BRUNO GONÇALVES VAICIULIS

CONTRATO DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, POSSIBILIDADES E LIMITES À LUZ DA EVOLUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

Orientador: Professor Associado Dr. Enoque Ribeiro dos Santos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE DIREITO

São Paulo – SP

2019

BRUNO GONÇALVES VAICIULIS

CONTRATO DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, POSSIBILIDADES E LIMITES À LUZ DA EVOLUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração Direito do Trabalho e da Seguridade Social, sob a orientação do Professor Associado Dr. Enoque Ribeiro dos Santos.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE DIREITO

São Paulo – SP

2019

Catalogação na Publicação

Serviço de Processos Técnicos da Biblioteca da

Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Vaiciulis, Bruno Gonçalves

Contrato de aprendizagem: fundamentos, possibilidades e limites à luz da evolução do direito à educação / Bruno Gonçalves Vaiciulis. -- São Paulo, 2019.

244 p. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Orientador: Enoque Ribeiro dos Santos

1. Contrato de aprendizagem. 2. Direito do Trabalho. 3. Formação técnico-profissional metódica. I. Santos, Enoque Ribeiro dos, orient. II. Título.

Nome: Vaiciulis, Bruno Gonçalves.
Título: Contrato de aprendizagem: fundamentos, possibilidades e limites à luz da evolução do direito à educação.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração Direito do Trabalho e da Seguridade Social, sob a orientação do Professor Associado Dr. Enoque Ribeiro dos Santos.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Aos meus pais, Sérgio e Maria.

Agradecimentos

Agradeço à minha família, pelo incondicional apoio no caminho da vida.

Agradeço também ao Prof. Enoque Ribeiro dos Santos, pela orientação cuidadosa e paciente e também pela atenção dispensada à minha pesquisa. Muito obrigado professor, por ter aceitado me orientar neste trabalho tão importante para a minha vida.

Não poderia deixar de agradecer também à Profª. Kimi Aparecida Tomizaki (FE-USP) e ao Prof. Roberto da Silva (FE-USP), que me ajudaram a encontrar respostas para minhas dúvidas relacionadas à educação profissional.

Meus agradecimentos também à biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e aos seus zelosos servidores.

Outrossim, agradeço à minha querida Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, onde concluí a minha graduação e agora pude prosseguir em meus estudos acadêmicos.

RESUMO

Bruno Gonçalves Vaiciulis. Contrato de aprendizagem: fundamentos, possibilidades e limites à luz da evolução do direito à educação. 2019. 244 p. Mestrado – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente trabalho tem por objetivo analisar os fundamentos, as possibilidades e os limites de pactuação do contrato de aprendizagem, considerando principalmente a sua prestação educativa e o direito à educação. Primeiramente, fizemos uma análise histórica do instituto, cujas origens remontam às corporações de ofício medievais. Observamos que o instituto sofreu profundas transformações com a industrialização e foi tipificado no Brasil, sob influência da doutrina taylorista de organização racional do trabalho. A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT é o diploma legal que disciplina o contrato de aprendizagem. A partir da legislação aplicável ao contrato, expusemos e analisamos elementos caracterizadores da relação de aprendizagem e elementos que são peculiaridades da tipificação do contrato, no Brasil. Observamos que a legislação celetista é muito sucinta na disciplina do conteúdo dos programas de aprendizagem, utilizando a expressão "formação técnico-profissional metódica" para se referir à prestação educativa do contrato. Analisamos a prestação educativa com fundamento na doutrina e também nas normas infralegais aplicáveis ao contrato. Constatamos que os programas de aprendizagem podem comportar diversos cursos e programas de educação profissional. Estabelecemos, assim, um diálogo entre a legislação trabalhista e a legislação educacional. Analisamos também algumas questões correlatas à aprendizagem, como os níveis de educação no Brasil, a dualidade histórica entre educação geral e educação profissional, a idade para a educação escolar e a idade para o trabalho, o trabalho infantil e o trabalho educativo previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Por fim, analisamos brevemente as transformações pelas quais passou a aprendizagem, a partir das alterações realizadas na CLT, pela Lei nº 10.097/2000. A aprendizagem passa a ser instrumento de uma política pública, que objetiva a concretização dos direitos ao trabalho, à profissionalização e à educação, destinada prioritariamente aos adolescentes entre quatorze e dezoito anos, mas aberta também às pessoas que possuem até vinte e quatro anos idade.

Palavras-chave: Contrato de aprendizagem, Aprendizagem, Formação técnico-profissional metódica, Educação profissional.

ABSTRACT

Bruno Gonçalves Vaiciulis. Apprenticeship contract*:* fundamentals, possibilities and limits in the light of the evolution of right to education. 2019. 244 p. Master – Faculty of Law, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

The present study aims to analyze foundations, possibilities and limits of apprenticeship contract, considering mainly its educational provision and the right to education. First, We did a historical analysis of the Institute whose origins date back to medieval craft corporations. We noted that the institute has undergone profound changes in industrialization and it has been typified in Brazil under the influence of the Taylor doctrine of rational organization of the work. The Consolidation of Labor Laws - CLL is the legal diploma that governs the apprenticeship contract. Under applicable legislation to the contract, we have exposed and analyzed elements that characterized the apprenticeship relationship and elements that are peculiarities of the typification of the contract in Brazil. We observe that the legislation is very succinct as for the discipline of the apprenticeship programs contents, using the term "technical and vocational methodical training" referring to the educational performance of the contract. We analyzed the educational provision based on the doctrine and also in the infra legal norms applicable to the contract. We have found that apprenticeship programs can include various courses and vocational education programs. We thus established a dialogue between labor legislation and educational legislation. We also analyzed some issues related to apprenticeship, such as the levels of education in Brazil, the historical duality between general education and vocational education, the age for school education and work, child labor and educational work provided for Child and Adolescent Statute (known in the original Portuguese as ECA). Finally, we briefly analyzed the transformation through which they went on apprenticeship based on the changes made according to The Consolidation of Labor Laws - CLL. under the Law 10,097 / 2000. apprenticeship becomes an instrument of public policy, which aims to achieve the right to work, professionalization and education targeted especially at adolescents between ages fourteen to eighteen and also for those people who are up to twenty-four years.

Keywords: Apprenticeship contract, Apprenticeship, Technical and vocational methodical training, Vocational Education and Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO 1. O contrato de aprendizagem como contrato especial de trabalho

1.1. A aprendizagem e o contrato 23

1.2. O contrato de aprendizagem como contrato típico regulado pelo direito do trabalho 29

1.3. O conceito de contrato de aprendizagem 34

1.3.1. A idade para celebração do contrato de aprendizagem 38

1.3.2. A obrigatória determinação do prazo 40

1.4. Peculiaridades da disciplina legislativa do tipo 44

1.4.1. A obrigatoriedade de contratação: as "cotas" de aprendizagem 44

1.4.2. A remuneração do aprendiz e o custeio da aprendizagem 51

1.5. Tipo contratual e conteúdo formativo 55

1.6. A aprendizagem e outras relações de trabalho com prestações de formação profissional 57

1.6.1. O estágio: caracterização e distinções em relação à aprendizagem 59

1.7. A tipificação legislativa no Brasil e o seu contexto histórico 61

CAPÍTULO 2. O quid do contrato de aprendizagem: a formação técnico-profissional metódica

2.1. O contrato de aprendizagem como parte de um projeto estatal de educação profissional 67

2.2. O conteúdo da prestação educacional do contrato de aprendizagem 69

2.3. Os programas de aprendizagem e a correspondência com os cursos (níveis) de educação profissional 80

2.4. A Jurisprudência sobre a formação técnico-profissional metódica 89

2.5. As entidades qualificadas para o oferecimento da formação técnico-profissional metódica 113

2.5.1. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI 114

2.5.2. Os demais Serviços Nacionais de Aprendizagem 117

2.5.3. A natureza jurídica dos Serviços Nacionais de Aprendizagem 119

2.5.4. As novas entidades habilitadas à prestação da formação técnico-profissional em caráter complementar 122

Capítulo 3. O contrato de aprendizagem celebrado pelo adolescente: as tensões entre educação e profissionalização

3.1. Educação e profissionalização como direitos 125
3.2. A organização da educação no Brasil 128
3.3. A dualidade educacional e seu reflexo nas disposições celetistas sobre a aprendizagem 131
3.3.1. Uma dualidade histórica e persistente 134
3.3.2. Experiências de articulação na história da educação brasileira 143
3.4. O trabalho infantil. A estipulação de uma idade mínima para a inserção no mundo do trabalho 146
3.5. A idade para a escola e a idade para o trabalho no ordenamento brasileiro 154
3.5.1. Trabalho artístico de crianças: flexibilização do abolicionismo? 157
3.5.2. O trabalho educativo previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente 166

Capítulo 4. A aprendizagem brasileira no início do século XXI

4.1. Lei nº 10.097/2000: uma nova aprendizagem para um novo tempo? 172
4.2. A aprendizagem como política pública 179
4.3. A ampliação quantitativa das relações de aprendizagem 189

CONCLUSÃO 201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 209

ANEXOS

Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018 (arts. 43-75) 223
Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE nº 723 de 23 de abril 2012 233

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem por objeto o contrato de aprendizagem, com enfoque na análise de seus fundamentos, possibilidades e limites de pactuação. O referido contrato foi tipificado, no Brasil, na primeira metade do século XX, no contexto da industrialização conduzida pelo Estado. Antes da tipificação, possuía, entre nós, uma restrita tipicidade social.

