vazada na CLT, perdurariam até o advento da Lei n. 10.097, no ano de 2000.

Seriam as mudanças no modo de produção capitalista que exigiram essas alterações na superestrutura? A resposta parece negativa.

É pouco provável que a eventual superação do taylorismo-fordismo ou, ao menos, a generalizada aceitação do toyotismo, tenha provocado uma revolução no ensino profissional a ponto de tornar obsoleta a legislação em vigor desde a Era Vargas. Até porque ainda que se aceitasse a hipótese de que o toyotismo exige uma maior qualificação dos trabalhadores,⁶⁰ mudanças curriculares são o máximo que se poderia esperar, eis que a massificação de mão-de-obra qualificada é exigência datada da década de 30 do século passado e não novidade desse novo momento do modo de produção capitalista, consoante visto retro.

Some-se a essa hipótese a circunstância de que a estrutura corporativista do ensino profissional ainda não sofreu nenhuma mudança substancial, salvo sua ampliação. A profissionalização se encontra monopolizada no sistema “S” e outras possibilidades de qualificação se dão somente em caráter residual, onde essas instituições patronais não têm estabelecimento ou interesse em oferecer cursos.

⁶⁰ Rechaçada no item 1.5.4.12.

A priori, não se vislumbra nos novos dispositivos legais que tratam da aprendizagem empresária ou escolar uma tentativa de resgate do domínio da classe trabalhadora sobre seu saber-fazer, ou de imposição do ônus de uma formação mais qualificada sobre o capital. Toma-se, então, por hipótese a ser demonstrada, a conjectura de que essas alterações legislativas visam a permitir a superação de obstáculos pontuais na luta pela prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador. Com o intuito de atingir esse objetivo, vários dispositivos de regulamentação da aprendizagem que se encontravam em decretos esparsos foram consolidados na Lei n. 10.097. (BRASIL. 2000).

No tocante à aprendizagem escolar, embora os organismos governamentais tentem justificar sua alteração como uma adequação da regulamentação do estágio à nova LDB, o verniz conservador da Medida Provisória n. 2.165-41 (BRASIL. 2001) salta aos olhos. A hipótese aqui a ser demonstrada é que se buscou, sorrateiramente, criar uma ferramenta de precarização da mão-de-obra adolescente e juvenil, atendendo aos desígnios da política neoliberal em voga no país e, concomitantemente, satisfazendo a sanha do capital nacional por trabalho de baixo custo.

4.2 CONCEITO DE APRENDIZAGEM

No **Dicionário Aurélio Eletrônico** a busca pelo verbete aprendizagem remete a outro: aprendizado, cujo principal significado é “ato ou efeito de aprender,

especialmente profissão manual ou técnica.”⁶¹ Esse vocábulo, cujo uso na forma *aprendizagem*, foi constatado na língua portuguesa em 1899 (não obstante o termo do qual deriva, *apremdiz*, seja conhecido desde o século XV), resulta de aprender, “adquirir conhecimento”.⁶² Já no **Dicionário interativo da educação brasileira** a aprendizagem é definida como “processo de construção de conhecimento que propicia a modificação de comportamento de um indivíduo.” (AGÊNCIA EDUCAC BRASIL, 2001, verbete APRENDIZAGEM).

A aquisição de conhecimentos para o exercício de uma profissão manual ou técnica, o saber-fazer, é a raiz do conceito lexical e etimológico de aprendizagem, que se mantém inalterado mesmo quando se adentra no campo jurídico. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a define como formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, estando inserida no campo da educação e, principalmente, na educação permanente. (BRASIL. Lei n. 8.069, 1990, art. 62).

No instituto da formação técnico-profissional, a aprendizagem é a primeira fase do processo educacional, consubstanciando-se na formação inicial, havendo formações posteriores que perduram por toda a vida:

A aprendizagem é, pois, a fase primeira de um processo educacional (formação técnico-profissional) alternada (conjugam-se ensino teórico e prático), metódica (operações ordenadas em conformidade com um programa que se passa do menos para o mais complexo), sob orientação de um responsável (pessoa física ou jurídica) em ambiente adequado (condições objetivas: pessoal docente, aparelhagem, equipamento). (OLIVEIRA, 1994, p. 89).

⁶¹ “Aprendizado. [De aprendiz + -ado1.] S. m. 1. Ato ou efeito de aprender, especialmente profissão manual ou técnica. 2. P. ext. O tempo que dura tal aprendizagem. 3. O exercício ou prática inicial da matéria aprendida; experiência, tirocínio. [Sin., nessas acepç.: aprendizagem.] 4. Bras. Estabelecimento de ensino técnico ou profissional: Os alunos começam a exercer a profissão no próprio Aprendizado Agrícola.” (FERREIRA, 1999, verbete APRENDIZADO).

⁶² “**aprender** vb, ‘adquirir conhecimento’ XIII. Do lat. *apprehendere* ‘apanhar’. Cp. APREENDER || **aprendiz** | *aprem-* XV | Do a. fr. *aprentiz* || **aprendiz-ADO** | *app-* 1871 || **aprendiz-AGEM** | *app-* 1899 || **DESaprender** | *-apprender* 1899 || No port. méd. ocorre *desaprender* (séc. XIII) como var. de *desprender* ‘soltar, desatar’.” (CUNHA, A. G., 2001, verbete APRENDER).

Essa primeira fase do processo educacional se apresenta sob várias formas, as quais serão objeto de estudo no tópico seguinte.

4.3 AS FORMAS DE APRENDIZAGEM NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

No instituto da formação técnico-profissional, a aprendizagem pode ser realizada de duas formas: a aprendizagem escolar e a aprendizagem empresária, conforme seja o órgão que assuma a responsabilidade pela sua efetivação, escola ou empresa, e a preponderância do estudo ou da produção.

4.3.1 Aprendizagem escolar (estágio curricular)

Inicialmente, cabe dizer que a aprendizagem escolar, ou estágio curricular, ou ainda, profissionalizante, não é instituto jurídico particular do ordenamento jurídico brasileiro. Ao contrário, encontra-se em vários países e quase sempre com a mesma configuração. Vale dizer, consubstancia-se numa extensão do ensino acadêmico e é desenvolvida dentro da empresa, com características puramente educacionais e sem geração de vínculo de emprego. É assim na Argentina, Uruguai e França.

No ordenamento jurídico brasileiro, o estágio profissionalizante é fonte de inúmeras preocupações entre os juslaboristas, em virtude de se prestar à utilização fraudulenta e facilitar a precarização do trabalho humano.

Nesse contexto, merecem reflexões aprofundadas as alterações promovidas na Lei do Estágio pela Medida Provisória n. 2.164-41 (BRASIL, 2001), as quais estão no centro de um debate acalorado sobre seus reais objetivos.

4.3.1.1 Conceito

O particularismo da aprendizagem escolar, também chamada de estágio profissionalizante, é a focalização das atividades no aspecto teórico, permanecendo as atividades práticas como elemento complementar da formação educacional. É o que Camino conceitua de “[...] prevalência da *aprendizagem* sobre a *expressão econômica do trabalho*.” (1996, p. 627, grifo da autora). Dessa forma, na aprendizagem escolar a responsabilidade de sua efetivação é de uma instituição de ensino,⁶³ sendo oferecida ao aluno matriculado no ensino fundamental e médio ou que o tenha concluído. Nesse sentido, tem-se a lição de Oliveira (1994, p. 90):

[...] toda aprendizagem, a escolar comporta alternância e tem uma parte ‘teórica’ e outra ‘prática’ de caráter laboratorial, propiciada pelos equipamentos de que a escola dispõe.

⁶³ Mais precisamente cursos de educação superior, de ensino médio (de escolas que proporcionam habilitação profissional, nos termos preconizados pela LDB), de educação profissional de ensino médio ou escolas de educação especial.

A necessidade dessa aprendizagem em alternância decorre do fato de que, por melhor aparelhada que seja a escola, esta não consegue acompanhar a dinâmica da vida empresarial, sempre atenta às inovações tecnológicas, de tal maneira que o aperfeiçoamento do ensino conquistado nos bancos escolares necessita de um estágio na empresa para propiciar ao aprendiz uma complementação do ensino e da aprendizagem. “O estágio é, pois, uma fase da aprendizagem escolar que se realiza na empresa.” (OLIVEIRA, 1994, p. 90).

Em hipótese alguma essa modalidade de formação técnico-profissional pode substituir a educação regular, haja vista que deve ser oferecida de **modo concomitante ou seqüencial** àquela.

4.3.1.2 Natureza jurídica

No direito brasileiro o estágio profissionalizante dá origem a uma relação jurídica triangular entre a escola que encaminha, a empresa que recebe e o aluno que o pratica, ficando as partes documentadas pela confecção de um termo de compromisso, conforme exige a legislação:

A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino. (BRASIL. Lei n. 6.494, 1977, art. 3º)

É imperioso que, como resultado dessa relação triangular, o estágio propicie a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em

termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (BRASIL. Lei n. 6.494, 1977, art. 1º, § 2º).

A relação que se forma entre a empresa e o estagiário é essencialmente escolar pedagógica – escola/aluno –, inexistindo vínculo empregatício, mesmo que o estudante receba bolsa ou qualquer outra forma de contraprestação, desde que atendidas as exigências legais de que a instituição de ensino seja interveniente e esteja o estudante assegurado contra acidentes pessoais. (BRASIL. Lei n. 6.494, 1977, art. 4º).

4.3.1.3 Principais características

A aprendizagem escolar é regulada pela Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, posteriormente modificada pela Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994, e pela Medida Provisória n. 2.165-41, de 24 de agosto de 2001, e, ainda, regulamentada pelo Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982, este, por sua vez, modificado pelos Decretos n. 89.467, de 21 de março de 1984, e n. 2.080, de 26 de novembro de 1996. Esses dispositivos legais embasam a argumentação deste tópico e suas subseções.

4.3.1.3.1 Atores da aprendizagem escolar

Alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior e, ainda, de escolas de educação especial podem ser aceitos, como estagiários, por pessoas jurídicas de direito privado, órgãos da administração pública e instituições de ensino.

As **pessoas físicas** estão impedidas de aceitarem estagiários. Camino (1996, p. 628) critica a exclusão de vários profissionais liberais, tais como advogados, médicos, odontólogos, engenheiros etc., os quais ensejariam uma rica possibilidade de aprendizagem para os alunos dos cursos respectivos.

4.3.1.3.2 Formas de estágio curricular

A aprendizagem escolar poderá tomar duas formas, ambas, porém, com a mesma característica didático-pedagógica. O estágio poderá se desenvolver em empresas, órgãos públicos ou instituições de ensino que possam propiciar experiências práticas na mesma linha de formação do estagiário. Faculta-se, ainda, a assunção da forma de atividades de extensão, independentemente do aspecto profissionalizante, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

4.3.1.3.3 Objetivos

No tocante aos estágios realizados em empresas privadas, órgãos públicos ou instituições de ensino, deverão os mesmos permitir ao aluno a complementação prática da carga teórica adquirida nos bancos escolares.

Repete-se aqui que o estágio é um processo didático-pedagógico, uma técnica de aprendizagem, e a inserção do estudante no ambiente de trabalho se faz com fins educacionais e não para atender à eventual demanda de mão-de-obra do empresário, órgão público ou instituição de ensino.

Em hipótese alguma poderá o estudante substituir mão-de-obra permanente da parte concedente de estágio, haja vista que o caráter de sua prestação de serviços é puramente didático-pedagógica.

Nesse contexto, soam mal os inúmeros anúncios em jornais, nos quais são ofertadas vagas para estagiários.

A aprendizagem escolar deve ser detalhada em projeto elaborado pela instituição de ensino, no qual seus objetivos estejam bem definidos. Logo, os estudantes beneficiados serão aqueles matriculados na instituição de ensino promotora do estágio, e não o público em geral, sendo absolutamente impertinente a busca de candidatos por meio de oferta pública.

Nenhuma empresa privada, órgão público ou instituição de ensino **precisa de estagiários**, porque imperativamente predominará o caráter didático-pedagógico sobre o interesse da produção no desenvolvimento do estágio, de tal forma que os estudantes complementem seu aprendizado teórico. Assim, a dação do estágio na forma da lei é efetivamente um encargo, uma obrigação social da

parte concedente, e, em um país onde a legislação da aprendizagem empresária é cumprida com muita má vontade, causa preocupação essa ânsia de colaboração, haja vista que muitas vezes o estudante é enganado e presta serviços como se empregado fosse sem a percepção dos direitos trabalhistas que lhe seriam devidos.

4.3.1.3.4 Responsabilidade pela estruturação

O planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do estágio devem levar em conta os currículos, programas e calendários escolares. Em razão disso, a responsabilidade da aprendizagem escolar é da instituição de ensino, que, para tanto, definirá sobre: i) a oportunidade de inserção do estágio na programação didático-pedagógica; ii) carga-horária, duração e jornada, nunca inferior a um semestre letivo; iii) condições necessárias para caracterização e definição de estágios; iv) a sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação.

4.3.1.3.5 Instrumento jurídico de estruturação do estágio

A instituição de ensino promotora do estágio e a parte concedente deverão firmar um instrumento jurídico no qual estejam acordadas todas as condições da realização da aprendizagem escolar, incluindo eventuais transferências de recursos

à instituição de ensino, sendo certo que tal documento deverá ser periodicamente revisado.

4.3.1.3.6 Termo de compromisso

O estágio profissionalizante deverá ser formalizado entre o estudante e a empresa, instituição de ensino ou órgão público que o conceder, por meio da confecção de um documento conceituado termo de compromisso, que deverá contar com a participação obrigatória da instituição de ensino à qual está ligado o estagiário. Vale dizer que estão isentos da celebração de termo de compromisso os estágios realizados sob a forma de ação comunitária.

O termo de compromisso é comprovante exigível da inexistência de vínculo empregatício, quando da fiscalização por autoridade competente, e deverá mencionar, obrigatoriamente, o instrumento jurídico firmado entre a parte concedente de estágio e a instituição de ensino que o promoveu.

4.3.1.3.7 Seguro contra acidentes pessoais

O estudante deverá, também, estar segurado contra acidentes pessoais. Esse seguro será providenciado pela instituição de ensino ou pela entidade pública

ou privada concedente da oportunidade de estágio, diretamente ou por meio de atuação conjunta com os agentes de integração.

4.3.1.3.8 Bolsa de aprendizagem

O estudante poderá receber bolsa de aprendizagem, ou qualquer outra forma de contraprestação, sem que se descaracterize a natureza jurídica do estágio, desde que satisfeitos efetivamente os requisitos legais.

4.3.1.3.9 Agentes de integração

Visando a retirar das instituições de ensino uma série de encargos burocráticos que poderiam desestimular a elaboração de projetos de estágios como ferramenta didático-pedagógica, o legislador permitiu que elas se valessem dos serviços de **agentes de integração**. Estas entidades, de natureza jurídica pública ou privada, atuam como elo de ligação entre o sistema de ensino e os setores de produção, serviços, comunidade e governo, em conformidade com as condições acordadas.

Prevista no Decreto n. 87.497, a atuação dos agentes de integração tem o propósito de:

[...] a) identificar para a instituição de ensino as oportunidades de estágios curriculares junto a pessoas jurídicas de direito público e

privado; b) facilitar o ajuste das condições de estágios curriculares, a constarem do instrumento jurídico mencionado no art. 5º; c) prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidades de estágios curriculares, bem como de execução do pagamento de bolsas, e outros solicitados pela instituição de ensino; d) co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares. (BRASIL. Decreto n. 87.497, 1982, art. 7º, parágrafo único).

Atualmente os principais agentes de integração existentes em nosso país são o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) - entidade mantida pelo empresariado nacional - e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), ambos, ferrenhos protagonistas na defesa das alterações promovidas na legislação do estágio pela Medida Provisória n. 2.165-41. (BRASIL. 2001).⁶⁴

4.3.1.3.10 Inexistência de vínculo empregatício

Obedecidos todos os requisitos formais e atendidas as exigências didático-pedagógicas da legislação e da regulamentação do estágio pela instituição de ensino, a relação jurídica triangular terá natureza jurídica meramente escolar, não resultando dela vínculo empregatício.

A inexistência de vínculo empregatício na aprendizagem escolar, com a correspondente supressão de concessão de direitos trabalhistas e pagamento de contribuições previdenciárias, é dialeticamente a fonte de vitalidade e da patologia do estágio curricular, consubstanciando-se em tensão que pende mais ao paralelismo que à síntese.