O primeiro capítulo é dedicado à análise da aprendizagem enquanto contrato de trabalho especial, o qual não se confunde com outros contratos de trabalho que possuem prestações educativas. Em regra, utilizamos o termo aprendizagem, em nosso trabalho, como sinônimo de contrato de aprendizagem, porque aquele é o *nomen juris* do contrato objeto do nosso estudo, e, ao menos na legislação laboral, o termo é utilizado sempre com o propósito específico de se referir a esse contrato.

Iniciamos a nossa análise com uma breve exposição histórica, que nos remete às origens do instituto, nas corporações de ofício medievais. Ainda neste capítulo, aduzimos sucintamente o contexto histórico em que ocorreu a tipificação em nosso ordenamento, com referências às primeiras normas sobre o tema.

A aprendizagem está prevista na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. A disciplina infralegal, nomeadamente o Decreto nº 9.579/2018 e a Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho, também é analisada na medida em que contribui para a compreensão do instituto. Com base nesse arcabouço normativo fundamental, separamos alguns elementos que se prestam a caracterizar o tipo contratual de outros elementos que constituem meras peculiaridades resultantes da tipificação em nosso ordenamento.

O recurso à história e à legislação estrangeiras é parte desse esforço de definição dos elementos caracterizadores das relações de aprendizagem. Assim, utilizamo-nos da análise histórica e da análise de ordenamentos estrangeiros sem um propósito enciclopédico, mas apenas na medida em que foram necessárias ao atingimento do nosso objetivo.

O destaque à legislação francesa se deu por quatro motivos: o primeiro, de caráter subjetivo, é a competência linguística do pesquisador, a qual possibilitou uma análise mais aprofundada do ordenamento laboral francês (mais do que o enaltecimento de uma qualidade, trata-se do reconhecimento de uma limitação); o segundo é a constatação de que o contrato objeto de nossa pesquisa tem sido objeto de intenso debate na sociedade francesa, que adota uma perspectiva crítica e propositiva; o terceiro é o fato de que, não obstante tenha

sofrido significativas alterações desde o seu surgimento e passado por períodos de declínio, a aprendizagem já era uma prática social bem desenvolvida naquele país antes mesmo da tipificação legislativa contemporânea; o quarto advém da constatação de que, na França, assim como Brasil, a aprendizagem é instrumento de uma política pública de inserção laboral.

No capítulo 2, analisamos a prestação educativa do contrato de aprendizagem. Dedicamos um capítulo a esse tema porque é a referida prestação que justifica a especialidade do contrato. O elemento educativo está na causa do contrato, que, como nos ensina a doutrina analisada, é a troca entre trabalho, remuneração e educação profissional. Consideramos que esse ponto mereceria, por si só, um estudo multidisciplinar aprofundado.

Cabe esclarecer que, em virtude do recorte temático de nossa pesquisa, analisamos o aspecto educativo do contrato na medida em que se mostrou útil para tentar definir, no contexto de expansão quantitativa das relações de aprendizagem, que ocorreu após o advento da Lei nº 10.097/2000, as possibilidades e limites de pactuação e também para fornecer elementos para que o jurista possa examinar eventual inadimplemento relativo à prestação educativa. Para isso, interpretamos sistematicamente a legislação celetista e a legislação que disciplina a educação profissional. Com esse mesmo intuito, selecionamos e analisamos algumas decisões proferidas por nossos tribunais.

A CLT utiliza o termo "formação técnico-profissional metódica" para se referir à prestação educativa do contrato de aprendizagem. Observamos que o termo, mesmo com a definição dada pela lei, não oferece ao intérprete uma exata compreensão sobre as possibilidades educacionais que os programas de aprendizagem comportam. Como aduziremos oportunamente em nosso trabalho, a expressão utilizada pela legislação celetista parece ser mais um registro das ideias que fundamentaram a tipificação da aprendizagem do que um comando legal. Assim, buscamos na disciplina infralegal da aprendizagem, bem como na legislação educacional, esclarecer os contornos da prestação educativa do contrato de aprendizagem.

Consideramos que a legislação celetista é muito sucinta na parte em que disciplina o conteúdo dos programas de aprendizagem. Essa constatação foi, inclusive, um "ponto de partida" de nossa pesquisa. Tratando-se de um contrato, é preciso que o jurista compreenda as obrigações que dele decorrem, ainda que tenham caráter educacional. Não foi preciso adentrar em doutrinas da educação para observar que a prestação educativa do contrato de aprendizagem, do mesmo modo que enseja múltiplas possibilidades de pactuação, também estabelece restrições à sua celebração.

A brevidade da lei pode resultar em programas de aprendizagem mais completos e adaptados às necessidades das empresas e dos aprendizes, como também pode ser fonte de precarização das relações de aprendizagem. Assim, procuramos encontrar um patamar mínimo relativo à prestação educacional do contrato. O desrespeito a esse patamar mínimo, revelado por meio de uma interpretação sistemática entre a legislação trabalhista e a legislação educacional, implica a nulidade do contrato de aprendizagem, por se tratar de precarização da relação de trabalho.

No capítulo 3, analisamos alguns temas correlatos e caros à aprendizagem, que demonstram a complexidade dessas relações. São temas que se relacionam tanto à aprendizagem enquanto contrato – relação individual de trabalho entre empregador e aprendiz – como à aprendizagem enquanto política pública.

A aprendizagem, desde a sua tipificação, no Brasil, foi destinada a adolescentes, não obstante a idade mínima ter variado, por meio de alterações legislativas e constitucionais, de modo que, na maior parte do tempo (como atualmente), abrangeu apenas parte desse período da vida, que, de acordo com o art. 2º do ECA, começa aos doze anos.

A Lei nº 11.180/2005 alterou o diploma celetista para ampliar o limite etário superior para além da adolescência. O Decreto nº 9.579/2018, no entanto, em seu art. 53, *caput*, evidenciando o caráter de política pública da aprendizagem, estabelece que os adolescentes entre quatorze e dezoito anos têm prioridade na contratação. Ou seja, apesar de não ser mais restrita a adolescentes, a aprendizagem é prioritariamente destinada a esse grupo.

Assim, o aprendiz é preferencialmente um adolescente que concilia educação básica obrigatória (nono ano do ensino fundamental ou as séries do ensino médio), educação profissional – por meio do programa de aprendizagem – e trabalho. A CLT, nos dispositivos em que aborda esse ponto, o faz com uma perspectiva de compatibilização meramente temporal, buscando assegurar que, ao longo do dia ou da semana, o aprendiz tenha condições de cumprir tanto a carga horária escolar como a relativa ao programa de aprendizagem.

Com base nessa constatação, analisamos as relações entre a educação escolar e educação profissional. A doutrina da educação, como será exposto, aponta para a difícil relação entre educação e profissionalização, que se evidencia em uma histórica dualidade, atenuada nos últimos anos pela possibilidade de maior articulação (integração) entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Assim, ainda que não tenhamos um intuito propositivo (no âmbito de nossa pesquisa jurídica, preferimos deixar a busca de soluções para os pesquisadores da educação), procuramos evidenciar que entre a

escola e os programas de aprendizagem (e a educação profissional, em geral) há tensões mais profundas do que a simples compatibilização temporal.

Considerando que o constituinte brasileiro excepcionou somente a aprendizagem da regra geral sobre a idade mínima para o trabalho, realizamos uma análise sistemática entre a idade para a educação escolar, a idade para o trabalho e o trabalho infantil, que é um tema intrinsecamente relacionado aos dois primeiros. O trabalho educativo previsto no ECA foi também analisado neste capítulo, porque o consideramos um método educativo e não propriamente um trabalho.

Por fim, no capítulo 4, buscamos analisar as transformações no instituto da aprendizagem após a edição da Lei nº 10.097/2000. Essa foi a primeira de uma série de leis que alteraram profundamente a disciplina jurídica da aprendizagem. Assim, ao longo do nosso trabalho, necessariamente, mencionamos as alterações promovidas por esses diplomas. No referido capítulo, entretanto, procuramos analisar aspectos que, embora sejam resultados das alterações legislativas, não estão expressamente previstos na legislação.

A aprendizagem, a partir dos anos 2000, passou a ser um instrumento de uma política pública de inclusão social e cidadania, por meio da inserção do jovem no mercado de trabalho e do oferecimento, nos programas de aprendizagem, de matérias que vão além da formação profissional. Esse aspecto é evidenciado pela disciplina infralegal do instituto. O Decreto nº 9.579/2018 possui dispositivos especificamente destinados a jovens em situação de vulnerabilidade e a Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho, em suas disposições sobre diretrizes (art. 10), evidencia que os programas de aprendizagem possuem objetivos muito mais amplos do que a mera preparação para o trabalho. Ainda que a nossa pesquisa não tenha como objetivo analisar a aprendizagem como política pública, entendemos que a análise dessa qualidade assumida pela aprendizagem foi importante para compreender as alterações legislativas supramencionadas.

No título de nosso trabalho fizemos alusão à "evolução do direito à educação", com o intuito de ressaltar que a nossa análise se pautou eminentemente na prestação educativa do contrato e nos assuntos a ela relacionados, quais sejam, o direito à educação e o seu conteúdo, que se revela por meio das leis que disciplinam a educação brasileira. A palavra evolução foi utilizada para se referir às transformações observadas ao longo do tempo, narradas em nosso trabalho. Procuramos, assim, aproximar o contrato de sua principal prestação, que o torna um contrato de trabalho especial para o direito do trabalho e muito especial para a vida de centenas de milhares de aprendizes.

CAPÍTULO 1

O contrato de aprendizagem como contrato especial de trabalho

1.1. A aprendizagem e o contrato

O termo *aprendizagem* é utilizado pelas mais diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a educação. A transitividade do verbo aprender torna o objeto da aprendizagem ainda mais amplo. A aprendizagem cujo objeto é o trabalho recebeu no direito um significado específico – *em decorrência de um longo processo de tipificação social e legislativa* –, tornando-se um instituto do direito do trabalho.

A transmissão de conhecimentos voltados ao desempenho de um ofício parece ter origem imemorial. Na agricultura, antes mesmo de se pensar no desenvolvimento de tecnologias, como melhoramento genético de plantas, a simples poda de uma videira já requer um conhecimento prévio apreendido pelo camponês, sob pena de não obtenção do melhor resultado na colheita.

Entretanto, o instituto, tal como ele se apresenta hoje em diversos países, com tipicidade social e legislativa muito semelhantes, parece ter origem europeia, em um período em que a técnica dos ofícios artesanais se desenvolvia de maneira que, somada à questão do corporativismo, não bastava a simples vontade para o exercício de uma profissão.

Como observa Oronzo Mazzotta, a aprendizagem "moderna", isto é, aquela que se verifica com o advento da industrialização, tem origem na aprendizagem realizada junto aos mestres em oficinas artesanais. O mestre recebia inclusive uma contraprestação pela transmissão ao aprendiz dos conhecimentos relativos à arte ou ao ofício que exercia[1].

O desenvolvimento da aprendizagem "moderna" na França, ainda que esse metódo de formação e relação de trabalho tenha experimentado grande desenvolvimento também em outros países de tradição industrial, como Alemanha e Inglaterra, ilustra com bastante clareza o processo de surgimento do instituto, que ocorreu no limiar entre o artesanato e a indústria.

Jean-Pierre Guinot observa que, no século XVII, quando a França ainda estava sob o Antigo Regime, surgiu um costume que passou a ser previsto nos regulamentos de diversas corporações de ofício, segundo o qual, para ser *compagnon* (companheiro) ou *maître*

[1] MAZZOTTA, Oronzo. **Diritto del lavoro**. 2. ed. Milão, Giuffrè, 2005, p. 763.

(mestre) de um ofício, o aspirante deveria ser aprendiz por um determinado tempo junto a um *maître* desse ofício[2].

Nessa época, com raras exceções, o exercício de qualquer profissão estava vinculado à sua respectiva corporação de ofício. Não havia liberdade de trabalho, e o exercício profissional era estritamente regulamentado. Apenas *maîtres* e *compagnons* faziam parte das corporações de ofício, ou seja, a corporação era composta apenas por trabalhadores qualificados[3].

Não havia direitos reconhecidos aos aspirantes em geral. O jovem aprendiz que almejava aprender um ofício estava amparado somente pelo que disciplinava o regulamento da corporação. Guinot menciona que alguns Éditos, entre eles o de 1581, também objetivavam compatibilizar os interesses entre os mestres e os aprendizes[4].

O jovem aspirante, geralmente representado por seus pais, uma vez que se considerava que a aprendizagem era oportuna a partir dos 12 anos, celebrava com o *maître* um contrato de aprendizagem. Tratava-se de um contrato escrito, celebrado e registrado perante um notário[5].

A contratação era relevante para ambas as partes. O número de aprendizes que um *maître* poderia receber era bastante limitado, para garantir a qualidade da transmissão dos conhecimentos relativos ao exercício do ofício, e havia regras que limitavam temporalmente a admissão de novos aprendizes quando já havia contratos de aprendizagem vigentes[6].

O aprendiz vivia em um regime de internato: era hospedado e alimentado pelo *maître* e devia ser tratado como um membro de sua família. O *maître* recebia uma contraprestação – um "prêmio" – em natura ou em dinheiro, conforme acordado no contrato, mas o aprendiz também poderia ao longo da aprendizagem receber um "salário", conforme fosse prestando serviços ao *maître*[7].

O contrato de aprendizagem durava em média de cinco a seis anos. A aprendizagem de alguns ofícios poderia ser ainda mais longa, como no caso dos ourives, cujo estatuto da corporação de ofício dispunha que a aprendizagem deveria durar oito anos. Guinot observa que a duração do contrato de aprendizagem – relativamente longa – permitia ao *maître* compensar o ensino oferecido ao aprendiz, porque o aprendiz, quando já razoavelmente

[2] GUINOT, Jean-Pierre. **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1979**. Paris, Domat-Montcherestien, 1946, p. 26.
[3] GUINOT, op. cit., p. 25.
[4] GUINOT, op. cit., p. 25-26.
[5] GUINOT, op. cit., p. 26.
[6] GUINOT, op. cit., p. 26-27.
[7] GUINOT, op. cit., p. 27.

avançado na aprendizagem, poderia prestar-lhe serviços sem necessariamente receber uma contraprestação equivalente, ou seja, o aprendiz ao longo da aprendizagem poderia se tornar um "bom auxiliar"[8].

O término normal da aprendizagem resultava na entrega pelo *maître* ao aprendiz de um certificado denominado "*quittance d'apprentissage*", necessário tanto ao aprendiz que aspirava ser *maître* como àquele que desejava exercer o ofício como *compagnon*. Esta última era uma posição intermediária que não existia em todas as corporações. Havia ofícios em que o egresso da aprendizagem poderia ascender à posição de *maître* – apresentando imediatamente sua obra de arte, sem ter passado por essa condição intermediária[9].

Em princípio, o *compagnon* celebrava um contrato de trabalho por tempo determinado com seu *maître*, em geral de um ano. Entretanto, essa posição que seria temporária frequentemente se eternizava, de modo que muitas corporações eram formadas na maioria por *compagnons*, uma vez que não havia limite de contratação desses trabalhadores pelos *maîtres*[10].

Esse modelo entra em crise em meados do século XVIII, entre outros motivos, pelos abusos do regime corporativista. Aqueles que já haviam adquirido o *status* de *maître* começam a impor barreiras à entrada de novos aprendizes e também ao acesso à *maîtrise*. Os filhos de *maîtres* tinham privilégios como tempo de aprendizagem significativamente reduzido e realizavam uma prova simplificada para ascender à posição de *maître*, enquanto os demais enfrentavam provas cada vez mais complexas e restrições quantitativas ao ingresso, como forma de evitar o aumento da concorrência[11].