⁶⁴ Ver tópico 4.1.1.5.

Concebida como estímulo ao empresariado para a colaboração na complementação do ensino teórico obtido nos bancos escolares, tal qual ocorre em vários ordenamentos jurídicos na América do Sul e Europa, a supressão dos direitos trabalhistas ao estagiário tornou-se um foco de problemas no Brasil.

A utilização dessa ferramenta didático-pedagógica numa sociedade que ainda não se limpou do ranço escravocrata e que consente um dos piores índices de distribuição de renda do planeta não poderia passar incólume.

Empresários inescrupulosos, ou desavisados, por certo, têm se valido de estagiários para suprir suas necessidades de mão-de-obra, confiantes no texto frio da legislação.⁶⁵ Esquecem, todavia, que fundamenta o Direito do Trabalho nacional o princípio da primazia da realidade, por meio do qual eventuais divergências entre a realidade e sua documentação são resolvidas com a prevalência da verdadeira situação fática. Assim, ainda que formalmente respeitados todos os requisitos do estágio curricular, se este não atender efetivamente às exigências didático-pedagógicas de correspondência entre as atividades desenvolvidas no estabelecimento da parte concedente de estágio e a carga teórica recebida na instituição de ensino, ficará descaracterizada a natureza jurídica de estágio e haverá vínculo empregatício.⁶⁶

⁶⁵ BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região. Relação de emprego – estagiário impossível é descaracterizar uma relação de emprego que se prolonga por mais de 10 anos simplesmente porque a mesma é denominada pelo empregador como bolsa ou estágio. Recurso ordinário n. 09833/1979. Rel. Juiz Laureano Alves Baptista. 25 de agosto de 1980. Disponível em: <<http://www.tst.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2003.

⁶⁶ BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. Descaracterização de estágio profissionalizante e reconhecimento da relação de emprego. A figura jurídica do estágio foi instituída para propiciar o aperfeiçoamento e complementação da formação acadêmico profissional do estudante. São esses relevantes objetivos sociais e educacionais que justificam o favorecimento econômico previsto na Lei nº 6.494/77 que, negando o caráter empregatício ao vínculo formado, isenta o tomador dos serviços dos custos de uma relação formal de emprego para incentivar a pactuação do estágio. Frustradas, contudo, a causa e a destinação nobres do estágio, transmutando-se sua prática real em simples utilização menos onerosa da força de trabalho, sem qualquer efetivo ganho educacional para o estudante, esvazia-se a justificativa para o tratamento legal diferenciado, impondo-se o

4.3.1.3.11 Estágio em condições de insalubridade, periculosidade ou em jornada noturna

É jurídica a realização de estágio curricular nas hipóteses em que o estudante adolescente expõe-se a condições de insalubridade, periculosidade ou à jornada noturna? A indagação é pertinente porque o estagiário, não se enquadrando no conceito de trabalhador, estaria desprotegido pela legislação trabalhista e excluído da proibição desse trabalho às pessoas menores de 18 anos, contida no art. 7º da Constituição (BRASIL. 1988). Apresenta-se desnecessária qualquer ilação fora da dogmática jurídica para se argumentar pela impossibilidade de existência de aprendizagem escolar nessas hipóteses. Aqui se acompanha Camino (1996, p. 631), a qual entende que “[...] em tais casos, o estágio profissional é inviável, não diante da vedação da natureza trabalhista, mas diante da norma expressa no art. 67, incisos I e II, da Lei n. 8.069/90 [...]”. Conclui a Juíza do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, argumentando que:

Ali está expresso que ao adolescente, empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, *aluno de escola técnica*, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado o trabalho noturno, perigo, insalubre ou penoso. (Camino, 1996, p. 631).

É importante ressaltar que a menção expressa ao aprendiz, contida no art. 67 do ECA (BRASIL. Lei n. 8.069, 1990) engloba a figura do estagiário, pois o estágio curricular nada mais é do que a aprendizagem escolar.

4.3.1.3.12 Responsabilidade em caso de fraude

Constatada a possibilidade de declaração judicial de fraude na relação de estágio, com o reconhecimento do vínculo empregatício entre estudante e tomador de seus serviços, e, em se tratando de uma relação jurídica com múltiplos participantes, é necessário se investigar a respeito da responsabilidade de cada um deles nesse processo.

A instituição de ensino, atuando como agente regulador do estágio, tem o dever legal de fiscalizar o correto cumprimento das atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas no processo, consignadas no instrumento jurídico de formalização do estágio. Omitindo-se, ou, pior, sendo conivente com a exploração do aprendiz, deverá responder solidariamente pelos prejuízos a ele causados, arcando com o pagamento de todos os direitos trabalhistas do estudante, em caso de inadimplência do tomador dos serviços do aprendiz. É a melhor dicção que se extrai dos arts. 186 e 927 do Código Civil:

Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito. (BRASIL. Código Civil, 2002, art. 186).

Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo. Parágrafo único. Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente

desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem. (BRASIL. Código Civil, 2002, art. 927).

No caso do agente de integração a questão é mais complexa e envolve vários aspectos.

Tem-se por primeira hipótese a circunstância de a contratação do estágio, em abstrato, ser legítima e os problemas surgirem na sua execução. Cabe verificar, então, se o agente de integração participou apenas do processo de aproximação das partes, ou, ao contrário, atuou no curso do funcionamento normal do estágio. Atuando apenas na fase inicial, nenhuma responsabilidade possui pela eventual descaracterização e transformação da atividade didático-pedagógica em verdadeira relação de emprego. Se, ao contrário, foi além da intermediação inicial que a legislação lhe confere, sua ação ou omissão voluntária lhe acarretará a responsabilidade solidária, tal qual a da instituição de ensino.

Outra proposição surge quando o agente de integração aproximou as partes para a realização de um estágio ilegal,⁶⁷ de tal forma que mesmo em abstrato a aprendizagem proposta seria impossível. Nessa condição, a fraude existe desde a elaboração do estágio curricular, e, como dela participou o agente de integração, cabe-lhe, dessa forma, a responsabilidade solidária pelos prejuízos causados ao estudante.

4.3.1.4 Crítica às alterações promovidas pela Medida Provisória n. 2.165-41, de 24 de agosto de 2001

A legislação do estágio curricular foi modificada em 1998 por meio de medida provisória que acrescentou a expressão **de ensino médio** no rol de cursos que devem ser freqüentados pelo aluno para a validade da aprendizagem escolar:

O § 1º do art. 1º da Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, passa a vigorar com a seguinte redação: “§ 1º Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial.” (NR) (BRASIL. Medida Provisória n. 2.164-41, 2001, art. 6º).

Essa alteração deu azo a várias interpretações, uma das quais vislumbrou no texto autorização legal para a prática de estágio por alunos que freqüentam o ensino médio (nomenclatura que substituiu a expressão **ensino de segundo grau**) em estabelecimentos cuja organização curricular não tem carga teórica profissionalizante.

Os defensores da nova redação da lei afirmam que os fins do estágio foram elásticos e agora contêm horizontes mais amplos, como a aprendizagem social e cultural, adquirida no convívio social e decorrente de matérias de formação intelectual. Enfim, o estágio no ensino médio teria a função de assegurar ao estudante o desenvolvimento de sua personalidade e não profissionalizá-lo. (SOUZA, 2001). Argumenta-se, ainda, que a nova formatação do estágio permitirá ao empregador ter mais segurança no recrutamento de mão-de-obra adolescente e juvenil, evitando escolhas erradas que poderão custar muito caro. (PASTORE, 2002).

Vários doutrinadores, além de membros do Ministério Público do Trabalho e Auditores-Fiscais do Trabalho, ao contrário, entendem que a inclusão da expressão **de ensino médio** no rol de cursos que devem ser freqüentados pelo aluno para a

⁶⁷ Sobre hipóteses de estágio irregular, vide o tópico seguinte.

validade da aprendizagem escolar não modificou a substância do estágio curricular. Dessa forma, a prática de atividades desvinculadas de carga profissionalizante – que não existe no ensino médio propriamente dito – descaracterizaria a figura jurídica do estágio, ficando evidenciada a fraude. Seria imperativo, então, o reconhecimento do vínculo empregatício nessas situações. (MELO, 1998; VIDOTTI, 2002). Há, ainda, uma posição intermediária auferida na jurisprudência, que entende ser possível a existência na grade curricular do ensino médio formal de disciplinas cujo aprendizado possa ser complementado com atividades práticas. Isso de forma excepcional e respeitadas todas as formalidades exigidas para a constituição da relação jurídica de estágio.⁶⁸

Compreendendo que a modificação promovida na Lei do Estágio não alterava sua substância, os Auditores-Fiscais do Trabalho começaram a autuar as empresas que concedessem estágio a estudantes do ensino médio, cujo curso não

⁶⁸ BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região. Vínculo de emprego. Estagiário. O fato de alunos matriculados no curso de nível médio serem admitidos para a realização de estágios, como previsto no § 1º do art. 1º da Lei 6494/77, por força da redação que lhe foi conferida pela MP 2.164-41/00, não significa tornar letra morta todos os demais artigos e parágrafos desta lei. Vale dizer, a MP em comento não ab-rogou a Lei 6494/77, apenas alterou parcialmente o texto do § 1º do art. 1º. O legislador, ao instituir a possibilidade de se contratar estagiário sem reconhecimento de liame de emprego, visou proporcionar experiência prática ao estagiário, criando, ao mesmo tempo, uma figura atrativa ao empresário, que também se beneficiaria com o trabalho por aquele realizado. Todavia, para que a experiência seja efetivada, não basta simples inserção de aluno em quadros de trabalho da sociedade, pois isso só significaria favor ao empresário, sem ensino ao trabalhador. Por isso que lei e decreto regulamentar são uníssonos ao prever a necessidade de efetiva participação da instituição de ensino no processo desenvolvido no estabelecimento empresarial. E nesse sentido é bom ressaltar que até mesmo os cursos de ensino médio possuem objetivos didáticos para o desenvolvimento do aluno como um todo, ainda que não se volte especificamente para uma área de atuação, como é o caso do curso técnico, e isso, porque, nas palavras do festejado professor Gabriel Chalita, 'A pedagogia moderna deve assegurar, em primeira instância, a formação de cidadãos dotados de visão crítica, de criatividade, de capacidade de contestação e de argumentação. Pessoas intelectual e emocionalmente capazes de atuarem como agentes sociais competentes e participantes' (in *Agitação*, periódico editado pelo CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola, Ano IX, nº 46, jul/ago-2002, pág. 57). A reclamada socorre-se de estagiários que, somados, totalizam 20% de sua mão-de-obra contratada pela CLT, e admite que não envia nenhum relatório à instituição de ensino de seus estagiários, ou seja, não existe parceria entre as instituições, apenas a escola assina o Termo de Compromisso e certifica no início de cada ano letivo que o aluno está matriculado, numa evidente caracterização formal desprovida de substância. Vale dizer, a escola só intervém para corroborar os elementos formais do contrato de estágio, mas nem de longe atua de maneira a satisfazer o instituto disciplinado pela Lei 6494/77. Recurso

tivesse carga teórica profissionalizante. Reagindo a tal medida, o CIEE apresentou um “Pedido de colaboração” ao Ministério do Trabalho e Emprego, no qual se insurgia contra o fato de que “[...] as empresas concedentes de estágios a estudantes de ensino médio estão sendo atuadas ‘simplesmente pela sua concessão e não pelo seu desvirtuamento’ [...]” (BRASIL. Secretaria da Inspeção do Trabalho, Nota técnica n. 41, 2002), circunstância que caracterizaria irregularidade na atuação da fiscalização do trabalho.

A resposta a essa postulação foi a citada Nota técnica n. 41, na qual se procurou expor os motivos da alteração da Lei n. 6.494 (BRASIL. 1977). Nesse documento, fundamenta-a como uma adaptação da Lei do Estágio à nova LDB. Esta, no seu art. 82,⁶⁹ preveria a existência de estágios no ensino médio.

A necessidade de adaptação decorreria do fato de ter a atual Lei do Estágio sido aprovada na vigência da LDB anterior (BRASIL. Lei n. 5.962, 1971), sendo que a nova LDB teria modificado o paradigma educacional, desvinculando a formação geral da profissional.

É extremamente útil a leitura da rica argumentação contida na Nota técnica:

Ora, a Lei do Estágio foi aprovada na vigência da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei nº 5.692, de 1971, por sua vez, foi revogada pela vigente LDB, que imprimiu nova filosofia à educação brasileira, desvinculando a formação geral da profissional. Hoje, toda a educação escolar pode vincular-se ao mundo do trabalho. Nesse sentido, o estágio, conforme previsto no art. 82 da LDB, deixaria de ter o caráter estritamente profissional que possuía anteriormente. De acordo com os profissionais da área educacional, o estágio é uma atividade pedagógica, uma estratégia de aprendizagem que deve estar prevista na proposta pedagógica da escola e no

ordinário n. 01093-2002-242-02-00-7. Rel. Yone Frediani. 18 novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2003.

⁶⁹ “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.” (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996, art. 82).

currículo das disciplinas. Trata-se, portanto, de atividade curricular, que a escola deve não apenas autorizar, mas também planejar, acompanhar e avaliar.

Fica claro que se pretendeu, por meio de alteração de um único dispositivo da Lei do Estágio, adequá-la à atual filosofia educacional. Essa alternativa não é, contudo, a melhor ou mais viável opção para a regulamentação do estágio de ensino médio, tendo em vista o direcionamento da Lei nº 6.494, de 1977, para a linha de formação profissional do educando. A citada Lei somente admite o estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, quando assumir “a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social” (art. 2º).

A simples inserção da expressão “ensino médio” no texto da Lei nº 6.494, de 1977, não tem o condão de autorizar a realização, sem qualquer controle, de estágio por alunos de ensino médio. Ao contrário, ao tentar inserir um novo conceito em uma legislação antiga, mas ainda vigente, o legislador, salvo melhor juízo, submeteu o estágio de ensino médio às exigências da Lei nº 6.494, de 1977, vinculando-o ao aspecto profissionalizante. (BRASIL. Secretaria da Inspeção do Trabalho, Nota técnica n. 41, 2002)

Esse documento do Ministério do Trabalho e Emprego conclui que o aluno do ensino médio, por não possuir uma linha profissional definida, somente pode aceitar estágio “[...] que se dá pela sua participação em empreendimentos ou projetos de interesse social, já que esta forma de estágio não exige o aspecto profissionalizante.” (BRASIL. Secretaria da Inspeção do Trabalho, Nota técnica n. 41, 2002). O raciocínio exposto na Nota técnica é perfeito e se enquadra em uma interpretação lógico-sistemática e teleológica dos dispositivos da Lei 6.494, sendo inaceitável que se pincem da legislação expressões isoladas aqui e acolá para construir juízo que legitime estágio no qual não haja correlação da carga teórica com as atividades desenvolvidas na empresa.⁷⁰

⁷⁰ BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região. Desfiguração. Fraude. Ainda que admitidos ao regime de estágio alunos matriculados em ensino médio não profissionalizantes (alteração introduzida por Medidas Provisórias na Lei 6.494/77), o estágio, mesmo assim, pressupõe complementação do ensino, com planejamento, acompanhamento e avaliação, com vinculação aos currículos, programas e calendários escolares. Estágio, sem tais características, é autêntica relação de emprego, aí apenas disfarçada, ainda mais quando se trata de trabalho simples, que não demanda conhecimento técnico ou profissional específico. Recurso ordinário n. 01371-2002-902-02-

A interpretação lógico-sistemática desse dispositivo da Lei n. 6.494 (BRASIL, 1977) encaminha a três premissas, entre as quais não há nenhuma incompatibilidade: a) os alunos aptos para estagiarem devem estar freqüentando os cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial; b) existem, nesse dispositivo legal, dois tipos de estágio; o primeiro, profissionalizante, exige para sua legalidade uma estreita correlação da carga teórica adquirida nos bancos escolares com as atividades práticas a serem desenvolvidas nas empresas privadas, órgãos públicos ou instituições de ensino, sob pena de desvirtuamento; o segundo, sem qualquer aspecto profissionalizante, assume a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social; c) os estudantes de ensino médio cuja grade curricular não tenham carga profissionalizante podem aceitar o segundo estágio, mas não estão aptos para participarem do primeiro.