Assim, *compagnons* começam a exercer de forma independente seu ofício. Surgem também trabalhadores "não qualificados" – *alloués* –, que não haviam sido aprendizes, não se prendiam a um ofício específico e cobravam significativamente menos pelo trabalho[12].

As corporações eram também pouco permeáveis às evoluções tecnológicas. Havia regras rígidas relativas ao modo de produção, e os *maîtres* eram resistentes à implantação de novas tecnologias[13].

Ainda que tenha predominado, na França, no século XVIII, a produção artesanal, o progresso técnico-científico e a mecanização já desenhavam novos modos de produção, que

[8] GUINOT, Jean-Pierre. **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1979**. Paris, Domat-Montcherestien, 1946, p. 27-28.
[9] GUINOT, op. cit., p. 28.
[10] GUINOT, op. cit., p. 28-29.
[11] GUINOT, op. cit., p. 32.
[12] GUINOT, op. cit., p. 33-34.
[13] GUINOT, op. cit., p. 34.

resultaram na industrialização. Guinot aponta essas transformações econômicas e produtivas como fatores que levaram à formação profissional para fora das oficinas[14].

Começaram a surgir, assim, na França, escolas que objetivavam a formação de trabalhadores – sobretudo crianças – para diversos ofícios manuais, como tecelagem, sapataria, alfaiataria. A maioria dessas escolas era administrada por padres e outros membros de ordens religiosas, e o ensino era mais inclinado à formação clássica – latim, grego etc. – do que ao aprendizado das novas ciências que se desenvolviam. Ou seja, a aprendizagem fora das oficinas era falha na transmissão de conhecimentos científicos[15].

Até 1789, eram essas escolas, cujo ensino estava voltado mais às humanidades do que às ciências exatas, que predominavam entre as instituições que ofereciam formação profissional. Guinot observa que esse tipo de formação "não conseguia concorrer" com a formação técnica dos aprendizes e operários oferecida na indústria.

O Édito de agosto de 1776, que revogou o Édito de Turgot, dividiu as profissões em duas classes. Uma delas era formada pelos ofícios que qualquer um poderia livremente exercer. Na outra classe, estavam as profissões sujeitas às regulamentações das corporações de ofício. Nessas profissões, para ascender à condição de *maître*, mantinha-se a necessidade de realizar a aprendizagem e *compagnonnage*, conforme dispunham os estatutos. Os homens deveriam ter pelo menos 20 anos, e as mulheres, 18 anos[16].

Assim, não havia uma lei geral sobre a aprendizagem, que continuava sujeita aos estatutos das corporações de ofício.

Com a Revolução Francesa, as corporações de ofício foram abolidas por diversas leis editadas durante o período revolucionário e pela Constituição de 3 de setembro de 1791. Sobre as mencionadas leis, cabe citar o Decreto de Allard, de 2-17 de março de 1791, que expressamente suprimiu as corporações de ofício, dispondo que o exercício de qualquer profissão, arte ou ofício era livre, não sendo mais necessária a aprendizagem nem o título de *maître* ou o trabalho prévio como *compagnon*. O indivíduo que pretendesse exercer algum ofício ou profissão deveria tão somente pagar o tributo obrigatório para o exercício profissional (*la patente*) e obedecer às normas editadas com base no poder de polícia do Estado[17].

[14] GUINOT, Jean-Pierre. **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1979**. Paris, Domat-Montcherestien, 1946, p. 35.
[15] GUINOT, op. cit., p. 37-40.
[16] GUINOT, op. cit., p. 39.
[17] GUINOT, op. cit., p. 42-43.

A desconstrução desse sistema corporativista deixou a disciplina da aprendizagem praticamente restrita ao conteúdo dos contratos celebrados entre aprendizes e *maîtres*. A aprendizagem nessa época − final do século XVIII e início do século XIX − estava em uma situação de quase absoluta desregulamentação[18], o que levava a fraudes e inadimplemento das obrigações contratuais[19].

No início do século XIX, alguns membros do Tribunat propuseram a criação de escolas destinadas ao ensino de ofícios. Napoleão decidiu pela criação de escolas nas quais operários poderiam aprender os fundamentos teóricos indispensáveis para o desempenho de seus ofícios[20].

Foram criadas, assim, na França, algumas "Escolas de Artes e Ofícios". Napoleão defendia a existência dessas escolas, observando que, não obstante a grande habilidade manual de muitos artesãos, muitos deles eram incapazes de realizar cálculos ou desenhar um croqui[21]. Havia também um interesse político, que era dotar esse tipo de ensino de um "espírito nacional", que não estava presente na aprendizagem oferecida integralmente nas oficinas[22].

Em 1803, foi editada a lei de 22 Germinal ano XI (12 de abril de 1803). Essa lei, que se destinava sobretudo a disciplinar a relação entre patrões e operários, pouco dispunha sobre a aprendizagem, limitando-se a disciplinar hipóteses taxativas de rescisão do contrato de aprendizagem. Ou seja, nada dispunha sobre a forma e o conteúdo do contrato de aprendizagem. A aprendizagem era apenas mais uma opção de contratação de mão de obra[23].

O desenvolvimento tecnológico e a multiplicação das grandes fábricas – muito maiores do que as oficinas dos antigos *maîtres* – tornaram a aprendizagem tal como era praticada ainda mais precária. Nas grandes empresas, os aprendizes ficavam distantes dos *maîtres* e não aprendiam a técnica ou o ofício em sua completude, uma vez que se isolavam em determinadas tarefas[24]. Essa situação levou ao surgimento das "Escolas de Aprendizagem".

Sobre essas escolas, Guinot[25] observa que elas objetivavam "dar a todos os jovens destinados aos trabalhos manuais, a experiência necessária para torná-los, o mais rápido

[18] GUINOT, Jean-Pierre. **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1979**. Paris, Domat-Montcherestien, 1946, p. 60.
[19] GUINOT, op. cit., p. 62.
[20] GUINOT, op. cit., p. 60.
[21] GUINOT, op. cit., p. 60.
[22] GUINOT, op. cit., p. 61.
[23] GUINOT, op. cit., p. 62-63.
[24] GUINOT, op. cit., p. 71.
[25] GUINOT, op. cit., p. 71.

possível, bons operários qualificados". Portanto, diferiam das "escolas profissionais", que tinham como objetivo "aumentar a bagagem intelectual e complementar o ensino fornecido pela escola primária".

As escolas de aprendizagem não ofereciam apenas a prática do ofício. Entretanto, o ensino teórico era restrito, "reduzido ao mínimo indispensável para compreender os trabalhos manuais executados"[26].

Guinot cita a "École Saint-Nicolas", fundada em 1827 por uma congregação religiosa católica, os Irmãos das Escolas Cristãs. Essa escola de aprendizagem foi criada por um acordo com alguns industriais que aceitaram estabelecer oficinas dentro da própria escola, que funcionava em regime de internato. Os industriais ficavam com as receitas do trabalho dos alunos, mas se obrigavam a ensinar a prática completa do ofício[27].

Outras escolas seguiram esse modelo, constituídas por sociedades privadas ou mesmo por indústrias, que criavam em seus estabelecimentos seções destinadas à aprendizagem[28].

Conclui-se, com base na análise dos juristas acima mencionados, que a criação de "escolas de aprendizagem" está na gênese da aprendizagem "moderna", resultado das novas formas de produção que surgiam. Ainda que haja significativas diferenças em relação à organização dessas escolas nos diferentes países em que foram instaladas, a criação dessas instituições de ensino resulta das necessidades de uma formação mais padronizada e técnica, menos sujeita às idiossincrasias dos mestres de aprendizagem.

Oronzo Mazzotta observa que a industrialização transforma a aprendizagem tradicional, de modo que o aprendiz passa a ser um trabalhador como qualquer outro, ainda que jovem e em fase de formação, o que explica o direito a uma retribuição pela atividade prestada[29].

A aprendizagem, tal como tipificada em nosso ordenamento e nos demais ordenamento jurídicos analisados, é resultado de um processo de transição de um modo de produção artesanal para o modo industrial capitalista de produção. Acácia Kuenzer observa que as novas relações de produção não apenas transformaram os métodos de organização do trabalho como também as formas de educação para o trabalho:

---

[26] GUINOT, Jean-Pierre. **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1979**. Paris, Domat-Montcherestien, 1946, p. 71.
[27] GUINOT, op. cit., p. 71.
[28] GUINOT, op. cit., p. 71-72.
[29] MAZZOTTA, Oronzo. **Diritto del lavoro**. 2. ed. Milão, Giuffrè, 2005, p. 763-764.

> "A heterogestão, tal como ela ocorre no modo de produção capitalista, é fruto tardio o racionalismo, que só começa a atingir a organização do trabalho a partir do século XVIII para institucionalizar-se definitivamente no fim do século XIX e início do século XX. Embora a crescente racionalização dos campos do conhecimento nos séculos XVIII e XIX tivessem fornecido o pano de fundo para o emprego dos métodos racionais na execução e organização do trabalho, isto só foi possível com o surgimento de novas relações de produção, que determinaram o abandono violento do sistema artesanal pela introdução da máquina no processo produtivo. Ao mesmo tempo que revolucionou os métodos de organização do trabalho, a heterogestão trazida pelo novo modo de produção que se iniciava, o capitalista, revolucionou as formas de educação para o trabalho; à medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial"[30].

1.2. O contrato de aprendizagem como contrato típico regulado pelo direito do trabalho

A relação de aprendizagem tem como origem um contrato. A afirmação, ainda que contenha uma relativa obviedade, precisa ser feita, uma vez que a dimensão de "política pública" assume atualmente grande relevo, eclipsando essa matriz contratual. Entretanto, a análise do aspecto contratual da relação de aprendizagem é fundamental para compreender os contornos básicos dessa relação, que é juridicamente distinta de outras que também objetivam a formação profissional.

A Consolidação das Leis do Trabalho − CLT, em seu art. 428, dispõe que o contrato de aprendizagem é um "contrato de trabalho especial". Oris de Oliveira[31], quando se refere especificamente ao contrato objeto do presente estudo, utiliza a expressão "contrato de trabalho com cláusula de aprendizagem", explicitando, assim, que a aprendizagem *lato sensu* pode ser realizada em outras relações de trabalho, além da relação de emprego. Ou seja, uma "cláusula de aprendizagem (*lato sensu*)" não está necessariamente aposta em um contrato individual de trabalho, mas pode estar inserida em outros contratos laborais, pois "uma

[30] KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica − As relações de produção e a educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1995, p. 25.
[31] OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização de adolescente**. São Paulo, LTr, 2009, p. 270.

cooperativa de produção, por exemplo, pode montar um programa de aprendizagem para seus sócios"[32].

A lição doutrinária acima aduzida é pertinente na medida em que ressalta a amplitude das possibilidades relativas à aprendizagem *lato sensu*. Entretanto, há que se observar que a relação de aprendizagem por nós analisada – que denominaremos apenas como aprendizagem, porque é o *nomen juris* de um contrato específico e único instituto do direito do trabalho com essa denominação – não decorre da simples aposição de uma cláusula a um contrato individual de trabalho. Trata-se de uma hipótese marcadamente diferente daquela que se verifica, por exemplo, em um aditamento a um contrato individual de trabalho para aplicação do disposto no art. 476-A da CLT, que prevê, em apertada síntese, a possibilidade de suspensão do contrato de trabalho para participação do empregado em curso de qualificação profissional oferecido pelo empregador.

Para demonstrar nossa afirmação, cabe observar que não é possível aditar um contrato individual de trabalho em vigor para inserir uma "cláusula de aprendizagem (*stricto sensu*)", entre outros motivos, porque equivaleria a tornar um contrato por tempo indeterminado em um contrato a prazo.

Há que se ressaltar que se trata de tipos contratuais distintos, de modo que uma hipotética inserção de uma "cláusula de aprendizagem empresária" em um contrato individual de trabalho equivaleria à rescisão deste e celebração de um outro contrato, qual seja, um contrato de aprendizagem.

Assim, a relação de aprendizagem não decorre de um contrato individual de trabalho, mas de um contrato próprio, que a lei denomina como contrato de aprendizagem, ainda que haja entre ambos, como será oportunamente mais bem explanado, a similitude de originarem uma relação de emprego entre as partes contratantes.

Ainda que a legislação o defina como "contrato especial de trabalho", o contrato de aprendizagem não é um subtipo de contrato individual de trabalho. Pedro Pais de Vasconcelos observa que "entre o tipo e o subtipo, a diferença não é de maior elevação, mas sim de maior amplitude do tipo em relação ao subtipo. O subtipo é uma parte do tipo, mas é também ainda esse tipo"[33].

O jurista português exemplifica a afirmação observando que os subtipos da compra e venda, por exemplo, a venda a contento, são parte do tipo mais amplo que é a compra e venda, de modo que quem celebra uma venda a contento está celebrando uma compra e

[32] OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização de adolescente**. São Paulo, LTr, 2009, p. 271.
[33] VASCONCELOS, Pedro Pais de. **Contratos atípicos.** Coimbra, Almedina, 1995**,** p. 66.

venda. Entretanto, quem celebra um contrato de aprendizagem não está celebrando um contrato individual de trabalho.

Ademais, como será abordado, as alterações legislativas criaram, ainda que não expressamente, situações excepcionais em que o aprendiz não é mais um empregado, mas um credor de direitos trabalhistas semelhantes aos de um empregado. O Decreto nº 9.579/2018 prevê, em seu art. 66, que corresponde ao art. 23-A do revogado Decreto nº 5.598/2005, que, excepcionalmente, quando a atividade desenvolvida no estabelecimento não possibilitar o trabalho ("aulas práticas") de aprendizes no local, a cota de aprendizagem poderá ser cumprida externamente, em uma "entidade concedente da experiência prática do aprendiz". Essa situação nos leva a duas possíveis conclusões: o contrato de aprendizagem é nulo porque o aprendiz nunca se inseriu em uma relação empregatícia (uma vez que nunca prestou nenhuma atividade para o seu empregador) ou a aprendizagem não é uma relação de emprego, mas uma relação em que o aprendiz, ao longo do período de formação técnico-profissional metódica, recebe créditos tipicamente empregatícios, como salário, férias, gratificação natalina etc., o que justifica a denominação legal como "contrato de trabalho especial".

Oronzo Mazzotta observa que, em sede doutrinária, a denominação de uma relação de trabalho como "especial" tem uma função precipuamente classificatória. Um dos critérios utilizados por uma das classificações mais abrangentes é a especificidade do objeto ou da causa, que não se exaure na prestação do trabalho, como é o caso da aprendizagem[34].

A qualificação como relação de trabalho especial, ainda segundo a lição do referido jurista italiano, ganha maior relevo quando se verifica que no tipo especial faltam elementos do "tipo negocial geral" ou que a algum elemento do tipo geral se sobrepõe outro elemento do tipo especial. Mazzotta observa que, no contrato de aprendizagem, a função formativa se sobrepõe à função de troca entre trabalho e remuneração[35].

Outrossim, a qualificação legal do contrato de aprendizagem como contrato de trabalho especial orienta o intérprete no sentido de que, na ausência de normas específicas relativas ao tipo especial (isto é, na ausência das "normas especiais"), devem ser aplicadas as normas relativas ao tipo geral que não forem incompatíveis com o tipo especial. Para exemplificar, podemos mencionar a hipótese de um aprendiz – maior de dezoito anos – que trabalha em ambiente insalubre ou perigoso, na qual terá direito ao adicional correspondente,

[34] MAZZOTTA, Oronzo. **Diritto del lavoro**. 2. ed. Milão, Giuffrè, 2005, p. 129.
[35] MAZZOTTA, op. cit., p. 130.

como qualquer outro empregado na mesma condição de trabalho[36]. Por outro lado, sobre a extinção do contrato de aprendizagem, por exemplo, deve ser observada a disciplina específica do tipo, prevista no art. 433 da CLT[37].

Ademais, ainda que a CLT expressamente não disponha que a invalidade do contrato de aprendizagem resultará na configuração de uma relação empregatícia comum, a denominação legal – "especial" – parece criar um comando no sentido de que, se a nulidade estiver especificamente relacionada com as normas especiais, devem ser aplicadas integralmente as normas relativas ao tipo geral, reconhecendo-se, assim, a relação como um contrato individual de trabalho. Nesse sentido, o Decreto nº 9.579/2018, em seu art. 47, *caput*, dispõe que o descumprimento das disposições legais e regulamentares importará a nulidade do contrato de aprendizagem, nos termos do art. 9º da CLT, estabelecendo-se o vínculo empregatício diretamente com o empregador responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem. Em virtude do que dispõe o art. 37, II, da Constituição Federal – exigência de aprovação prévia em concurso público para investidura em cargo ou emprego público − o parágrafo único do artigo, cujo *caput* foi supratranscrito, excepciona essa consequência em relação às pessoas jurídicas de direito público.