Como se vê, é perfeitamente possível que estudantes do ensino médio possam realizar estágio, mas na forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social, as quais independem do aspecto profissionalizante.

Essa interpretação não colide com a defesa que Souza faz do estágio para os estudantes do ensino médio, já que o estudante obterá experiências de trabalho em grupo e convívio social nas atividades de extensão – hoje tão necessárias – que poderá desenvolver:

O estágio não mais se vincula restritivamente à capacidade de operar determinada técnica produtiva ou de prestação de serviço. Seus fins foram ampliados e passaram a incluir ajustamentos mais

amplos, como “situações da vida” e “aprendizado social e cultural”, o que não tem a ver diretamente com o treinamento “in service”, para aprimorar um torneiro mecânico, um técnico agrícola ou um auxiliar de administração. O que se visa, atualmente, com os estágios é muito mais do que isso, pois devem **ajustar o estudante no trabalho em grupo, no convívio social**, na troca de experiência, na capacidade de decidir, na responsabilidade profissional, situações essas que envolvem comportamentos e habilidades, que não decorrem das lições ocupacionais e sim das matérias de formação intelectual, como comunicação e expressão, cálculo, ética e cousas pela rama. **São situações de vida, tão ou mais importantes do que as estritamente tecnicistas.** (SOUZA, 2001, p. 13-14, grifo nosso)

Embora a argumentação aqui defendida, lastreada na Nota técnica n. 41, possa se apresentar como síntese nessa tensão dialética entre as várias correntes jurídico-ideológicas formadas na discussão da extensão das alterações promovidas pela Medida Provisória n. 2164-41, afigura-se que a real intenção do legislador não foi a adequação da legislação do estágio à nova LDB ou mesmo às novas exigências educacionais do mercado de trabalho.⁷¹

Lendo-se o relatório final da Comissão Temática, criado pelo Ministério Público do Trabalho, mais especificamente as razões oferecidas pelo representante do CIEE, integrante da comissão,⁷² chega-se à conclusão de que o capital busca nessa alteração mais uma alternativa de precarização do trabalho humano, valendo-se da esperança de milhares de jovens que tentam escapar do seu destino inexorável de pobreza e exclusão para obter mão-de-obra de baixo custo.

Isso se verifica mais claramente na insistência dos agentes de integração em evitar uma estipulação de jornada máxima para o estágio, ou mesmo uma

⁷¹ Novas exigências educacionais cuja existência já foi contestada neste trabalho. Vide item 1.5.4.12.

⁷² “A escolaridade no Brasil, tanto a de nível superior, como a de nível médio, ainda é predominantemente noturna. O aluno oriundo de famílias de baixa renda é uma realidade que todos educadores conhecem, e acaba sendo inevitável que, de uma forma ou de outra, o estudante venha a optar por uma oportunidade de estágio remunerada para garantir o seu ingresso no mercado de trabalho e, por conseqüência, também o seu estudo e a compra de materiais escolares.” (BRASIL. Ministério Público do Trabalho, 2002, p. 40).

maior regulamentação dessa aprendizagem pelos organismos governamentais. Essa mão-de-obra só interessa porque se ativa num contexto de desregulamentação quase absoluta. O objetivo dessa insistência não é a proteção dos interesses dos estagiários, mas sim, sua submissão aos desígnios do mercado.

Algumas premissas discutidas nessa Comissão Temática são incontestes. O estudante brasileiro, em regra, é pobre e necessita de renda para continuar seus estudos, adquirir material escolar, sobreviver, enfim. Ocorre que a utilização do estágio curricular (mais precisamente da bolsa de aprendizagem dele decorrente) para viabilizar o estudo dos filhos da classe trabalhadora é um equívoco!

A tensão dialética entre pobreza e necessidade de ensino formal de qualidade pode ser resolvida pela massificação da aprendizagem empresária e pela imposição do ônus da formação profissional do trabalhador à classe patronal. Embora a Lei n. 10.097 (BRASIL, 2000), que modificou o contrato de aprendizagem, não tenha promovido alterações profundas no instituto, avançou significativamente nesse caminho e pode se apresentar como uma alternativa aceitável para a síntese para essas premissas aparentemente inconciliáveis.

Concluindo, extraem-se três conclusões deste tópico em resposta à hipótese proposta: a) a nova redação do § 1º do art. 1º da Lei n. 6.494 (BRASIL, 1977) não permitiu a realização de estágio por alunos do ensino médio cuja grade curricular não tenha carga profissionalizante; b) o estágio permitido a tais alunos é o que assume a forma de atividades de extensão, sem qualquer aspecto profissionalizante; c) as modificações na legislação do estágio visaram a atender ao mercado e não a proteger os interesses dos estudantes, não obstante sua

motivação em necessidade de adequação do estágio à nova LDB e às novas exigências educacionais.

4.3.2 Aprendizagem empresária.

A aprendizagem empresária é, provavelmente, a ação formativa mais difundida nos ordenamentos jurídicos analisados nesta dissertação, apresentando um grau elevado de similaridade na sua regulamentação.

Procura-se descobrir, neste tópico, suas características de maior intensidade para, posteriormente, promover-se o estudo das modificações levada a efeito pela Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000) no contrato de aprendizagem.

4.3.2.1 Conceito

Se na aprendizagem escolar o ponto convergente é o caráter didático-pedagógico das atividades exercidas na empresa, que assumem aspecto complementar no aprendizado, na aprendizagem empresária, o foco altera-se substancialmente. Não obstante continue um processo educacional desenvolvido em alternância e de forma metódica, sob orientação de um responsável e em ambiente adequado, agora sua parte substancial se desenvolve no interior da

empresa. Nesse sentido é a definição contida no *Glossaire de la Formation Professionnelle*:

Formação de longa duração que se desenvolve em duas partes: uma primeira importante, na empresa; uma segunda, complementar, num estabelecimento de formação e que é regida, em conformidade com a legislação ou pelos costumes, por um contrato de aprendizagem verbal ou escrito em que se explicitam as obrigações das partes. (*Apud* OLIVEIRA, 1994, p. 92).

Alguns elementos da aprendizagem empresária podem ser extraídos desse conceito: a) processo educacional de longa duração; b) desenvolvido alternadamente na empresa e na escola; c) regido por um contrato de aprendizagem.

4.3.2.2 *Natureza jurídica*

A substituição da predominância do caráter didático-pedagógico pela supremacia dos interesses da produção e objetivos econômicos da pessoa jurídica que acolhe o aprendiz traz alterações na natureza jurídica da aprendizagem. Não se trata mais de uma relação didático-pedagógica desenvolvida na escola com atividades complementares na empresa. Surge agora um contrato de trabalho qualificado pela cláusula de aprendizagem, circunstância que muda radicalmente o enfoque da relação jurídica, colocada sob o manto protetor do Direito do Trabalho.

4.3.2.3 *Órgãos de formação profissional*

Na aprendizagem empresária a validade do contrato depende da inscrição do aprendiz em programas de aprendizagem desenvolvidos sob a orientação de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, dentre as quais os Serviços Nacionais de Aprendizagem, as Escolas Técnicas de Educação e as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, desde que devidamente registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

4.3.2.3.1 Sistema Nacional de Aprendizagem

O Sistema Nacional de Aprendizagem, criado por Getúlio Vargas, é a obra mais completa do espírito corporativo daquela era. Fruto de um acordo entre empresários e governo, do qual ficou excluída a classe trabalhadora, o Sistema Nacional de Aprendizagem mantém um indesejável monopólio da formação técnico-profissional em nosso país, haja vista que as outras entidades que atuam no setor têm campo de atuação residual. Quando se analisa o processo histórico de apropriação pelo capital do saber-fazer do trabalhador, mais intolerável se torna esse privilégio legal, mormente porque financiado com dinheiro público, oriundo de desconto compulsório baseado na folha de pagamento.⁷³ Afirma Oliveira que: “[...]”

⁷³ “Em 1941, Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen, presidentes respectivamente da CNI e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), sugeriram ao presidente Vargas que a responsabilidade pelo ensino industrial ficasse a cargo das federações sindicais do empresariado. Aceita a sugestão, o Senai foi criado pelo Decreto-Lei nº 4.048, de janeiro de 1942. Seus recursos seriam garantidos pela contribuição compulsória de todos os estabelecimentos industriais do país,

o desconto é, na verdade, um tributo parafiscal que é repassado para os custos e, assim, quem de fato o mantém é o povo.” (1994, p. 93).

O primeiro órgão a ser criado foi o SENAI, organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), órgão sindical representativo do patronato industrial brasileiro, por meio do Decreto-lei n. 4.048. Posteriormente, o Decreto-lei n. 8.621, criou o SENAC, atribuindo à Confederação Nacional do Comércio (CNC) o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.⁷⁴

Idealizado por determinação da Constituição Federal de 1988, o SENAR foi criado pela Lei n. 8.315, sendo organizado e administrado pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e dirigido por um colegiado com a seguinte composição: a) um representante do Ministério do Trabalho e da Previdência Social; b) um representante do Ministério da Educação; c) um representante do Ministério da Agricultura e Reforma Agrária; d) um representante da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB); e) um representante das agroindústrias; f) cinco representantes da CNA; e g) cinco representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

Por sua vez, o SENAT, criado pela Lei n. 8.706, é organizado e administrado pela Confederação Nacional do Transporte (CNT).

correspondente a 1% de sua folha de pagamento.” (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 1997a).

⁷⁴ “O primeiro passo para a criação do Senac foi dado em junho de 1945 por Alexandre Marcondes Filho, ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, que assinou portaria criando uma comissão especial destinada a promover a difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial no país. Em setembro daquele mesmo ano era criada a Confederação Nacional do Comércio (CNC), órgão sindical patronal máximo do comércio no Brasil. Logo após seu surgimento, a CNC passou a empenhar-se na criação do Senac, que foi afinal instituído pelo Decreto-Lei nº 8.621, de janeiro de 1946. Um outro Decreto-Lei, o de nº 8.622, estabelecia a regulamentação do ensino comercial e fixava direitos e deveres de comerciantes e comerciários.” (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 1997b).

Por último foi criado o SESCOOP, por meio da Medida Provisória n. 2.168-40/01, com o objetivo de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino de formação profissional, desenvolvimento e promoção social do trabalhador em cooperativa e dos cooperados.

O que se vê em comum nessas entidades, além de oferecerem formação técnico-profissional, é a entrega dos destinos da formação técnico-profissional da classe trabalhadora aos interesses do patronato. É curioso como nesse contexto haja quem tenha coragem de afirmar que o conceito de **luta de classes** se encontra superado.

Lamentavelmente a Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000) não produziu alterações significativas nesse campo. Passou ao largo de qualquer discussão sobre entregar a direção desses organismos formadores às confederações de trabalhadores, mantendo a participação patronal em caráter meramente opinativo, reservando-lhe postos em conselhos consultivos.

Nem só críticas devem ser dirigidas à nova legislação da aprendizagem empresária, uma vez que houve um tímido avanço no sentido de romper o monopólio do sistema “S”, permitindo a atuação residual de escolas técnicas de educação e entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, no fornecimento de formação técnico-profissional a adolescentes.

4.3.2.3.2 Escolas técnicas de educação

Caso os Serviços Nacionais de Aprendizagem não ofereçam cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, a mesma poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, tais como escolas técnicas de educação e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, desde que devidamente registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No tocante às escolas técnicas de educação, afirma Santos (2003, p. 110):

Quando federais, ou quando tenham fins não lucrativos e recebam apoio financeiro do Poder Público, as escolas técnicas estão obrigadas a oferecer cursos profissionais de nível básico *“abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade”* (Decreto 2.208, de 17.04.1997, art. 4º, § 1º).

O mesmo autor lembra que “a aprendizagem a que se refere a CLT é educação profissional de nível básico, mas a ela aprendizagem não corresponde a obrigatoriedade mencionada no decreto.” (SANTOS, 2003, p. 110). E isso porque “[...] os referidos cursos devem estar abertos aos alunos de educação básica e a quaisquer trabalhadores, independente de serem contratados nos termos do art. 428 da CLT.” (SANTOS, 2003, p. 110).

4.3.2.3.3 Entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

Assim como as escolas técnicas de educação, as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional podem oferecer cursos de aprendizagem metódica para adolescentes.

Para se habilitarem a exercerem tal mister, as entidades sem fins lucrativos ficam obrigadas a se registrar no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e a depositar seus programas de aprendizagem no mesmo e na respectiva unidade descentralizada do Ministério do Trabalho e Emprego. (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução n. 74, 2001, art. 2º).

Esses programas de aprendizagem para o desenvolvimento de ações de educação profissional, no nível básico, devem conter o seguinte: i) público alvo do curso: número de participantes, perfil socioeconômico e justificativa para o seu atendimento; ii) objetivos do curso: propósito das ações a serem realizadas, indicando sua relevância para o público alvo e para o mercado de trabalho; iii) conteúdos a serem desenvolvidos: conhecimentos, habilidades e competências, indicando sua pertinência em relação aos objetivos do curso, público alvo a ser atendido e potencial de aplicação no mercado de trabalho; iv) carga horária prevista: duração total do curso em horas e distribuição da carga horária, justificada em função do conteúdo a ser desenvolvido e do perfil do público alvo; v) infraestrutura física: equipamentos, instrumentos e instalações demandados para o curso, em função dos conteúdos, da duração e do número e perfil dos participantes; vi) recursos humanos: número e qualificação do pessoal técnico-docente e de apoio, em função dos conteúdos, da duração e do número e perfil dos participantes; vii) mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendiz; viii) mecanismos de vivência prática do aprendiz e/ou de apoio; ix)

mecanismos para propiciar a permanência dos aprendizes no mercado de trabalho após o término do contrato de aprendizagem. (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n. 702, 2001, art. 2º).

As entidades deverão atender, ainda, a certos requisitos, ficando a cargo dos Conselhos Tutelares a verificação de: i) adequação das instalações físicas e as condições gerais do ambiente em que se desenvolve a aprendizagem; ii) compatibilidade das atividades desenvolvidas pelos adolescentes com o previsto no programa de aprendizagem nas fases teórica e prática, bem como o respeito aos princípios estabelecidos pelo ECA; iii) regularidade quanto a sua constituição; iv) adequação da capacitação profissional ao mercado de trabalho, com base na apuração feita pela entidade; v) respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente; vi) cumprimento da obrigatoriedade de os adolescentes já terem concluído ou estarem cursando o ensino obrigatório, e a compatibilidade da jornada da aprendizagem com a da escola; vii) ocorrência de ameaça ou violação dos direitos do adolescente, em especial tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, bem como exploração, crueldade ou opressão praticados por pessoas ligadas à entidade ou aos estabelecimentos onde ocorrer a fase prática da aprendizagem; viii) observância das proibições previstas no art. 67 do Estatuto da Criança e do Adolescente. (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução n. 74, 2001, art. 2º).

4.3.2.4 O fim da Aprendizagem Metódica no Próprio Emprego

A aprendizagem empresária, antes da edição da Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000), dava-se por meio da matrícula do aprendiz nos cursos mantidos pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

A legislação revogada permitia que, em caso de inexistência de cursos nos Serviços Nacionais de Aprendizagem que atendessem às necessidades da empresa, ou, ainda, inexistência de vagas, ficasse o empresário desobrigado da contratação nos termos da antiga redação art. 429 da CLT, podendo, todavia, assumir a obrigação de efetuar a aprendizagem, sob supervisão daquele órgão, ao que se dava o nome de Aprendizagem Metódica no Próprio Emprego.

Nessas duas espécies de aprendizagem empresária, havia a inserção da aprendizagem num contrato de emprego e a relação daí decorrente era de empresa-empregado.

O advento da Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000) impediu a continuidade de tal procedimento de formação profissional ao exigir que a aprendizagem se faça por meio de inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, pelo acréscimo do parágrafo primeiro ao art. 428 da CLT.⁷⁵

4.4 CONTRATO DE APRENDIZAGEM

⁷⁵ “A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e a inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.” (BRASIL.Consolidação das Leis do Trabalho, art. 428, § 1º).