[36] Para exemplificar, cabe mencionar acórdão proferido pelo TRT da 2ª Região, que julgou procedente pedido de aprendiz ao adicional de insalubridade. No referido caso, a perícia constatou que a "aprendiz barista" estava exposta a agentes biológicos porque entre as suas atribuições estava a limpeza dos banheiros, bem como a respectiva coleta de lixo. Transcrevemos a seguir a ementa do acórdão: **EMENTA: ADICIONAL DE INSALUBRIDADE. DEVIDO. INTELIGÊNCIA DA SÚMULA 448, II, DO C. TST.** O laudo pericial produzido nos autos concluiu que a reclamante, no desempenho da função de *aprendiz barista*, ficava exposta a agentes biológicos, nos termos do Anexo 14, da NR 15, da Portaria n.º 3.214/78 do MTE, visto que tinha dentre as suas atribuições diárias a higienização de sanitários de uso coletivo e a coleta do respectivo lixo, restando consignado, ainda, que o fornecimento de EPIs pela ré ocorria de forma irregular. Diante disso, e considerando, ainda, a ausência de provas nos autos em sentido diverso, dá-se provimento ao apelo, para deferir o pagamento do adicional de insalubridade, em grau médio, além de reflexos respectivos, nos exatos limites da lide e do pleito recursal. Inteligência da Súmula 448, II, do C. TST. (TRT 2ª Região, Processo nº 1000735-30.2016.5.02.0016, 11ª Turma, Recorrente: Querem Hapuque Pereira Martins. Recorrido: Starbucks Brasil Comércio de Cafés Ltda., votação unânime, relatoria do Desembargador Sergio Roberto Rodrigues, data da publicação: 29/08/2017).

[37] "Art. 433. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar 24 (vinte e quatro) anos, ressalvada a hipótese prevista no § 5º do art. 428 desta Consolidação, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses:
a) revogada;
b) revogada.
I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, salvo para o aprendiz com deficiência quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades;
II – falta disciplinar grave;
III – ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou
IV – a pedido do aprendiz.
Parágrafo único. Revogado.
§ 2º Não se aplica o disposto nos arts. 479 e 480 desta Consolidação às hipóteses de extinção do contrato mencionadas neste artigo."

Tratando-se de uma relação de emprego em que há aprendizagem, se a nulidade está localizada na aprendizagem em si, por aplicação do princípio da primazia da realidade e do disposto no art. 9º da CLT, há que se reconhecer a existência de um contrato individual de trabalho comum.

Oronzo Mazzotta chega à mesma conclusão supramencionada, mas fundamenta seu pensamento na existência de uma explícita e específica previsão na legislação italiana nesse sentido. O jurista italiano argumenta, entretanto, que se trata da aplicação clássica do regime de nulidade dos contratos de trabalho relativos às relações de trabalho especiais, ou seja, em caso de nulidade do contrato especial, a lei determina o afastamento das normas específicas do tipo especial e aplicação das normas do tipo geral[38].

A aprendizagem não é um instituto originário do nosso ordenamento, nem uma criação puramente legislativa. Como abordaremos no capítulo 2, antes da tipificação legislativa, a aprendizagem era praticada, no Brasil, no âmbito de poucas atividades econômicas e gozava, portanto, de uma restrita tipicidade social.

Pedro Pais de Vasconcelos observa que "sucede também, embora com maior raridade, que a um tipo contratual legal não corresponda um tipo social, ou porque caiu em desuso ou porque foi recebido de sistemas estrangeiros sem ter tradição na ordem jurídica em que foi legislado"[39].

A lição acima transcrita do jurista português parece retratar a origem do instituto entre nós. A recepção legislativa da aprendizagem, no Brasil, não disciplinou uma prática aqui desenvolvida, mas representou a importação de um modelo contratual que já estava tipificado em alguns ordenamentos jurídicos estrangeiros, em um contexto de disseminação das ideias que sustentavam essa prática.

Assim, analisaremos os elementos que compõem o tipo contratual objeto do nosso estudo, fazendo referências ao direito estrangeiro, na medida em que elas forem úteis para caracterizar o instituto, distanciando-o de meras peculiaridades resultantes da tipificação e posteriores alterações legislativas.

---

[38] MAZZOTTA, Oronzo. **Diritto del lavoro**. 2. ed. Milão, Giuffrè, 2005, p. 130: "si tratta ancora uma volta della classica operatività del peculiare regime di nullità del contrato di lavoro, piegato ai rapporti di lavoro 'speciali'. In questo ambito il processo di invalidazione voluto dall'ordinamento colpisce i tratti di specialitá della disciplina che torna elasticamente a quella usualmente applicabile al prototipo generale".

[39] VASCONCELOS, Pedro Pais de. **Contratos atípicos**. Coimbra, Almedina, 1995, p. 59-60.

1.3. O conceito de contrato de aprendizagem

O art. 428, *caput*, da CLT dispõe:

> "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 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) 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."

O citado dispositivo legal traz uma definição carregada de elementos que o legislador estabeleceu como necessários à validade do contrato celebrado. Esse tipo de conceituação é justificável, na medida em que se verifica que o legislador estabeleceu um sistema de marcos rígidos, que, se descumpridos, poderão resultar na caracterização de um contrato de trabalho comum. Observa-se, no entanto, que não se trata de um dispositivo comprometido com uma conceituação científica do instituto.

Nesse sentido, é pertinente destacar a lição de Pedro Pais de Vasconcelos:

> "na construção dos tipos contratuais legais não há necessidade de definir. A definição só é necessária quando é preciso estabelecer limites exactos, claros e firmes para um conceito, quando se pretende criar condições para uma subsunção que não deixe lugar para dúvidas, quando interessa possibilitar um juízo binário de sim ou não. No que aos tipos contratuais respeita, a definição não é necessária. Na verdade, o juízo positivo ou negativo de correspondência de contratos concretos aos tipos contratuais legais ou a algum deles não envolve uma gravidade de consequências como a do juízo de correspondência aos tipos penais; o contrato que não corresponde a nenhum dos tipos legais é simplesmente atípico."[40]

Ainda que em matéria juslaboral o juízo de tipicidade não guarde a mesma gravidade daquele realizado em matéria penal, ele possui, também neste ramo do direito, grande relevância, uma vez que, como já observado, caso não haja uma exata correspondência ao tipo descrito, poderá restar caracterizada uma outra relação contratual, cujos direitos e deveres, ainda que em alguns pontos sejam próximos, são marcadamente distintos.

[40] VASCONCELOS, Pedro Pais de. **Contratos atípicos**, Coimbra, Almedina, 1995, p. 90.

Em meio a tantos elementos colocados pelo legislador, cabe encontrar – não só no texto legislativo pátrio, mas também na legislação e doutrina estrangeiras e na análise histórica – os chamados "índices do tipo", que são:

> "aquelas qualidades ou características que têm capacidade para o individualizar, para o distinguir dos outros tipos e para o comparar, quer com os outros tipos, na formação de séries e planos, quer com o caso, na qualificação e na concretização. São características que dão alguma contribuição útil, quer à individualização, quer à distinção, quer à comparação, ainda que esse contributo não seja, por si só, determinante"[41].

Sem esse exercício prévio, a análise comparativa com outros tipos contratuais semelhantes, notadamente com o estágio, tende à superficialidade.

A aprendizagem, tal como tipificada pelo legislador, envolveu a cristalização de uma prática social que já estava muito mais difundida no estrangeiro do que no Brasil e a inserção de elementos decorrentes de nossas peculiaridades políticas, sociais e econômicas. A análise histórica, exposta no item 1.1., *supra*, ainda que breve e sem pretensão de ser exaustiva, nos permite compreender a existência de alguns elementos do instituto que são oriundos da sua gênese.

Bernard Teyssié observa que a aprendizagem evoluiu de uma perspectiva "paternalista" a uma perspectiva "realista". Para o jurista francês, o paternalismo é caracterizado pela situação da aprendizagem em seus primórdios, em que o aprendiz integrava a família do *maître*. A mudança para a perspectiva realista decorreu da percepção de que, mais do que a formação junto ao *maître*, se fazia necessário que o aprendiz recebesse também uma formação por instrutores qualificados em centros especializados[42].