4.4.1 Conceito

O contrato de aprendizagem é um contrato de emprego especial, qualificado pela obrigação patronal de oferecer ao adolescente formação técnico-profissional metódica e compatível. Sua definição se encontra positivada agora no art. 428 da CLT:

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Nessa definição, que substituiu sem alterações substanciais a anterior (BRASIL. Decreto n. 31.546, 1952, art. 1º), se encontram vários elementos importantes do contrato de aprendizagem, e dela se pode aferir a natureza jurídica do vínculo entre a empresa concedente de aprendizagem e o aprendiz, a limitação das pessoas que podem ser inseridas nesse tipo de formação técnico-profissional e outras características que serão esmiuçadas adiante.

4.4.2 Natureza jurídica

A nova legislação do instituto da aprendizagem permite aclarar as dúvidas que existiam a respeito da natureza jurídica desse vínculo entre empregador e

aprendiz. A dicção do art. 428 da CLT menciona expressamente que se trata de um contrato de emprego a prazo determinado, qualificado pela dação de formação técnico-profissional ao aprendiz.

Bernardes (1969), em precioso trabalho sobre o tema, argumentava que o contrato de aprendizagem não era um contrato a prazo determinado, mas sim, um contrato indeterminado com cláusula de aprendizagem, “[...] existindo a presunção, de fato, de que o aprendiz, tão logo habilitado, esteja em condições de ser aproveitado na própria empresa que o formou.” (BERNARDES, 1969, p. 61). Defendia sua ilação afirmando que:

O que fazemos, pois, ante uma indisfarçável perplexidade da doutrina na solução do problema, é registrar a natureza comum de contrato de trabalho no ajuste abrangente da aprendizagem, porque nos parece essencial e peculiar na relação o mesmo sinalagma trabalho x salário, figurando a aprendizagem como circunstância ou acidente capaz de acrescer o conteúdo do contrato, mas insuficiente para afetar-lhe a natureza e destinação. E ressalvando, sempre, a possibilidade de um verdadeiro contrato de ensino quando lhe seja absolutamente estranha a prestação do trabalho subordinado, o que não é, de modo algum, característico do contrato de aprendizagem, tal qual o praticamos. (BERNARDES, 1969, p. 62-63).

Essa controvérsia suscita questões que vão além da dogmática jurídica. A aprendizagem empresária pode ser uma possibilidade de sintetizar dois fatos sociais aparentemente antagônicos: as necessidades do adolescente de um ensino de qualidade e de renda para o sustento próprio ou da família. Nesse contexto a multiplicação das oportunidades de aprendizagem é extremamente importante. A aceitação da tese da cláusula de aprendizagem resolveria a questão do emprego do adolescente aprendiz em um primeiro momento, pois ele permaneceria na empresa, agora contratado definitivamente. Haveria, no entanto, prejuízo aos demais, que encontrariam as portas da aprendizagem fechadas, aguardando o crescimento econômico do país para ter uma segunda oportunidade.

Verifica-se que esse sistema é incompatível com a obrigatoriedade da contratação de aprendizes, porquanto a empresa deverá, **sempre**, manter um número mínimo de aprendizes, visando a permitir a qualificação técnico-profissional de um maior número de adolescentes. Assim, salvo a hipótese de crescimento da empresa, as vagas destinadas à aprendizagem empresária são rotativas. Essa característica da antiga redação do instituto permaneceu com a dada pela Lei n. 10.097 (BRASIL, 2000), permitindo afirmar que a massificação de mão-de-obra qualificada é exigência do capitalismo industrial desde a era Vargas, quando vigorava o momento taylorista/fordista do modo de produção capitalista, e não uma peculiaridade do toyotismo.

4.4.3 As principais características do contrato de aprendizagem

As principais características do contrato de aprendizagem que o destacam dos contratos de emprego inespecíficos são seu objeto, a formação técnico-profissional metódica, seus requisitos de validade, garantias salariais do aprendiz, prazo, jornada, motivos autorizadores da rescisão contratual e a diminuição da alíquota do FGTS, que serão analisados separadamente.

4.4.3.1 Objeto

O contrato de aprendizagem tem como objeto o asseguramento, pelo empregador, de formação técnico-profissional metódica ao aprendiz, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, devendo o empregador, por sua vez, ser retribuído com a execução, pelo aprendiz, das tarefas necessárias a essa formação com zelo e diligência. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 428).

Na relação jurídica constituída pelo contrato de aprendizagem, a principal contraprestação do trabalho subordinado é a formação técnico-profissional, não obstante exista o pagamento de salário.

4.4.3.2 Requisitos formais de validade

Como contrato de emprego especial, o contrato de aprendizagem exige alguns requisitos para sua validade: a) anotação na CTPS; b) matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não tenha concluído o ensino fundamental; c) inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

4.4.3.2.1 Obrigatoriedade do vínculo empregatício na aprendizagem empresária

Consoante afirmado diversas vezes neste capítulo, a Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000) determina expressamente que a aprendizagem empresária se dá por meio de um contrato de emprego, quer o ensino teórico seja provido pelos serviços nacionais de aprendizagem, quer por meio de escolas técnicas de educação ou entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional.

Por sua vez, o conteúdo do art. 431 (complementando o art. 430, que trata da substituição das entidades do sistema “S” por Escolas Técnicas de Educação e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional) exige, sempre, a existência do vínculo empregatício na aprendizagem, podendo ser o mesmo tanto com a empresa quanto com as entidades mencionadas no inciso II do art. 430. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, arts. 430 e 431).

Essa alteração é valiosa ferramenta na luta que travam diversos atores sociais na prevenção e combate ao trabalho infantil, bem como na proteção do adolescente trabalhador.

Ela evita qualquer dúvida no sentido de que todos os direitos trabalhistas do aprendiz estão assegurados, sendo injurídica qualquer possibilidade de aprendizagem empresária fora do teto do Direito do Trabalho. Destarte, o adolescente deixa de ser alvo de empresários de má-fé ou desinformados que procurem nessa mão-de-obra solução para o barateamento dos custos de sua produção.

4.4.3.2.2 Formação do vínculo empregatício com entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional

Um das grandes novidades da Lei n. 10.097 (BRASIL, 2000) é o permissivo legal para que a contratação do aprendiz seja efetivada pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, do mesmo Diploma Legal, caso não se dê pela empresa onde se realizará a aprendizagem. Confirmando-se a contratação por entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, não haverá vínculo empregatício entre o aprendiz e a empresa tomadora dos serviços.

Reforça-se, por meio dessa nova redação do art. 431 consolidado, o entendimento de inexistência de aprendizagem empresária sem a respectiva formalização do contrato de emprego, ainda que não se forme vínculo de emprego diretamente com a empresa tomadora.

Abonando esse entendimento, transcreve-se lição de Fonseca, R. M. T. (2001, p. 145):

Considerando-se as características da legislação que regulamenta a matéria, se o trabalho educativo se desenvolve em empresas por intermédio das entidades, aproximar-se-á da aprendizagem empresarial, visto que o aspecto produtivo assumirá maior preponderância e, assim, ensejará o direito à proteção trabalhista e previdenciária, tal como dispõem o inciso II, do § 3º, do art. 227 da Constituição Federal e o art. 65 do ECA que conferem proteção aos aprendizes. Se o trabalho educativo se prestar, apenas, no interior das entidades aproximar-se-á da aprendizagem escolar, sendo desnecessária a concessão de direitos laborais.

É bem verdade que o dispositivo legal em debate não prima pela clareza, ensejando na doutrina divergências a respeito de seu alcance, uma vez que há

quem entenda que a entidade sem fins lucrativos não vai contratar o aprendiz, mas irá prestar o serviço de aprendizagem:

A redação do artigo dá margem a dúvidas. Na verdade, não é a entidade sem fins lucrativos que vai contratar o aprendiz, mas irá prestar o serviço de aprendizagem.

A expressão “caso em que não gera vínculo de emprego” diz respeito apenas ao que vem antes da vírgula, ou seja: “pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430”, isto é, às entidades sem fins lucrativos. Não gerará, portanto, vínculo de emprego com a empresa tomadora na hipótese de os cursos de aprendizagem serem prestados por entidades sem fins lucrativos. Implicará, porém, a formação do contrato de trabalho com a empresa, quando a aprendizagem não for prestada por entidades sem fins lucrativos, pois o art. 428 da CLT mostra que o contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial, de prazo determinado. Do contrário, o art. 428 da CLT não faria referência à existência de contrato de trabalho. (MARTINS, 2001).

Discordamos dessa argumentação por entender que a *mens legis* é efetivamente a inexistência de aprendizagem empresária sem o vínculo empregatício.

A literalidade do texto legal autoriza o entendimento aqui defendido. O dispositivo legal é claro ao prever duas formas de contratação do aprendiz: ou pela empresa onde se realizará a aprendizagem, ou pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, da CLT:

A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços.

A referência do art. 428 ao contrato de aprendizagem como um contrato de trabalho especial se acomoda perfeitamente na sistemática utilizada pelo legislador, que definiu as linhas gerais do instituto nesse artigo e as peculiaridades nos artigos 430 e 431. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, arts. 428, 430 e 431).

Embora se discorde aqui da linha argumentativa de embasamento do veto da Presidência da República ao parágrafo único do art. 431,⁷⁶ uma vez que a garantia legal aos aprendizes contra a inadimplência da entidade assistencial foi suprimida em virtude de existência de súmula de jurisprudência no Colendo Tribunal Superior do Trabalho no mesmo sentido, as razões do veto reforçam a argumentação de que as entidades sem fins lucrativos poderão efetuar o registro do contrato de emprego:

É manifesta a incoerência entre o disposto no caput do art. 431 - que admite a contratação por intermédio da entidade sem fins lucrativos, estabelecendo que, neste caso, não haverá vínculo de emprego com o tomador de serviço - e a regra prevista no parágrafo único, que transfere a responsabilidade para o tomador de serviço caso a entidade contratante não cumpra as obrigações trabalhistas. Ora, não faz sentido admitir a contratação por entidade interposta, sem vínculo de emprego com o tomador do serviço, e concomitantemente transferir para o tomador do serviço a responsabilidade decorrente da contratação. Por outro lado, a supressão do referido parágrafo único não acarretará qualquer prejuízo aos trabalhadores, pois é pacífico o entendimento do Tribunal Superior do Trabalho no sentido de que o inadimplemento das obrigações trabalhistas, por parte do empregador, implica na responsabilidade subsidiária do tomador de serviços (Enunciado nº 331 do TST). (BRASIL. Presidência da República, Mensagem n. 1.899, 2000, razões do veto).

Por fim, essa foi uma das principais inovações trazidas pela Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000),⁷⁷ idealizada como ferramenta para solucionar o difícil problema dos adolescentes que prestavam serviços por intermédio de entidades assistenciais sem a percepção de quaisquer direitos trabalhistas.

O resgate histórico da fonte material desse dispositivo legal é obrigatório e enriquecedor, bem como servirá para a elucidação definitiva da questão aqui

⁷⁶ “O inadimplemento das obrigações trabalhistas por parte da entidade sem fins lucrativos implicará responsabilidade da empresa onde se realizar a aprendizagem quanto às obrigações relativas ao período em que o menor esteve a sua disposição.” (NR) (BRASIL. Presidência da República, Mensagem n. 1.899, 2000, razões do veto)

⁷⁷ A qual, como se defende aqui neste trabalho se preocupou mais em elevar ao status de lei algumas disposições protetoras que se encontram em decretos etc. do que apresentar um novo modelo de formação técnico-profissional.

tratada. O texto abaixo transcrito, não obstante longo, é de leitura obrigatória para quem se interessa pelo tema:

Em 1992, a Procuradoria Regional do Trabalho da 15ª Região recebeu uma denúncia formulada pelo Ministério Público Estadual no sentido de que haveria, na cidade de Campinas, duas entidades de cunho assistencial cuja finalidade precípua seria a de inserir os adolescentes no mercado de trabalho, sem, no entanto, assegurar-lhes direitos trabalhistas.

Em audiências iniciais com ambas as entidades, notou-se que inspiravam-se na idéia do trabalho assistencial e se mobilizavam no sentido de arregimentar adolescentes carentes, ministrar-lhes noções iniciais de etiqueta, higiene e formação profissional para, ao cabo de determinado período, inseri-los em empresas mediante o pagamento de bolsas, as quais repassavam aos adolescentes em valor sempre inferior ao do salário-mínimo.

O aprofundamento das investigações deu-se devido à deliberação do Conselho Superior do Ministério Público do Trabalho, o qual sugeriu aos Procuradores a busca progressiva da adequação dessas entidades às novas diretrizes legais.

Diversos estudos foram realizados na 15ª Região, pautando-se, a pesquisa, pelo reconhecimento da evidente importância social da atividade realizada por essas entidades, as quais, verificou-se, já se instalaram, há décadas, em todo o Interior do Estado de São Paulo e mesmo em outros Estados do País, demonstrando-se sérias, merecendo, por isso mesmo, respeito e uma ação pedagogicamente cuidadosa por parte do Ministério Público do Trabalho.

Vários artigos foram produzidos, inúmeras palestras foram proferidas, centenas de inquéritos civis foram instaurados, uma vez que, não obstante a relevância social dessas entidades, as questões inerentes ao cumprimento da legislação trabalhista permaneceram desatendidas. Os adolescentes prestam serviços nas empresas, conforme já dito, sem acompanhamento metódico por educadores nas atividades laborais, percebem remuneração inferior ao mínimo legal, submetem-se à subordinação jurídica com os tomadores, evidenciando-se, portanto, todos os elementos que fazem incidir a legislação trabalhista. Dela, porém, não se beneficiam.

O Ministério Público do Trabalho empenhou-se em buscar a adequação dessas entidades à nova sistemática jurídica trazida pela Constituição Cidadã de 1988, considerando, acima de tudo, que várias denúncias da sociedade instigavam a urgente revisão dos programas assistenciais dessas organizações não-governamentais sem fim lucrativo.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONDENCA) passaram a se manifestar oficialmente

no sentido de insistir na adequação dessas entidades aos parâmetros legais contemporâneos ou propugnar pelo fechamento daquelas que permanecessem renitentes na utilização do velho modelo.

Recebemos notícias de adolescentes que se acidentavam no trabalho e deixavam de ser atendidos pela Previdência; meninas que engravidavam era (sic) sumariamente dispensadas sem haver seus direitos.

Em dezembro de 1997, realizou-se, na sede da 15ª Região, uma audiência pública, presidida pelo Dr. Raimundo Simão de Melo, então Procurador-Chefe, da qual participaram o Ilustríssimo Delegado Regional do Trabalho de São Paulo Dr. Antônio Funari Filho e as cem maiores entidades de guardas-mirins ou patrulheiros-mirins do Estado. Traçou-se, na oportunidade, uma política estadual capitaneada pelo Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério Público do Trabalho da 15ª e 2ª Regiões. Visava-se obter o registro dos adolescentes nas entidades, bem como seu acompanhamento por educadores no trabalho que desempenhariam junto às empresas conveniadas.

A ação foi bem sucedida, pois se obteve, por meio de negociação direta entre as entidades e o Ministério do Trabalho e Emprego, ou da lavratura de Termos de Ajustamento de Conduto perante o Ministério Público do Trabalho, o registro de cerca de 10 mil adolescentes em CTPS. O modelo proposto em São Paulo acabou por repercutir em manifestações oficiais de apoio e incentivo por parte do Conselho Paulista, em 28 de abril de 1999, e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 12 de maio de 1999. Também houve menção honrosa por parte de uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, criada com a finalidade de apurar denúncias sobre o trabalho de crianças e adolescentes no Brasil, que apresentou seu relatório final em 30 de junho de 1999.

Estes fatos, somados às circunstâncias já descritas, fizeram com que uma comissão pluriinstitucional composta por representantes do Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério Público do Trabalho, Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Previdência Social elaborassem o texto de um projeto de lei, que por fim foi apresentado pelo Excelentíssimo Presidente da República, no início de 2000, ao Congresso Nacional, o qual o aprovou integralmente, vindo a ser sancionado em 19 de dezembro daquele ano. (Fonseca, R. M. T., 2001, p. 142-143).

Com se vê, os elementos históricos e sociológicos motivadores da inclusão desse dispositivo legal na CLT não deixam dúvidas a respeito da possibilidade de anotação da CTPS do aprendiz pelas entidades assistenciais, uma vez que esse foi um dos escopos das modificações legislativas. Essa argumentação, que tem sólido

lastro dogmático, se torna incontestado diante da inclusão dos elementos históricos e sociológicos. E esses fatores, como se tem defendido neste trabalho, podem superar os dogmáticos na procura de uma aplicação promotora de cidadania do dispositivo legal.

4.4.3.2.3 Matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não tenha concluído o ensino fundamental

A nova redação do art. 428 traz a exigência, no § 1º, para validade do contrato de aprendizagem, de “[...] matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental [...]” (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho).

Dispositivo assemelhado existia na legislação revogada, uma vez, na sua redação anterior, exigia-se do aprendiz “ter concluído o curso primário ou possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional.” (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 431, “a”).

Houve, como se vê, um importante avanço no resgate do aprendiz, porque era possível frequentar a aprendizagem empresária, possuindo apenas conhecimentos mínimos de educação formal. Colaborava essa revogada legislação para o aprofundamento da dicotomia trabalho versus educação formal.

O progresso da novel legislação, todavia, ficou aquém do desejado. A uma, na fixação do ensino fundamental como limite desejável de educação formal, uma vez que autoriza a aprendizagem empresária a quem o tenha concluído, mas não

prosseguiu nos estudos, vale dizer, freqüentar o ensino médio. A duas, por não criar um estímulo legal à universalização do ensino médio, exigindo dos aprendizes a freqüência do mesmo. Diz-se isso porque, iniciando o sistema educacional com sete anos de idade, concluir-se-á o ensino fundamental obrigatório com 14 anos, idade idêntica ao limite mínimo para a aprendizagem. Logo, o aprendiz deveria cursar obrigatoriamente o ensino médio durante sua aprendizagem, até mesmo porque, em regra, a formação técnico-profissional oferecida pelo sistema “S”, escolas técnicas e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, é de **nível básico e não-formal**.⁷⁸

Dessa forma, não há óbice à freqüência concomitante aos cursos de ensino médio e de aprendizagem, até mesmo porque este último se realiza dentro da jornada de trabalho.

Embora seja esse um debate que supera as expectativas do texto, registra-se aqui o desejo de que se caminhe para a universalização do ensino médio, tornando-se obrigatória sua freqüência.

4.4.3.2.4 Inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica

O aprendiz deverá estar obrigatoriamente inscrito em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de uma das entidades do sistema

⁷⁸ Cf. item 3.2.2.

“S”, escolas técnicas de educação ou entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e educação profissional, consoante determinada o § 1º do art. 428. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho).

Essa exigência é outra novidade da Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000), uma vez que pôs fim ao AMPE.⁷⁹

4.4.3.3 Garantias salariais do aprendiz

Nos termos do art. 428, § 2º, da CLT, “ao adolescente aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora”. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho).

A garantia de pagamento de salário mínimo ao aprendiz coloca por terra antiga discussão sobre a constitucionalidade da possibilidade contida na legislação revogada de pagamento de quantias inferiores ao aprendiz, surgida após o advento da Constituição de 1988.

No revogado art. 80 da CLT se previa que:

Ao menor aprendiz será pago salário nunca inferior a $\frac{1}{2}$ (meio) salário mínimo regional durante a primeira metade da duração máxima prevista para o aprendizado do respectivo ofício. Na segunda metade passará a perceber, pelos menos, $\frac{2}{3}$ (dois terços) do salário mínimo regional.

Martins argumentava que esse dispositivo estava revogado pelo inciso XXX, do art. 7º, da Constituição de 1988, que proibia qualquer discriminação de salário

⁷⁹ Cf. item 4.3.2.4.

em virtude da idade. (2002, p. 569). Contrariamente, Oliveira sustentava a redução salarial, mesmo após a Constituição Cidadã, ao argumento de que:

[...] a formação técnico profissional pode ser tida como uma contraprestação e, também, porque o aprendiz não gasta o tempo todo trabalhando e seu trabalho passa por etapas em que o rendimento é progressivo, seu salário pode sofrer uma redução. (1994, p. 110).

Esse debate se tornou ultrapassado com o advento da Lei n. 10.097 (BRASIL, 2000), que revogou o art. 80 da CLT.

4.4.3.4 Prazo do contrato de aprendizagem

O contrato de aprendizagem, como os demais contratos de emprego por prazo determinado, terá a duração máxima de dois anos, de acordo com o disposto no art. 428, § 3º, da CLT.

Sua duração deverá corresponder ao tempo necessário para a aquisição da aprendizagem, podendo o contrato ser considerado nulo se desenvolvido por tempo superior ao essencial, haja vista que nessa hipótese não haveria mais aprendizagem, mas simples prestação de trabalho subordinado. (SANTOS, 2003, p. 131).

4.4.3.5 Jornada do aprendiz

A jornada do adolescente aprendiz será limitada a seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada. Todavia, o limite de seis horas diárias poderá ser estendido até oito horas diárias para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 432). Uma vez que inexistente determinação expressa em sentido contrário, o aprendiz trabalhará seis dias por semana, descansando um dia, como qualquer trabalhador.

Duas observações merecem serem feitas no tocante à jornada do aprendiz.

A primeira trata da inclusão do tempo destinado às atividades teóricas no cômputo da jornada. Como bem lembra Santos:

[...] seja a jornada de seis ou de oito horas, tenha o adolescente concluído ou não o ensino fundamental, as horas relativas às atividades teóricas computam-se na jornada de trabalho e são remuneradas pelo empregador. (2003, p. 89-90).

Justifica-se esse entendimento em virtude de ser ônus do empregador a formação técnico-profissional do aprendiz. Essa formação é um processo pedagógico metódico e alternado, vale dizer, nele se adquirem conhecimentos dos mais fáceis para os mais complexos e de forma alternada, nos bancos escolares e na empresa. Logo, a formação técnico-profissional engloba tanto a parte prática quanto a parte teórica. Dessa forma, fica claro que a jornada de seis horas é destinada à formação do aprendiz de maneira global.

Sociologicamente, pode-se dizer que a imposição desse ônus ao empregador é o começo de um resgate da escolaridade do trabalhador, já que a jornada de seis horas lhe permitirá cursar o ensino formal e a percepção do salário mínimo hora lhe abrandará as penúrias da pobreza.

A segunda diz respeito à hipótese em que o aprendiz terminou o ensino fundamental e frequenta o ensino de nível médio. A interpretação lógico-sistemática que se faz do art. 432 consolidado é que a jornada de oito horas somente é permitida ao adolescente que não estiver frequentando curso de educação formal. Vale aqui as mesmas ilações levadas a cabo no parágrafo anterior. Essa interpretação, além de encontrar suporte na dogmática jurídica, atende aos princípios da doutrina da proteção integral da criança e do adolescente adotados na Carta de 1988.

4.4.3.6 Rescisão contratual

O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo, ou, quando o aprendiz completar dezoito anos, ou, ainda, nas seguintes hipóteses: a) desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; b) falta disciplinar grave; c) ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; e d) pedido de demissão do aprendiz.

4.4.3.6.1 Término da aprendizagem

A primeira das hipóteses de rescisão do contrato de aprendizagem é a decorrente de seu normal cumprimento. Como todo contrato de emprego por prazo

determinado, o contrato de aprendizagem tem um termo final, coincidente com o término do programa elaborado pela entidade de formação técnico-profissional. Finda a aprendizagem, rescinde-se o correspondente contrato. Continuando a prestação de serviços, haverá a constituição de um contrato de emprego por prazo indeterminado, sem que o anterior perca sua validade.

4.4.3.6.2 Completação da idade de 18 anos

Lamentavelmente a nova legislação da aprendizagem repetiu o equívoco do Decreto n. 31.546 (BRASIL. 1952) e manteve a idade limite de 18 anos para a aprendizagem.⁸⁰ A idade limite de 18 anos está superada. Em outros países existem modelos de contratos de formação técnico-profissional que se estendem dos 25 até aos 28 ou 29 anos.⁸¹

Esse limite ignora que a deficiência do ensino fundamental brasileiro cria situações nas quais o adolescente preenche os requisitos para usufruir a aprendizagem perto da idade limite, o que amplifica a exclusão social da qual foi vítima, ao impedi-lo de obter a formação profissional adequada.

Aqui se fica com o entendimento de Lamarca, forjado para a legislação anterior mas ainda absolutamente pertinente, no sentido de que, se o aprendiz atinge a idade limite de 18 anos sem concluir sua aprendizagem, esta deve continuar porque “[...] o tempo de duração da aprendizagem nada tem com a idade

⁸⁰ “Considera-se de aprendizagem o contrato individual de trabalho realizado entre um empregador e um trabalhador maior de 14 e menor de 18 anos, [...]” (BRASIL. Decreto n. 31.546, 1952, art. 1º).

em que se pode concluir o contrato de aprendizagem, desde que firmado antes de concluída a maioridade.” (*Apud* DINIZ, 1995, p. 48).

Na verdade, esse prazo deve ser observado somente no sentido de se evitar o início da aprendizagem após o aniversário de 18 anos do aprendiz. Entendimento contrário fere a proibição constitucional de “[...] diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, **idade**, cor ou estado civil.” (BRASIL. Constituição, 1988, art. 7º, XXX).

A interpretação literal do art. 433 (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho) impede que todos os adolescentes enquadrados na faixa etária prevista na legislação possam usufruir a aprendizagem empresária, o que leva fatalmente à diminuição das oportunidades para adolescentes com mais de 16 anos e gera discriminação legal, defesa pela Constituição.

4.4.3.6.3 Desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz

O desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz é uma das causas de rescisão antecipada do contrato de aprendizagem previstas no art. 433 da CLT. Santos, tratando da diferença entre desempenho insuficiente e inadaptação do aprendiz, afirma que “[...] são expressões que se complementam para designar a mesma coisa. Só se poderá verificar a inadaptação do aprendiz pelo mau desempenho nas atividades teóricas ou práticas.” (2003, p. 138). Já o desempenho insuficiente “[...] deve decorrer de inadaptação: o aprendiz, por falta de vocação,

⁸¹ Cf. itens 2.5.1.1, Argentina, 2.5.1.2, Uruguai, 2.5.1.3, Paraguai, e, 2.5.2, França.

demonstra dificuldade em desenvolver as habilidades necessárias ao exercício da profissão.” (SANTOS, 2003, p. 1038). É importante ressaltar que, em virtude do princípio da continuidade da relação de emprego, cabe ao empregador demonstrar em juízo o desempenho insuficiente ou inadequação do aprendiz, caso haja contestação do motivo do desfazimento do vínculo empregatício.

4.4.3.6.4 Falta disciplinar grave

A prática de falta disciplinar grave é outro motivo de rescisão antecipada do contrato de aprendizagem. A menção à falta disciplinar grave não é gratuita. A legislação trabalhista faz distinção entre a violação dos deveres e obrigações do empregado, contidos no art. 482, que ensejam a rescisão contratual por justa causa, e a falta grave, contida no art. 493, uma vez que “constitui falta grave a prática de qualquer dos fatos a que se refere o art. 482, quando por sua repetição ou natureza representem séria violação dos deveres e obrigações do empregado.” (BRASIL.Consolidação das Leis do Trabalho, art. 493).

Logo, a prática de atos tipificados no art. 482 (ressalvado algum fato gravíssimo) não enseja a rescisão contratual por justa causa imediatamente, havendo a necessidade de sua reiteração ou maior gravidade.

A utilização da expressão “falta grave” remete, ainda, ao instituto da estabilidade, o que será analisado em tópico próprio.

4.4.3.6.5. Ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo

A ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo é outro motivo de rescisão do contrato de aprendizagem por justa causa. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 433, inciso IV). Ao empregador cabe verificar, no final do ano letivo, o aproveitamento do aprendiz e eventual perda do ano letivo por faltas injustificadas. A desídia patronal nesse mister pode acarretar transmutação do contrato de aprendizagem em contrato de emprego por prazo indeterminado, caso configurada a hipótese aqui aventada.

Santos afirma que essa obrigação existe somente enquanto o aprendiz freqüenta a escola de ensino fundamental, deixando a mesma de existir quando o adolescente freqüentar o ensino médio. (2003, p. 141). Discorda-se dessa conclusão vazada em excelente monografia, várias vezes citada neste trabalho, por entender-se que o aluno que freqüenta curso de ensino médio faz jus à jornada de seis horas. Ademais, a interpretação da legislação da aprendizagem deve ser feita no sentido de se ampliar o nível educacional da população. Por conseguinte, a freqüência do aprendiz à escola de ensino médio interessa não apenas a ele próprio ou a seu empregador, mas a toda a sociedade.

4.4.3.6.6. A pedido do aprendiz

Essa hipótese de rescisão do contrato de aprendizagem contida no inciso IV do art. 433 já citado não apresenta maiores dilações a serem feitas, salvo a anotação de que o empregado não “pede demissão”, mas “se demite”. A expressão “pedido” é um dos vários signos de submissão da classe trabalhadora que se encontram na CLT e, por isso mesmo, deve ser rejeitada.

No mais, não se aplicando ao contrato de aprendizagem o disposto nos arts. 479 e 480 da CLT e inexistindo aviso prévio em contratos por prazo determinado,⁸² a rescisão se dá sem nenhum ônus para o aprendiz.

4.4.3.6.7 Estabilidade

Previstas no art. 433 da CLT, essas hipóteses de rescisão contratual são taxativas, vale dizer, o aprendiz goza de estabilidade no curso da aprendizagem, sendo inaplicáveis ao contrato de aprendizagem o disposto nos arts. 479 e 480 da CLT.

Justifica-se a existência da estabilidade por não ser desejável permitir a interrupção da aprendizagem durante seu curso, haja vista que a formação profissional do trabalhador se coaduna com as diretrizes básicas do modelo nacional de educação no qual é prioridade o direito à profissionalização e, ainda, o direito do adolescente à profissionalização é dever de todos, consoante art. 227 da Constituição Federal.

⁸² Ressalvada a estipulação de cláusula assecuratória do direito recíproco de rescisão antes de expirado o termo ajustado (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 481), inaplicáveis ao caso.

A circunstância de o legislador ter incluído entre os motivos da rescisão antecipada do contrato de aprendizagem o pedido do aprendiz e tornar inaplicáveis a essa rescisão o disposto nos arts. 479 e 480 da CLT reforça o juízo de que a relação contida no art. 433 da CLT é taxativa. Outro fato que reforça nosso entendimento é a utilização da expressão “falta grave” no inciso III do citado dispositivo legal, termo esse próprio do instituto da estabilidade.⁸³

Ademais, estabilidade do aprendiz no curso da aprendizagem não é inovação da Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000) e já era acolhida pela jurisprudência anterior à alteração legislativa no instituto em estudo:

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região. Contrato de aprendizagem. Goza o menor aprendiz, durante todo o período de aprendizagem, de estabilidade provisória, não podendo o empregador rescindir o contrato antes do seu termo, a não ser por justa causa incluída a específica do art. 432, § 2º da CLT. Recurso ordinário n. 02950468033/1995. Rel. Wilma Nogueira de Araujo Vaz da Silva. 28 de abril de 1997.

4.4.3.7 Diminuição da alíquota do FGTS.

Os contratos de aprendizagem tiveram a alíquota do FGTS reduzida para dois por cento. Santos critica duramente essa redução, por compreender que a mesma avilta o instituto do FGTS, reduzindo o direito social previsto na Constituição a valores ínfimos, razão pela qual o art. 2º da Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000) seria inconstitucional. (2003, p. 88). O próprio autor reconhece, todavia, que

⁸³ “Constitui falta grave a prática de qualquer dos fatos a que se refere o art. 482, quando por sua repetição ou natureza representem séria violação dos deveres e obrigações do empregado.” (BRASIL.Consolidação das Leis do Trabalho, art. 493).

esse procedimento se repete com o salário mínimo e o salário-família sem que a jurisprudência se manifeste pela inconstitucionalidade (SANTOS, 2003, p. 89), de tal forma que a argumentação exposta, não obstante sociologicamente justa, não encontra respaldo na dogmática jurídica.

4.4.4. Obrigatoriedade da aprendizagem

O artigo 429 da CLT determina que os estabelecimentos, cujas funções demandem qualificação profissional, deverão empregar e matricular nos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores ali existentes. As frações de unidade, no cálculo da percentagem de que trata o caput do artigo, darão lugar à admissão de um aprendiz. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 429). O limite fixado nesse artigo para a contratação de adolescentes aprendizes não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos que tenha por objetivo a educação profissional. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 429, § 1º).