Entretanto, ainda que a prestação educativa não seja mais integralmente concedida na empresa ("oficina dos mestres de aprendizagem") – uma decisão que tem natureza eminentemente pedagógica e econômica –, o contrato de aprendizagem mantém a sua causa.

Sobre esse ponto, cabe citar a definição dada por Auzero, Baugard e Dockès[43], formulada a partir do que dispõe o art. L. 6221-1 do *Code du Travail* (Código do Trabalho da França):

---

[41] VASCONCELOS, Pedro Pais de. **Contratos atípicos**, Coimbra, Almedina, 1995, p. 114.
[42] TEYSSIÉ, Bernard. **Droit du Travail: 1. Relations individuelles de travail**. Paris, Litec, 1992, p. 150.
[43] AUZERO, Gilles; BAUGARD, Dirk; DOCKES, Emmanuel. **Droit du travail**. 31. ed. Paris, Dalloz, 2017, p. 210.

> "contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial por meio do qual o empregador se obriga, além de pagar um salário, a assegurar uma formação profissional completa a um jovem trabalhador. Em contrapartida, este se obriga a trabalhar para o empregador durante a vigência do contrato e a seguir a formação recebida em um centro de formação de aprendizes *(le contrat d'apprentissage est un contrat de travail de type particulier par lequel un employeur s'engage, outre le versement d'un salaire, à assurer une formation professionelle complète à un jeune travailleur. Celui-ci s'oblige, en retour, à travailer pour cet employeur pendant la durée du contrat et à suivre la formation dispensée dans un centre de formation d'apprentis). »*

Cabe ainda, como parte do esforço de conceituação, transcrever o referido artigo:

Article L6221-1	**Artigo L6221-1**
Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail de type particulier conclu entre un apprenti ou son représentant légal et un employeur.	O contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial, celebrado entre um aprendiz e seu representante legal e um empregador.
L'employeur s'engage, outre le versement d'un salaire, à assurer à l'apprenti une formation professionnelle complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation d'apprentis ou section d'apprentissage.	O empregador se obriga, além do pagamento de um salário, a assegurar ao aprendiz uma formação profissional completa, dispensada em parte na empresa e em parte em centro de formação de aprendizes ou seção de aprendizagem.
L'apprenti s'oblige, en retour, en vue de sa formation, à travailler pour cet employeur, pendant la durée du contrat, et à suivre cette formation.	Em contrapartida, o aprendiz se obriga a trabalhar para esse empregador durante a vigência do contrato e a seguir a formação recebida.

O legislador francês evitou uma definição cíclica e não introduziu no conceito minúcias da metodologia pedagógica, que, embora muito importantes, podem mudar sem, entretanto, descaracterizar o instituto. Conforme oportunamente aduziremos no capítulo 2, dedicado à prestação educativa do contrato de aprendizagem, as referências legais celetistas ao conteúdo da formação parecem ser mais reminiscências das ideias que fundamentaram a tipificação legislativa do instituto no Brasil do que um comando legal que determine a prestação de um tipo específico de formação.

Assim, resta o que parece ser a causa do contrato: *o recebimento de educação profissional, por meio de uma relação laboral.*

A relação laboral que a legislação brasileira estabeleceu como obrigatória é a relação de emprego. Ou seja, o aprendiz trabalha na condição de empregado e recebe do empregador uma formação profissional, cujo conteúdo passou a ser ministrado em parte em um centro especializado de formação. O *caput* do art. 428 expressamente atribui ao empregador o dever de oferecer a referida formação, ou seja, trata-se de contraprestação a ser por ele suportada, independentemente da instituição que for responsável pelo programa de aprendizagem, ou seja, inclusive nas hipóteses em que os programas são ministrados pelas entidades autorizadas em caráter subsidiário. Reiterando a disposição legal, a Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho e Emprego dispõe, no art. 16-A, que "a formação profissional teórica, ministrada pelas entidades relacionadas no art. 430 da CLT, deverá ser inteiramente gratuita para o aprendiz, sendo vedada a cobrança de matrícula, mensalidades, material didático, uniforme ou ônus de qualquer natureza".

A definição da causa nos permite uma distinção mais clara entre tipos relacionados, sem adentrar em detalhes pedagógicos. Os elementos educativos, que caracterizam a prestação educativa da aprendizagem, denominada pela lei como "formação técnico-profissional metódica", são absolutamente relevantes para o enfrentamento de diversas questões que envolvem o contrato de aprendizagem. Entretanto, a sua utilização para uma definição jurídica do contrato pode aumentar as situações de incerteza, de imprecisão, dada a complexidade desses elementos extrajurídicos.

O estágio, por exemplo, ainda que se destine à "preparação para o trabalho produtivo de educandos", possui um nítido caráter complementar a uma formação previamente determinada de acordo com um projeto pedagógico de curso. É um contrato que somente será obrigatoriamente celebrado se assim estabelecer o referido projeto pedagógico.

Já a aprendizagem é em si a formação, não é uma etapa laboral de um percurso formativo mais amplo. Ocorre que, sobretudo por razões técnicas e metodológicas, parte da formação que a aprendizagem oferece passou a ser oferecida em centros de formação de aprendizes. Conforme abordaremos em um tópico específico, esse fato não desvirtuou nem confundiu a aprendizagem com o estágio, uma vez que naquela se observa uma verdadeira conjugação, e não complementação, entre etapas práticas e teóricas.

Oronzo Mazzota observa que, na aprendizagem, a formação ocorre por meio da atividade laboral. O aprendiz é um trabalhador, e o trabalho é "instrumento da formação". Assim, o jurista italiano defende que o contrato de aprendizagem possui uma causa mista,

que é composta pela troca entre trabalho e salário e pela troca entre trabalho e formação profissional[44].

Riccardo Del Punta, no mesmo sentido, ensina que, enquanto a causa do contrato de trabalho é a troca entre trabalho e retribuição (pecuniária), o contrato de aprendizagem tem uma causa mista, qual seja, escambo entre trabalho e retribuição (pecuniária) somada à formação[45].

1.3.1. A idade para celebração do contrato de aprendizagem

A idade para celebração do contrato de aprendizagem envolve uma análise prévia sobre a idade adequada para a formação profissional e para o trabalho. Neste tópico, analisaremos a idade apenas como um possível "índice do tipo" da aprendizagem, sem adentrar na questão etária em si, que será abordada no capítulo 3.

O art. 41, c. 1, do Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, que disciplina a aprendizagem na Itália, define o contrato de aprendizagem como "contrato de trabalho celebrado por tempo indeterminado que possui como finalidade a formação e ocupação (emprego) dos jovens"[46].

Observa-se que Auzero, Baugard e Dockès, na definição supracitada, apesar de claramente se basearem na definição autêntica do *Code du Travail*, também optaram por incluir a menção à condição de jovem do aprendiz quando a lei não o fez em sua definição.

Conforme observamos no item 1.2, *supra*, a aprendizagem não é uma criação puramente legislativa. Assim, muito antes de qualquer iniciativa legislativa visando à restrição etária, seja para o estabelecimento de um limite mínimo ou de um limite máximo, o contrato de aprendizagem já era destinado ao jovem que objetivava aprender um ofício.

Guinot, analisando o instituto na França do século XVII, observa que os jovens aprendizes, representados por seus pais, tinham geralmente mais que doze anos de idade. As regras relativas à idade variavam conforme o ofício, entretanto, se considerava em geral que uma idade inferior à mencionada tornava a aprendizagem pouco proveitosa[47].

A Constituição Federal autoriza em seu art. 7º, XXXIII, a aprendizagem a partir dos quatorze anos. Antes da Emenda Constitucional nº 20, de 1998, que modificou a redação

[44] MAZZOTTA, Oronzo. **Diritto del lavoro**. 2. ed. Milão, Giuffrè, 2005, p. 764.
[45] PUNTA, Riccardo Del. **Diritto del lavoro**. Milão, Giuffrè, 2017, p. 747-748.
[46] Art. 41, c. 1, dl. Lgs. N. 81/2015: "L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani".
[47] GUINOT, Jean-Pierre. **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1979**. Paris, Domat-Montcherestien, 1946, p. 26.

desse inciso, a Constituição não estabelecia um limite etário mínimo para a aprendizagem, dispondo que era proibido "qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz".

A Lei nº 10.097, de 2000, revogou expressamente o parágrafo único do art. 80 da CLT, que, desde 1974, autorizava a aprendizagem a partir dos doze anos. Antes dessa lei, o mencionado dispositivo já se encontrava revogado por não recepção, em virtude da Emenda Constitucional supracitada.