A legislação anterior previa os mesmos percentuais. A alteração implicou a extensão da obrigatoriedade a todos os estabelecimentos de qualquer natureza, e não mais apenas aos industriais e comerciais. É um avanço, mas tímido.

Dois pontos importantes deixaram de ser abordados pela Lei n. 10.097. (BRASIL. 2000).

O primeiro refere-se a empresas que se valem de mão-de-obra desqualificada. É sociologicamente inconcebível que elas não participem do financiamento da formação técnico-profissional da população. Mormente quando se sabe que há uma perversa equação de proporcionalidade entre renda e qualificação técnico-profissional, de tal forma que os trabalhadores menos qualificados obtêm menos renda e se constituem na classe mais explorada. Como já dito, a modificação na legislação da aprendizagem empresária, em vários pontos positiva, deixou de abordar a formação técnico-profissional como um todo, limitando-se à fase inicial da educação permanente.

O segundo ponto seria a alteração do sistema de punição para as empresas que descumprirem a nova legislação, com a estipulação de pesadas multas com rito especial de cobrança e alteração da competência para a Justiça do Trabalho, a fim de se desestimular qualquer tentativa de burla.

4.4.4.1 A questão das funções que demandem qualificação profissional

A legislação da aprendizagem empresária é clara ao estabelecer que os percentuais de contratação obrigatória de aprendizes devem levar em conta as funções que demandem formação profissional. (BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, art. 429). Surge, então, a questão da definição das funções que demandem qualificação profissional, pois somente elas podem ser objeto de formação metódica. Essa definição não fica a critério do empregador, ou mesmo do empregado. Normalmente, tanto no direito brasileiro como em outros países,

existem regras claras sobre quais são os ofícios passíveis e não-passíveis de aprendizagem e, ainda, tempo de duração, com o intuito de evitar abusos. (OLIVEIRA, 1994, p. 92).

Três questões merecem serem abordadas.

A primeira é que “[...] somente os ofícios passíveis de se submeterem a uma formação metódica mais prolongada podem ser objeto de um contrato de aprendizagem [...]” (OLIVEIRA, 1994, p. 92). Ficam afastadas, assim, quaisquer tentativas de aprendizagem em profissões que não demandem qualificação técnico-profissional, como *office-boy*, estafetas, empacotadores, serventes, cortadores de cana-de-açúcar, colhedores de algodão etc.

A segunda é que não há mais a necessidade de portarias, definindo quais as ocupações que são passíveis de aprendizagem, porque a Lei n. 10.097 (BRASIL, 2000) nada menciona a respeito.

A terceira trata das profissões nas quais é proibido o trabalho do adolescente. No Brasil, tem-se portaria do Ministério do Trabalho e Emprego na qual se proíbe o trabalho de adolescentes em atividades mencionadas em seu anexo, o que, obviamente, as exclui do processo de aprendizagem. (BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego, Portaria n. 20, 2001).

Castro critica duramente essa portaria. Exemplificando com dois fictícios adolescentes que desejam trabalhar na fábrica de automóveis Volkswagen, afirma que o alemão irá fazê-lo, no desenvolvimento de um curso de aprendizagem. Já o brasileiro estaria impedido de ter a mesma oportunidade por causa da Portaria n. 20. Aduz que as fábricas são idênticas e os riscos, os mesmos. Afirma que o excesso de proteção pode acabar por desproteger o adolescente brasileiro, que

não terá acesso a diversas oportunidades de se qualificar profissionalmente. (2003, p. 20).

Entende-se aqui que o intuito da Portaria n. 20 é dar seguimento à política de implementação da doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, bem como cumprir determinação constitucional que proíbe o trabalho de pessoas com menos de 18 anos em atividades insalubres, perigosas ou em jornada noturna (BRASIL. Constituição, 1988, art. 7º, XXXIII). No mais, a idéia passada de que se a fábrica é segura para os alemães seria segura para os brasileiros revela-se mais uma frase de efeito do que uma constatação que mereça crédito, não obstante o enorme cabedal de conhecimentos que o renomado articulista tem sobre o assunto. Até mesmo porque vêm sendo desenvolvidas experiências de aprendizagem em tais circunstâncias totalmente dentro das entidades de formação técnico-profissional, fato que afasta qualquer hipótese de prejuízo ao adolescente, que terá sua oportunidade de profissionalização. (LIMA, 2001).

4.4.4.2 Terceirização

A definição de cotas para contratação de aprendizes, quando se vislumbra um processo de terceirização, foi regulamentada pela Instrução normativa n. 26, que prevê que “os serviços executados por trabalhadores terceirizados deverão ser computados na cota da empresa prestadora de serviços.” (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, Instrução normativa n. 26, 2002, art. 7º).

4.4.4.3 Isenções à obrigatoriedade de contratação de aprendizes

Existem alguns empregadores que estão dispensados da obrigatoriedade de contratação de adolescentes aprendizes, em virtude da peculiaridade de sua atividade. As microempresas e empresas de pequeno porte estão dispensadas do cumprimento dessa determinação em virtude da dicção do art. 11 da Lei n. 9.841, que é transcrito abaixo para maior clareza desta argumentação:

Art. 11. A microempresa e a empresa de pequeno porte são dispensadas do cumprimento das obrigações acessórias a que se referem os arts. 74; 135, § 2º, 360; 429 e 628, § 1º, da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

Parágrafo único. O disposto no *caput* deste artigo não dispensa a microempresa e a empresa de pequeno porte dos seguintes procedimentos:

I - anotações na Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS;

II - apresentação da Relação Anual de Informações Sociais - Rais e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - Caged;

III - arquivamento dos documentos comprobatórios de cumprimento das obrigações trabalhistas e previdenciárias, enquanto não prescreverem essas obrigações;

IV - apresentação da Guia de Recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e Informações à Previdência Social - Gfip. (BRASIL. Estatuto da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte, 1999, art. 11).

Embora a lei não faça nenhuma ressalva quanto à contratação de adolescentes aprendizes por entidades sem fins lucrativos e profissionais liberais, Santos entende que, por se tratarem de empregadores por equiparação, nos termos do art. 2º, § 1º, da CLT, somente para os efeitos da relação de emprego, não estão atingidos pela obrigação citada. Argumenta o autor citado que esses

empregadores estão sujeitos apenas às obrigações ordinárias da relação de emprego, subtraindo-se da aplicação daquelas tidas por ele como exorbitantes, aí inclusa a de fornecer aprendizagem a adolescentes. (2003, p. 61).

A outra hipótese de isenção ocorre no caso de inexistência de curso de formação técnico-profissional na cidade, quando, então, será impossível o estabelecimento cumprir a exigência do art. 429 da CLT.

4.4.4.4 A formação técnico-profissional como obrigação do empregador

Questão que não encontra regulamentação expressa na legislação trabalhista brasileira ou mesmo referências conceituais em nossa doutrina, mas que se apresenta aos atores sociais da produção com relativa frequência, é a dúvida a respeito da obrigação do empregador de fornecer formação técnico-profissional aos seus empregados como decorrência da fisiologia do contrato de emprego.

Não se discute aqui a obrigação de fornecer aprendizagem empresária, contida na CLT, e cujas alterações são o objeto deste trabalho, visto que esse dever de formar está positivado e não gera dúvidas quanto a sua existência.

A indagação que merece pesquisa mais aprofundada é a inclusão da obrigação de formar no feixe múltiplo de obrigações recíprocas que decorrem da execução normal do contrato de emprego. É jurídica e gera direitos e deveres para ambos contratados ou, ao contrário, é obrigação exógena ao desenvolvimento normal do contrato.

É incontestado que a formação técnico-profissional é um dever do Estado e direito do cidadão. Também não se pode olvidar que o direito à formação técnico-profissional alcançou relevado status na consciência jurídica universal, o que pode ser aferido pela sua presença constante em inúmeros tratados que definem os direitos humanos, como manifestação do direito à educação. (GARMENDIA ARIGÓN, 2003, p. 86). Mas seria esse direito auto-executável e oponível ao empregador?

A leitura histórica do processo de expropriação do saber-fazer da classe trabalhadora pelo capital, adequada à questão proposta, leva a uma resposta positiva, haja vista que a imposição à classe patronal de formar os trabalhadores significa um passo adiante no resgate dos conhecimentos subtraídos ao longo da Revolução Industrial. Também conspiram a favor da declaração de obrigatoriedade de assegurar formação técnico-profissional por parte do capital os princípios do antropocentrismo, que coloca o trabalhador como eixo fundamental do sistema e da participação, que recomendam a aceitação, pelos empregadores, da obrigação de formar seus trabalhadores.

Esses argumentos expostos, de cunho histórico, sociológico e dogmático-constitucional somam-se à constatação de que as obrigações decorrentes da formação técnico-profissional compõem o conjunto de direitos e deveres que se satisfazem rotineiramente no desenvolver do contrato de emprego, de tal forma que daí se pode verificar o embrião da argumentação em favor da resposta positiva.

Garmendia Arigón (2003), em brilhante ensaio sobre o tema, deduz, de uma observação minuciosa das obrigações mútuas constituintes da fisiologia do contrato de emprego, três obrigações patronais relacionadas à formação técnico-profissional.

Vislumbra, primeiramente, as “obrigações indiretas”, assumidas indubitavelmente pelos empregadores e que se baseiam na qualificação profissional

que possui o trabalhador. O respeito à dignidade profissional do trabalhador, à utilização de sua qualificação para estipulação de salário, determinação de categoria profissional e atribuição de tarefas são exemplos das obrigações indiretas contidas no contrato de emprego. (GARMENDIA ARIGÓN, 2003, p. 88).

Outro grupo de obrigações patronais relativas à formação técnico-profissional são as de “não fazer”, vale dizer, não obstaculizar o acesso do trabalhador à educação. Considerado direito humano fundamental, o direito à formação técnico-profissional se projeta no contrato de emprego, gerando a contrapartida de o empregador não dificultar ou impedir seu legítimo exercício. (GARMENDIA ARIGÓN, 2003, p. 89).

Chega-se, então, à terceira obrigação patronal no tocante à formação técnico-profissional, deduzida pelo professor uruguaio, e a que é a resposta às dúvidas deste tópico: a obrigação patronal positiva de conceder formação técnico-profissional ao trabalhador. Garmendia Arigón, antes de continuar a desenvolver seu raciocínio, afirma textualmente que “em princípio, então, não se compartilha da idéia que exista – em abstrato e na ausência de uma previsão normativa ou convencional expressa – uma obrigação patronal de proporcionar formação profissional ao trabalhador.” (2003, p. 91, tradução nossa).⁸⁴

Assevera, entretanto, que no desenvolver da relação de emprego podem surgir determinadas situações das quais se emerge uma obrigação patronal de proporcionar efetivamente uma certa qualificação profissional ao trabalhador, citando como exemplo a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais na empresa, que torne obsoleta a qualificação do trabalhador, necessitando o mesmo de nova aprendizagem para dar continuidade à prestação de serviços. (GARMENDIA ARIGÓN, 2003, p. 91-

⁸⁴ “En principio, entonces, no se comparte que exista – en abstracto y en ausencia de una previsión normativa o convencional expresa – una obligación patronal de proporcionar formación profesional al trabajador.”

92). Fundamenta o autor citado seu entendimento no contrato, afirmando haver “um acordo de vontades” entre as partes, tácita na maioria das vezes, que induz o trabalhador a aceitar as mudanças mediante contrapartida patronal de requalificá-lo para permanecer no seu posto. (GARMENDIA ARIGÓN, 2003, p. 92).

Toma-se, aqui, o raciocínio de Garmendia Arigón sobre as obrigações destacadas da fisiologia do contrato de emprego para se justificar a resposta positiva que vai além do pensamento por ele exposto.

A presença constante da formação técnico-profissional na fisiologia do contrato de emprego, com sua utilização para a definição de diversas obrigações na relação empregatícia, não deixa dúvidas a respeito de sua inserção no pacto trabalhista. Vale dizer, a qualificação profissional do trabalhador é uma cláusula contratual tácita, cuja inserção na relação jurídica traz consigo toda a sua carga dogmática e principiológica. No caso da formação técnico-profissional, o principal elemento constituinte é seu caráter de educação permanente, isto é, processo educacional que perdura por toda a vida do trabalhador. Assim, o direito de se manter atualizado ou aprimorar sua qualificação adere ao contrato de emprego e, em face da bipolaridade da relação empregatícia, será exercido em face do empregador.

Mas como efetivá-lo, se não há norma ou regulamento positivando seu exercício?

A existência desse direito latente no contrato de emprego remete a sua regulamentação à negociação coletiva. E negando-se as entidades patronais a fazê-lo, apresenta-se como caminho natural buscar a explicitação do modo de exercício desse direito por meio de dissídio coletivo de trabalho.

No campo do direito individual, associa-se aqui a idéia desenvolvida por Garmendia Arigón: sempre que uma ação do empregador desqualificar o trabalhador,

aquele será obrigado a fornecer a adequada requalificação para que se dê continuidade na relação de emprego. A negativa, em virtude da inexistência de estabilidade definitiva de emprego no ordenamento jurídico brasileiro, provável e lamentavelmente se resolverá por perdas e danos.

4.5. CONCLUSÕES PARCIAIS

A nova redação do § 1º do art. 1º da Lei n. 6.494 (BRASIL. 1977) não permite a realização de estágio por alunos do ensino médio cuja grade curricular não tenha carga profissionalizante. O estágio permitido a tais alunos é o que assume a forma de atividades de extensão, sem qualquer aspecto profissionalizante.

As modificações na legislação do estágio visaram a atender ao mercado e não a proteger os interesses dos estudantes, não obstante sua motivação em necessidade de adequação do estágio à nova LDB e às novas exigências educacionais.

A tensão dialética entre pobreza e necessidade de ensino formal de qualidade pode ser resolvida pela massificação da aprendizagem empresária e pela imposição do ônus da formação profissional do trabalhador à classe patronal, evitando-se o desvirtuamento do estágio curricular.

Na aprendizagem empresária, o texto evidencia que se consolidaram na Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000), vários dispositivos esparsos em decretos, com o fim de dar-lhes maior segurança jurídica, atendendo às necessidades pontuais dos atores

sociais que atuam na prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao adolescente.

As alterações promovidas na legislação da aprendizagem empresária, todavia, não avançaram no resgate do poder sobre o saber-fazer pela classe trabalhadora, ainda sob o controle do sistema “S”, e nem definiu claramente uma política de financiamento dessa formação técnico-profissional, a par de, pela natureza pontual das alterações legislativas, perder a oportunidade de criar um verdadeiro modelo nacional de formação técnico-profissional que atenda a todos os momentos da educação permanente.

A formação técnico-profissional é cláusula implícita no contrato de emprego e por tal motivo a obrigação do empregador de fornecê-la aos empregados é um direito latente que poderá ser regulamentado por meio de negociação coletiva, podendo ser exercido individualmente em certas circunstâncias nas quais determinadas ações patronais desqualifiquem o trabalhador.

5 CONCLUSÕES

A abordagem do conceito de qualificação profissional exige a determinação do sentido do vocábulo “trabalho”, aqui compreendido como atividade humana assalariada, realizada ou não com auxílio de máquinas e destinada à produção de bens e serviços. Esse trabalho exige do ser humano que o pratica um saber-fazer, uma determinada qualificação, que é uma coincidência entre um dado conjunto de aptidões do trabalhador e um determinado modo de organização do trabalho.

Constata-se que, na evolução das diversas formas de organização do capitalista, cada passo adiante correspondia a um aumento na espoliação do *savoir-faire* do trabalhador, transferido paulatinamente para a máquina-ferramenta. O estudo dos modos de produção capitalista nos seus primórdios, em especial, a cooperação, a manufatura e o maquinismo, revela que esse processo histórico não se estancou com o advento do taylorismo-fordismo, nem com a predominância do toyotismo, tido por muitos como qualificador em virtude da exigência de multifuncionalidade por parte do operário.

As perspectivas de qualificação profissional são contraditórias. Não obstante a formação técnico-profissional seja direito fundamental do trabalhador e festejada pela sociedade em uníssono, o processo de apropriação do *savoir-faire* não se estanca. O operário forjado no fordismo enfrenta a tendência de desqualificação, visto que no toyotismo, forma de organização científica do trabalho predominante (se aceita a premissa de que não se trata de um neo-fordismo), a multifuncionalidade caracteriza-se, em verdade, pelo exercício de tarefas variadas, porém simples. Ironicamente, os trabalhadores, que projetam e constroem máquinas que irão

suprimir postos de trabalho de seus colegas, são os que com menos dificuldade mantêm e valorizam seu saber-fazer.

Constatou-se, ainda, que a formação técnico-profissional tem um caráter multidisciplinar. Várias ciências sociais andam juntas no esmiuçar do modo de produção capitalista e caminham lado a lado na elaboração dos modelos de formação permanente e na sua configuração jurídica. Essa peculiaridade se associa à verificação de que a formação técnico-profissional possui princípios próprios e uma interessante evolução histórica. Ricas, também, são as experiências encontradas no direito estrangeiro.

A somatória desses elementos permite supor que o instituto estudado ultrapassou as fronteiras de existir como fragmentos constituintes da Sociologia do Trabalho, da História, da Educação, da Administração e do Direito do Trabalho, merecendo ganhar luz própria e o status de disciplina independente. Esse fato imprime a este trabalho o caráter de pequena amostra de uma nova ciência a ser explorada, haja vista que o aprofundamento do estudo dos princípios específicos da formação técnico-profissional, do direito comparado e a estruturação de uma teoria geral da disciplina são tarefas hercúleas que aqui foram enfrentadas superficialmente, sem a profundidade que a matéria merece.

A superação do dualismo estrutural do ensino médio como princípio educativo efetivamente não ocorreu no modelo de ensino brasileiro. A tentativa de síntese mediante a criação de ensino médio tecnológico fracassou diante de dificuldades orçamentárias. Conquanto essa matriz de interpretação enfrente críticas e a própria universalização do ensino básico não seja considerada como fator determinante de ingresso no mercado de trabalho, constata-se que o Estado brasileiro deve muito à classe trabalhadora no quesito educação.

Encontrar uma síntese entre o direito fundamental do cidadão trabalhador de acesso a ensino de boa qualidade, com o fornecimento de ferramentas de capacitação que lhe permitam o ingresso no mercado de trabalho, para que possa prosseguir seus estudos por toda a vida, vivendo dignamente, é um dos desafios mais urgentes a serem resolvidos pela sociedade brasileira, sob pena de se continuar na letargia centenária que alimenta a chaga da desigualdade social em nosso país.

No tocante à aprendizagem escolar, conclui-se que a nova redação do § 1º do art. 1º da Lei n. 6.494 (BRASIL. 1977) não permite a realização de estágio por alunos do ensino médio cuja grade curricular não tenha carga profissionalizante. O estágio permitido a tais alunos é o que assume a forma de atividades de extensão, sem qualquer aspecto profissionalizante.

As modificações na legislação do estágio curricular visaram a atender ao mercado e não a proteger os interesses dos estudantes, não obstante sua motivação em necessidade de adequação do estágio à nova LDB e às novas exigências educacionais.

A tensão dialética entre pobreza e necessidade de ensino formal de qualidade pode ser resolvida pela massificação da aprendizagem empresária e pela imposição do ônus da formação profissional do trabalhador à classe patronal, evitando-se o desvirtuamento do estágio curricular.

Na aprendizagem empresária, o texto evidencia que se consolidaram na Lei n. 10.097 (BRASIL. 2000), de 19 de dezembro de 2000, vários dispositivos esparsos em decretos, com o fim de dar-lhes maior segurança jurídica, atendendo às necessidades pontuais dos atores sociais que atuam na prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao adolescente.

As alterações promovidas na legislação da aprendizagem empresária, todavia, não avançaram no resgate do poder sobre o saber-fazer pela classe trabalhadora, ainda sob o controle do sistema “S”, e nem definiu claramente uma política de financiamento dessa formação técnico-profissional, a par de, pela natureza pontual das alterações legislativas, perder a oportunidade de criar um verdadeiro modelo nacional de formação técnico-profissional que atenda a todos os momentos da educação permanente.

A formação técnico-profissional é cláusula implícita no contrato de emprego e, por tal motivo, a obrigação do empregador de fornecê-la aos empregados é um direito latente que poderá ser regulamentado por meio de negociação coletiva, podendo ser exercido individualmente em certas circunstâncias em que as ações patronais venham a desqualificar o trabalhador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA EDUCA BRASIL. **Dicionário interativo da educação brasileira**. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 1 nov. 2003.

ALMEIDA, Candido Mendes. **Código Phillipino ou ordenações e leis do Reino de Portugal recompiladas por mandado d'El Rey D. Philipe I**. Nota de apresentação de Mário Júlio de Almeida Costa. [Lisboa]: Fundação Calouste Gulbenkian, [1985]. 3 v.: V. 1: Livro I. Reprodução "fac-similada" da 14ª edição, publicada no Rio de Janeiro, pela editora Typographia do Instituto Philomathico, no ano de 1870.

ALONSO OLEA, Manuel. **Introdução ao direito do trabalho**. Tradução de Carlos Alberto Barata Silva em colaboração com Darci Rodrigues de Oliveira Santana. 4. ed. rev. São Paulo: LTr, 1984. 294 p.

ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos direitos dos povos**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2000. 301 p.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000. 365 p. (Mundo do trabalho)

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002. 200 p.

ARAÚJO, José Carlos Evangelista. Novos direitos, globalização e cidadania. In: **Novos direitos**. MACHADO, Antônio Alberto; SEVERI, Fabiana Cristina (Org.) Ribeirão Preto: Faculdades COC, 2003. p. 9-24.

_____. Reflexões sobre as transformações da sociedade do trabalho. In: GIORDANI, Francisco Alberto da Motta Peixoto; VIDOTTI, Tarcio José (Coord.). **Direito coletivo do trabalho em uma sociedade pós-industrial**: Estudos em homenagem ao Min. Antônio José de Barros Levenhagen. São Paulo: LTr, 2004. No prelo.

ARGENTINA. Ley n. 25.013, de 22 de septiembre de 1998. Reforma laboral. Disponível em: <<http://www.trabajo.gov.ar/legislacion/ley/index.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2003.

_____. Ley n. 25.165, de 6 de octubre de 1999. Pasantías educativas. Disponível em: <<http://www.trabajo.gov.ar/legislacion/ley/index.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2003.

_____. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Sitio desarrollado por la Dirección de Prensa y Comunicaciones, 1996-2003. Última actualización: 04 mar. 2003. Disponível em: <<http://www.trabajo.gov.ar>>. Acesso em: 27 jul. 2003.

ARGENTINA. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Talleres ocupacionales. 2003a. Disponível em: <<http://www.trabajo.gov.ar/programas/capacitacion/ocupacionales/index.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2003.

_____. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Programa de formación y certificación de competencias. 2003b. Disponível em: <<http://www.trabajo.gov.ar/programas/capacitacion/formacion/index.html>>. Acesso em: 27 jul. 2003.

_____. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Talleres protegidos de produccion. 2003c. Disponível em: <<http://www.trabajo.gov.ar/programas/capacitacion/protegidos/index.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2003.

_____. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Formujer. 2003d. Disponível em: <<http://www.trabajo.gov.ar/programas/capacitacion/formujer/index.html>>. Acesso em: 27 jul. 2003.

_____. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Programa transferencia solidaria de saberes productivos. 2003e. Disponível em: <<http://www.trabajo.gov.ar/programas/capacitacion/transferecia/index.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2003.

ASSEMBLÉE NATIONALE (France). Histoire de l'Assemblée nationale. 2001. Disponível em : <<http://www.assemblee-nat.fr/histoire/histoire-1789.asp>>. Acesso em: 30 out. 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24 p.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003. 3 p.

_____. **NBR 6028**: resumos. Rio de Janeiro, 1990. 3p.

_____. **NBR 6029**: informação e documentação: livros e folhetos: apresentação. Rio de Janeiro. 2002. 9 p.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. 7 p.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. 6 p.

BARBAGELATA, Héctor-Hugo; BARRETTO GHIONE, Hugo; HENDERSON, Humberto. **El derecho a la formación profesional y las normas internacionales**. Montevideo: Cinterfor, 2000. 177 p. (Trazos de la formación, 10).

BARONE, Rosa Elisa Mirra. Formação profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional. **Boletim Técnico do**

SENAC, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, jan. abr./1998. Inclui bibliografia. Disponível em: <<http://www.senac.com.br/informativo/BTS/241/boltec241b.htm>>. Acesso em: 8 out. 2003.

BARRETTO GHIONE, Hugo. Evolución y significación de la constitucionalización e internacionalización del derecho a la formación profesional. In: BARBAGELATA, Héctor-Hugo; _____.; HENDERSON, Humberto. **El derecho a la formación profesional y las normas internacionales**. Montevideo: Cinterfor, 2000. 177 p. (Trazos de la formación, 10).

BELLAMY, Richard. **Liberalismo e sociedade moderna**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Edunesp, 1994, 467p. Título original: Liberalism and modern society.

BERNARDES, Hugo Gueiros. **Cláusula de aprendizagem nos contratos de trabalho**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1969. 135 p.

BOCCHETTI, Paulo. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKERT, Werner (Org.). **Formação profissional no Brasil**: reflexões teóricas e análises da sua práxis. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997. p. 144-159.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). Dicionário do pensamento marxista. Tradução de Waltensir Dutra. Organização da edição brasileira de Antonio Monteiro Fernandes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. 454 p. Título original: A Dictionary of Marxist Thought edited by Tom Bottomore.

BRASIL. Código Civil. Lei n. 10.046, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. DINIZ, Maria Helena. **Código Civil anotado**. 8. ed. atual. de acordo com o novo Código Civil. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Parecer CEB n. 14, de 14 de setembro de 1999. Relator: Kuno Paulo Rhoden. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB14_1999.pdf>. Acesso em: 24 out. 2003.

_____. Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2003.

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. PORTO, Walter Costa. **A Constituição de 1937**. Brasília: Centro de Ensino à Distância, 1987. 98 p. (Constituições do Brasil).

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário do município da Côrte.

BRASIL. Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. **Collecção das leis do império do Brasil**, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2, secção 46, p. 295, 1854.

_____. Decreto n. 10.887, de 21 de novembro de 1942. Dispõe sobre matéria do regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices.

_____. Decreto n. 19.402 de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 2.080, de 26 de novembro de 1996. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 31.546, de 6 de outubro de 1952. Dispõe sobre o conceito de empregado aprendiz. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 5.241 de 22 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências.

_____. Decreto n. 6.029, de 26 de julho de 1940. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do decreto-lei n. 1.238, de 2 de maio de 1939. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de

2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

BRASIL. Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei n. 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 89.467, de 21 de março de 1984. Revoga dispositivo do regulamento da Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto n. 94.338, de 18 de maio de 1987. Regulamenta o art. 4º do Decreto-lei n. 2.318, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre a iniciação ao trabalho do menor assistido e institui o Programa do Bom Menino. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto-lei n. 1.238, de 2 de maio de 1939. Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores.

_____. Decreto-lei n. 2.318, de 30 de dezembro de 1986. Dispõe sobre fontes de custeio da Previdência Social e sobre a admissão de menores nas empresas. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto-lei n. 4.481, de 16 de julho de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto-lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto-lei n. 5.091, de 15 de dezembro de 1942. Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

BRASIL. Estatuto da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte. Lei n. 9.841, de 5 de outubro de 1999. Institui o Estatuto da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte, dispondo sobre o tratamento jurídico diferenciado, simplificado e favorecido previsto nos arts. 170 e 179 da Constituição Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei de 20 de outubro de 1823. Manda vigorar no Imperio as Ordenações, Leis e Decretos promulgados pelos Reis de Portugal até 25 de abril de 1821; e, depois dessa epocha, as do Regente D. Pedro e as das Côrtes Portuguezas, enumeradas em huma tabella.

_____. Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

BRASIL. Lei n. 8.706, de 14 de setembro de 1993. Dispõe sobre a criação do Serviço Social do Transporte (SEST) e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Medida provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis n. 4.923, de 23 de dezembro de 1965, 5.889, de 8 de junho de 1973, 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Medida provisória n. 2.168-40, de 24 de agosto de 2001. Dispõe sobre o Programa de Revitalização de Cooperativas de Produção Agropecuária - RECOOP, autoriza a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394/96 e no Decreto n. 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 12 fev. 2003.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n. 702, de 18 de dezembro de 2001. Estabelece normas para avaliação da competência das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, e que se proponham a desenvolver programas de aprendizagem nos termos do art. 430 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. Instrução normativa n. 26, de 20 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Portaria n. 1.002, de 29 de setembro de 1967. Dispõe sobre admissão de estagiários nas empresas.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Comissão Temática Mista sobre Estágio. **Relatório final**. Relatora Eliane Araque dos Santos. Brasília, 2002. 50 p. (mimeo).

_____. Ministério Trabalho e Emprego. Portaria n. 20, de 13 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/Temas/SegSau/Legislacao/Download/Portaria20.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. Portaria ministerial n. 127, de 18 de dezembro de 1956. Dispõe sobre a aprendizagem no próprio emprego. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/diario/publica102.html>>. Acesso em: 12 fev. 2003.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Mensagem n. 1.899, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Secretaria da Inspeção do Trabalho. Pedido de colaboração do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Nota técnica n. 041, de 23 de setembro de 2002. Reladoras: Margarida Munguba Cardoso e Cláudia Virgínia Brito de Melo. (mimeo).

_____. Supremo Tribunal Federal. Procedimento constitucional de incorporação dos tratados ou convenções internacionais. Subordinação normativa dos tratados internacionais à constituição da república. Controle de constitucionalidade de tratados internacionais no sistema jurídico brasileiro. Paridade normativa entre atos internacionais e normas infraconstitucionais de direito interno. Tratado internacional e reserva constitucional de lei complementar. Legitimidade constitucional da convenção nº 158/OIT, desde que observada a interpretação conforme fixada pelo Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade n. 1.480-3. Distrito Federal. Autores: Confederação Nacional do Transporte - CNT e Confederação Nacional da Indústria - CNI. Réus: Presidente da República e Congresso Nacional. Rel. Min. Celso de Mello. 4 de setembro de 1997. **Diário da Justiça**, Brasília: Imprensa Nacional, 18 maio 2001. Ementário n. 2031-2.

_____. Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região. Contrato de aprendizagem. Recurso ordinário n. 02950468033/1995. Rel. Wilma Nogueira de Araujo Vaz da Silva. 28 de abril de 1997. Disponível em: <<http://www.tst.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2001.

_____. Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região. Desfiguração. Fraude. Recurso ordinário n. 01371-2002-902-02-00-4. Rel. Eduardo de Azevedo Silva. 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2003.

_____. Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região. Vínculo de emprego. Estagiário. Recurso ordinário n. 01093-2002-242-02-00-7. Rel. Yone Frediani. 18 novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2003.

_____. Tribunal Superior do Trabalho. Descaracterização de estágio profissionalizante e reconhecimento da relação de emprego. Recurso de revista n.

815088/2001.3. Rel. Min. Rider Nogueira de Brito. 23 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.tst.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2003.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. Descaracterização de estágio profissionalizante e reconhecimento da relação de emprego. Recurso de revista n. 815088/2001.3. Rel. Min. Rider Nogueira de Brito. 23 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.tst.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. 379 p. Título original: Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century.

CAMINO, Carmem. Estagiário – algumas reflexões necessárias. **Revista LTr Legislação do Trabalho**, São Paulo, ano 60, n. 5, p. 627-631, maio 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer, com colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. 1: A era da informação: economia, sociedade e cultura. Título original: The rise of the network society.

CASTRO, Cláudio de Moura. Aprendizagem de mentira. **Veja**, São Paulo, 22 jan. 2003. Ponto de vista, p. 20.

CENTRE D'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION JEUNESSE. Guide du stage. [2001]. Disponível em: <<http://www.infostages.com/html/1definitionstages.asp>>. Acesso em: 07 out. 2003.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). **A Era Vargas - 1º tempo - dos anos 20 a 1945**: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). 1997a. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_poladm_senai.htm> Acesso em: 03 out. 2002.

_____. **A Era Vargas - 1º tempo - dos anos 20 a 1945**: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). 1997b. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_poladm_senac.htm> Acesso em: 03 out. 2002.

CHILE. Decreto con fuerza ley n. 1, de 7 de enero de 1994. Código del trabajo. Disponível em: <<http://www.colegioabogados.org/normas/codice/trabajo.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2003.

_____. Ley n. 19.518, de 3 de septiembre de 1997. Fija nuevo estatuto de capacitación y empleo.

COELHO, Bernardo Leôncio Moura. As alterações no contrato de aprendizagem: considerações sobre a Lei n. 10.097/2000. **Revista LTr Legislação do Trabalho**, São Paulo, ano 65, n. 4, p. 426-434, abr. 2001.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPÉIA. Diretiva do Conselho n. 76/207, de 9 de Fevereiro de 1976. Relativa à concretização do princípio da igualdade de tratamento

entre homens e mulheres no que se refere ao acesso ao emprego, à formação e promoção profissionais e às condições de trabalho.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPÉIA. Tratado de Roma. Institui a Comunidade [Econômica] Européia. 1957. Disponível em: <http://europa.eu.int/eur-lex/pt/search/treaties_founding.html>. Acesso em: 25 fev. 2003.

COMUNIDADE EUROPÉIA DO CARVÃO E DO AÇO. Tratado de Paris. Institui a Comunidade Européia do Carvão e do Aço. 1951. Disponível em: <http://europa.eu.int/eur-lex/pt/search/treaties_founding.html>. Acesso em: 24 fev. 2003.

CONDORCET, Jean Marie Antoine. **Discours à l'Assemblée nationale législative**: 2 avril 1792. Disponível em: <<http://www.assemblee-nat.fr/histoire/7ed.asp>> Acesso em: 6 out. 2003.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS METALÚRGICOS, REDE UNITRABALHO. **Diagnóstico da formação profissional**: ramo metalúrgico. Brasil - São Paulo, 1999. 400 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2003.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional e dá outras providências. Resolução n. 74, de 13 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/sedh/>>. Acesso em: 24 ot. 2003.

COOPER, Flávio Allegretti de Campos. Declaração sócio-laboral do MERCOSUL. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**: Direção e Coordenação da Escola da Magistratura, Campinas – São Paulo, v. 11, p. 272, abr./jun 2000.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: UFRJ – Revan, 1994. 212 p. Título original: Penser à l'envers.

CORTEZ, Julpiano Chaves. O menor aprendiz e a nova regulamentação. **LTr Suplemento Trabalhista**, São Paulo, ano 37, n. 042/01, p. 215-218, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Assistentes Cláudio Mello Sobrinho, Diva de Oliveira Salles, Gilda da Costa Pinto, Júlio César Castañon Guimarães, Sueli Guimarães Gomes. 2. ed. rev. e acrescida de suplemento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 839 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000a. 190 p.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000b. 270 p.

DINIZ, José Janguê Bezerra. Contrato de aprendizagem. **Revista do direito trabalhista**, Brasília, p. 46-48, abr. 1995.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. Tradução de Manuel do Rêgo Braga. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 396 p. Título original: *Studies in the Development of Capitalism*.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio Eletrônico**. Versão 2.0. [Rio de Janeiro]: Nova Fronteira, 1998. CD ROM.

_____. **Dicionário Aurélio Eletrônico**: século XXI. Versão 3.0. [Rio de Janeiro]: Nova Fronteira, 1999. CD ROM.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961-1962. 2 v.

FONSECA, Clotilde. Educación y transformación socioeconómica: algunas enseñanzas del caso japonés. **La Educación – Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, Washington, v. 118, n. 2, 1994. Disponível em: <<http://www.iacd.oas.org/la9.htm>>. Acesso em: 10 out. 2003.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A proteção ao trabalho da criança e do adolescente no Brasil**: o direito a profissionalização. São Paulo, 1995. 249 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. A reforma no instituto da aprendizagem no Brasil: anotações sobre a Lei n. 10.097/2000. **Revista LTr Legislação do Trabalho**, São Paulo, ano 65, n. 2, p. 140-147, fev. 2001.

FRANCE. Code du Travail. (Partie Législative). Disponível em : <<http://www.legifrance.gouv.fr>>. Acesso em: 6 out. 2003.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez – Editores Associados, 1988. 88 p. (Polêmicas do nosso tempo, 22)

FREYSSINET, Michel. A divisão capitalista do trabalho. Tradução de Helena Hirata. Revisão de Marta Farah. In: HIRATA, Helena (Org.). Divisão capitalista do trabalho. **Tempo social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 74-82. 2. sem. 1989.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. 18 p. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/gtteanped/23ra/trabalhos/0904t.PDF>>. Acesso em: 13 jan. 2003.

GARMENDIA ARIGÓN, Mario. **Derecho del trabajo y formación**. Montevideo: CINTERFOR, 2003. 179 p. (Herramientas para la Transformación, 19).

GARMENDIA ARIGÓN, Mario. **Legislación comparada sobre formación profesional**: una visión desde los convenios de la OIT. Montevideo: Cinterfor, 2000. 142 p. (Trazos de la formación, 8)

GIORDANI, Francisco Alberto da Motta Peixoto; MARTINS, Melchíades Rodrigues; VIDOTTI, Tércio José (Coord.). **Fundamentos do direito do trabalho**: estudos em homenagem ao Ministro Milton de Moura França. São Paulo: LTr, 2000. 778 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Título original: Quaderni del carcere.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b. v. 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Título original: Quaderni del carcere.

HARDIMAN, Foot; LEONARDI, Victor. **História da indústria e do trabalho no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Ática, 1991. 336 p. (Série Fundamentos, 69).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 349 p. Título original: The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change.

HENDERSON, Humberto. La formación profesional en el sistema de las normas internacionales del trabajo. In: BARBAGELATA, Héctor-Hugo; BARRETO GUIONE, Hugo; _____. **El derecho a la formación profesional y las normas internacionales**. Montevideo: Cinterfor, 2000. 177 p. (Trazos de la formación, 10).

HIRATA, Helena (Org.). Divisão capitalista do trabalho. **Tempo social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 73-103. 2. sem. 1989.

HOBSBAWM, Eric J. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. Tradução do italiano para o inglês Allan Cameron. Tradução do inglês para o português e cotejo com a edição italiana Cláudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 196 p. Título original: *Intervista sul novo secolo*.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Tradução de Waltensir Dutra. 21. ed. rev. Rio de Janeiro: LTC, [1996]. 286 p. Título original: Man's Worldly Goods.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Statistics. School education: Enrollment and advancement rate, 1948 to 2000. Tokyo, July, 2001. Disponível em: <<http://www.mext.go.jp/english/statist/index01.htm>>. Acesso em: 10 out. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 14 out. 2003.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 104 p. (Questões da nossa época, 63).

KURZ, Robert. **O curto verão de uma teoria do século 20**. Tradução de José Marcos Macedo. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 abr. 1996. MAIS!, p. 5-6. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp1996&banner=bannersarqfolha>>. Acesso em: 29 out. 2003.

LEITE, Jorge. Uma viagem pela (história da) Comunidade Européia. In: GIORDANI, Francisco Alberto da Motta Peixoto; MARTINS, Melchíades Rodrigues; VIDOTTI, Tércio José (Coord.). **Fundamentos do direito do trabalho**: estudos em homenagem ao Ministro Milton de Moura França. São Paulo: LTr, 2000. p. 19-33.

LIMA, José Tadeu de Medeiros. Aprendizagem e a Lei 10.097/2000. In: IV SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE O TRABALHO INFANTO-JUVENIL, 2001, Florianópolis. Apresentação de PowerPoint.

LOPES, Celso C. Estágio e formação acadêmica. In: SEMANA DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UNICAMP, 28., 2002, Campinas. **I Workshop sobre estágios da Unicamp**. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/ccg/estagio/Unicamp_Celso_Lopes.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2003.

LUTTRINGER, Jean-Marie. **Le droit de la formation continue**. Paris: Dalloz, 1986. 373 p.

MARKERT, Werner (Org.). **Formação profissional no Brasil**: reflexões teóricas e análises da sua práxis. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997. 192 p.

MARTINS, Sérgio Pinto. Contrato de aprendizagem. **Orientador trabalhista**: suplemento mensal, São Paulo, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.iob.com.br>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

_____. **Direito do trabalho**. 16. ed. atualizada até maio/2002, São Paulo: Atlas, 2002. 831 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. 351 p. (Novas direções).

_____. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 9. ed. São Paulo: Difel, 1984. 579 p. L. 1, v. 1: Processo de produção do capital. Título original: Das Kapital. Kritik der polistischen Ökonomie Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals. 4. Aufl. 1890.

_____.; ENGELS, Friederich. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 1999. 254 p. Com ensaios de Antonio Labriola, Jean Jaurès, Leon Trotsky, Harold Laski, Lucien Martin, James Pedras.

MELLO, Ileana Neiva Mousinho. Estágio profissional – limite entre o processo formativo e a fraude. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, a. 8, n. 16, p. 104-113, set. 1998.

MENECHINI, Rosimery Aparecida. **Formação profissional, qualificações e mercado de trabalho: as experiências francesa e espanhola**. Campinas, 1999. 127 f. Dissertação (Mestrado em Economia Social e do Trabalho) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.

MERCADO COMUM DO SUL. Declaração Sócio-Laboral. 1998. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, v. 11, p. 282-289, abr./jun 2000.

_____. Tratado de Assunção. Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República do Uruguai. 1991. Disponível em: <<http://www.geipot.gov.br/integracao/mercosul/TRATADOASSUNCAO.doc>>. Acesso em: 27 fev. 2003.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. A legalidade do estágio no ensino médio. In: _____.; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **O estágio dos estudantes no ensino médio nas empresas**. Brasília: CIEE, 2001. p. 28-56.

_____.; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **O estágio dos estudantes no ensino médio nas empresas**. Brasília: CIEE, 2001. 64 p.

OLIVEIRA, Oris de. **A profissionalização no direito do trabalho brasileiro**. São Paulo, 1976. 176 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo.

_____. Estágio profissionalizante – bolsa aprendizagem. **Revista LTr Legislação do Trabalho**, São Paulo, ano 59, n. 3, p. 320-325, mar. 1995.

_____. **O trabalho da criança e do adolescente**. São Paulo: LTr; Brasília: OIT, 1994. 188 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. 1966. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_bib_inter_racial.htm>. Acesso em: 28 fev. 2003.

_____. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. 1979. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>>. Acesso em: 24 out. 2003.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2003.

_____. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1966. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_bib_inter_pactosocial.htm>. Acesso em: 28 fev. 2003.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. 1948. Disponível em: <<http://www.oas.sam.gov.br/doc/declam.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2003.

www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_bib_dec_americana_dir_hom.htm >. Acesso em: 28 fev. 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 142, sobre a orientação profissional e a formação profissional no desenvolvimento dos recursos humanos. 1975. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2003.

_____. Recomendação n. 126, sobre formação profissional de pescadores. 1966. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

_____. Recomendação n. 137, sobre formação profissional dos marítimos. 1970. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

_____. Recomendação n. 150, sobre a orientação profissional e a formação profissional no desenvolvimento dos recursos humanos. 1975. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2003.

_____. Recomendação n. 185, sobre a inspeção das condições de vida e de trabalho dos marítimos. 1996. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

_____. Recomendação n. 186, sobre a contratação e emprego dos marítimos. 1996. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho. **Educação e sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, a. 14, n. 45, p. 309-326, maio/ago. 1993.

PARAGUAY. [Ley n. 213, del año 1993]. Código del trabajo. Disponível em: <<http://ilo.law.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/par/v.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2003.

_____. Constitución (1992). Constitución Nacional de la República del Paraguay. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.py/presidencia/>>. Acesso em: 24 out. 2003.

_____. Ley n. 1.265, del año 1987. Servicio Nacional de Promoción Profesional (Esta ley modifica la Ley n. 253/71). Disponível em: <<http://www.snpp.edu.py/LEY.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2003.

PASTORE, José. Estágio e primeiro emprego. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 16 out. 2002.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Brasiliense – Publifolha, 2000. 408 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

PRONKO, Marcela Alejandra. Formação profissional: os (des)caminhos da democratização educacional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n.

3, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/253/boltec253c.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2003.

RAPKIEWICZ, Cleli Helena. **Sistemas de educação geral e de formação profissional comparados: o caso da França**. Rio de Janeiro: SENAI, 1996a. 43 p.

_____. **Sistemas de educação geral e de formação profissional comparados: o caso do Japão**. Rio de Janeiro: SENAI, 1996b. 30 p.

REVISTA DO TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 15ª REGIÃO: Direção e Coordenação da Escola da Magistratura, Campinas – São Paulo: LTr, v. 11, abr./jun 2000. 453 p.

ROLLE, Pierre. O que é a qualificação do trabalho? Tradução de Helena Hirata. Revisão de Elenice Monteiro Leite. In: HIRATA, Helena (Org.). Divisão capitalista do trabalho. **Tempo social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 83-87. 2. sem. 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 267 p.

RÜDIGER, Dorothee Susanne. Considerações sobre os direitos dos trabalhadores na Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; ARAÚJO, Nadia de (Org.). **Os direitos humanos e o direito internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 225-240.

SANTOS, Caio Franco. **A profissionalização no direito do trabalho brasileiro: A aprendizagem de acordo com a Lei 10.097/2000**. Curitiba: Juruá, 2003. 184 p.

SERVÍCIO NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y EMPLEO (Chile). **Recuento cronológico del papel del Estado en el Chile**. abr. 2003. Disponível em: <<http://www.sence.cl/documentos>>. Acesso em 17 jul. 2003.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 15 ed. rev. São Paulo: Malheiros, 1998. 863 p.

SORANA, Valter. **On the economics of apprenticeship: a preliminary analysis of the United States at the turn of the century**. Tilburg, The Netherlands, 1996. (Term paper for Economics 228: Institutions in Economic History). Disponível em: <<http://center.uvt.nl/staff/sorana/research/appr.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2003.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. O significado pedagógico do estágio de estudantes do ensino médio. In: NASCIMENTO, Amauri Mascaro; _____. **O estágio dos estudantes no ensino médio nas empresas**. Brasília: CIEE, 2001. p. 9-27.

TARGA, Ana Márcia Marquez. **A profissionalização no curso do contrato individual de trabalho**. Franca, 2001. 4 f. Roteiro para seminário (As obrigações no direito individual do trabalho) - Mestrado em Direito, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990. 109 p. Título original: The principle of scientific management.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 3 v. V. 2: A maldição de Adão. 347 p. (Oficinas da história, 5).

U.S. DEPARTMENT OF LABOR. WIA key principles for further reform. [2000] Disponível em: <<http://wdsc.doleta.gov/waivers/wkrp.htm>>. Acesso em: 8 out. 2003.

UNIÃO EUROPÉIA. Tratado de Maastricht. Institui a União Européia. 1992. Disponível em: <http://europa.eu.int/eur-lex/pt/search/treaties_founding.html>. Acesso em: 25 fev. 2003.

_____. Tratado de Nice. Versões compiladas do Tratado da União Européia e do Tratado que institui a Comunidade Européia. 2001. Disponível em: <http://europa.eu.int/eur-lex/pt/dat/2002/c_325/c_32520021224pt00010184.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2003.

UNITED STATES OF AMÉRICA. Workforce Investment Act of 1998. Public Law 105-220. Aug. 7, 1998. Disponível em: <<http://wdsc.doleta.gov/waivers/>>. Acesso em: 8 out. 2003.

URUGUAY. Ley n. 16.873, de 16 de setiembre de 1997. Contratos laborales. Establécense requisitos y otórganse beneficios a empresas que incorporen jóvenes en las modalidades contractuales que se preveen. Disponível em: <<http://parlamento.gub.uy/Leyes/Ley16873.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2003.

_____. Ley n. 17.230, de 21 de diciembre de 1999. Declarase el derecho de los alumnos mayores de quince años que concurren a establecimientos educacionales del País, a desarrollar una actividad productiva en concordancia con los objetivos educativos del desarrollo nacional. Disponível em: <<http://parlamento.gub.uy/Leyes/Ley17230.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2003.

_____. Ministerio de trabajo y seguridad social. Dirección Nacional de Empleo. Programa de capacitación laboral para trabajadores en seguro de paro. [1996]. Disponível em: <<http://www.mtss.gub.uy/dinae/programas/procal.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2003.

VAGA para gari gera tumulto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 mar. 2003. Folha Dinheiro. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/arquivos/>>. Acesso em: 30 jul. 2003.

VIDOTTI, Tércio José. Estagiários sem profissionalização. **Gazeta Mercantil**, Brasília, 09 out. 2002. Legal & Jurisprudência, p. 2.