A Lei nº 11.180/2005 alterou o art. 428 da CLT, que passou a prever que o aprendiz deve ter entre quatorze e vinte e quatro anos, sendo que, com exceção do aprendiz portador de deficiência, o contrato necessariamente extinguir-se-á caso o aprendiz, durante a sua vigência, complete vinte e quatro anos.

O Código do Trabalho da França dispunha, no art. L 6222-1, que o aprendiz deveria ter entre dezesseis e vinte e cinco anos no momento do início da aprendizagem. A Lei nº 2018-771, de 5 de setembro de 2018 (Loi nº 2018-771 du 5 septembre 2018), alterou o referido artigo para ampliar o espectro etário aberto à aprendizagem. Desde 1º de janeiro de 2019, é possível a celebração do contrato por pessoas entre dezesseis e vinte e nove anos completos no momento da pactuação. Ao contrário do que dispõe a CLT, de acordo com a lei francesa, o atingimento da idade máxima não é causa para a extinção do contrato de aprendizagem.

Como exceção à idade mínima fixada, a lei francesa permite a celebração de contrato de aprendizagem pelo jovem que possui pelo menos quinze anos e já completou o primeiro ciclo do ensino secundário, que corresponde aos últimos anos do nosso ensino fundamental. A lei prevê também que um decreto do Conselho de Estado deverá fixar as condições segundo as quais o jovem poderá se inscrever, no ano em que completa quinze anos, em um liceu profissional ou centro de formação de aprendizes para iniciar a sua formação. Essas disposições, assim como as exceções abaixo mencionadas, já constavam na redação anterior do art. L 6222-1 do *Code du Travail*.

Observa-se, ainda, que, na lei francesa, o limite máximo de idade é excepcionado no caso do aprendiz com deficiência; na hipótese de rescisão de um contrato anterior por causas alheias à vontade do aprendiz ou em virtude de uma temporária incapacidade física, ou, ainda, por motivos relacionados ao conteúdo da formação recebida:

(i) quando um contrato ou período de aprendizagem sucede outro contrato ou período de aprendizagem e objetiva a obtenção de um nível de formação mais elevado do que o obtido no contrato ou período anterior;

(ii) quando o aprendiz tem um projeto de criação ou compra de uma empresa, cuja realização depende da obtenção do diploma ou título correspondente à formação recebida;

(iii) quando o aprendiz é considerado pela legislação do esporte um atleta de alto nível.

Na Itália, a idade mínima e máxima para pactuação do contrato varia conforme o subtipo de aprendizagem[48]. Em regra, pessoas entre 15 e 25 anos podem celebrar contrato de "aprendizagem para qualificação e obtenção de diploma profissional, diploma de instrução secundária superior e certificado de especialização técnica superior", e pessoas entre 18 e 29 anos podem celebrar contratos de "aprendizagem profissionalizante" e "aprendizagem de alta formação e pesquisa"[49].

1.3.2. A obrigatória determinação do prazo

O art. 428, *caput*, da CLT obriga a determinação do prazo do contrato de aprendizagem, que não poderá ser pactuado por tempo superior a dois anos, com exceção da hipótese em que o aprendiz é pessoa com deficiência (§ 3º, art. 428).

A determinação do prazo é justificável na medida em que a aprendizagem, ainda que possa ser complementada por outras formações, é compreendida como uma etapa na vida profissional de um indivíduo. Trata-se de um período de formação para o pleno desenvolvimento posterior de um ofício. A eternização de uma relação de aprendizagem certamente resultaria em precarização do trabalho.

Entretanto, há que se considerar que o prazo máximo de dois anos pode ser um empecilho para a construção de programas de aprendizagem mais completos e relevantes para o aprendiz. Conforme demonstraremos no capítulo 2, a aprendizagem pode comportar múltiplas possibilidades de formação, ainda que na prática se limite ao nível mais básico. A determinação de um prazo máximo relativamente exíguo parece mais comprometida com uma visão política da aprendizagem do que com uma visão pedagógica. A aprendizagem não deve se resumir a uma política de alívio da pobreza e auxílio temporário para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

O prazo parece ser uma estipulação inerente ao contrato de aprendizagem. O aprendiz tem o direito de saber quanto tempo levará para adquirir determinada formação e de receber

[48] Sobre os subtipos de aprendizagem previstos na legislação italiana, ver o item 1.5, *infra* (Tipo contratual e conteúdo formativo).
[49] PUNTA, Riccardo Del. **Diritto del lavoro**. Milão, Giuffrè, 2017, p. 752, 753,755.

a formação no prazo acordado para que possa posteriormente desempenhar o ofício aprendido.

No entanto, considerando que o aprendiz é um trabalhador e a formação recebida tem como objetivo precípuo o desempenho de um ofício, essa rigidez legislativa também pode resultar em precarização. A aprendizagem deveria, assim, ser um contrato celebrado por tempo indeterminado, com um período determinado de aprendizagem, ou a legislação poderia, ao menos, facultar a celebração por tempo indeterminado, oferecendo algum estímulo para o empregador que assim pactuasse, por exemplo, redução temporária do percentual mínimo de contratação obrigatória de aprendizes.

A legislação francesa, até a lei de 5 de março de 2014 *(Loi nº 2014-288 du 5 mars 2014)*, também determinava que o contrato de aprendizagem deveria necessariamente ser celebrado por tempo determinado, que como regra geral, deveria ser de no mínimo um e no máximo três anos.

O referido diploma alterou a redação do art. L6222-7 do *Code du Travail*, que passou a prever em sua primeira parte que "o contrato de aprendizagem pode ser celebrado por tempo determinado ou por tempo indeterminado".

O art. L6222-7-1, entre outras disposições, prevê que o prazo do contrato ou do período de aprendizagem deve corresponder à duração do "ciclo de formação" para a qualificação almejada e deve ser fixado em função do tipo de profissão e do nível de qualificação.

Ainda que a legislação francesa tenha expressamente previsto a possibilidade de um contrato de aprendizagem por tempo indeterminado, a leitura dos dispositivos e da análise da doutrina nos permite concluir que não se trata de uma relação de aprendizagem que se prolonga indefinidamente, mas uma fórmula legislativa encontrada pelo legislador francês para a princípio facilitar a transição entre a aprendizagem e uma relação comum de emprego, no percurso profissional pós-aprendizagem.

Conforme sintetizaram Auzero, Baugard e Dockès, o contrato de aprendizagem celebrado por tempo indeterminado compreende duas "fases". A primeira fase comporta uma relação de aprendizagem propriamente dita. À segunda fase do contrato são aplicáveis as regras relativas ao contrato de trabalho comum[50].

[50] AUZERO, Gilles; BAUGARD, Dirk; DOCKES, Emmanuel. **Droit du travail**. 31. ed. Paris, Dalloz, 2017, p. 210.

Os referidos juristas são pessimistas em relação a esse modo de pactuação, observando que serão poucos os empregadores que aceitarão a pactuação por tempo indeterminado.

A simples previsão em nosso ordenamento de pactuação por tempo indeterminado certamente não contribuiria isoladamente para o aumento da contratação de aprendizes, nem para a facilitação da transição entre a aprendizagem e a relação comum de emprego, considerando que as contratações frequentemente têm como motivo principal o cumprimento de cotas. Cabe ressaltar, no entanto, que uma hipotética permissão, no ordenamento juslaboral brasileiro, para contratação por tempo indeterminado, desde que estipulado prazo para o período de formação, seria absolutamente coerente com a função do contrato de aprendizagem. O aprendiz, em regra, recebe formação teórica – com aulas teóricas e práticas – em instituição educacional especializada, e adquire experiência prática na empresa, já inserido em uma relação de emprego. Melhor seria se essa relação de emprego fosse pactuada por tempo indeterminado, uma vez que o aprendiz já está inserido na estrutura da empresa, o que contribuiria para a valorização da aprendizagem. A empresa não contrataria aprendizes somente para cumprimento de cotas ou por "responsabilidade social", mas porque necessita de empregados com formação e experiência que atendam às suas necessidades.

Ainda sobre a legislação francesa, cabe observar que o artigo L6222-7-1 do *Code du Travail* dispõe que o prazo do contrato, quando celebrado por tempo determinado, ou do período de aprendizagem, quando o contrato for celebrado por tempo indeterminado, será de seis meses a três anos. A lei estabelece, ainda, algumas exceções ao tempo máximo, possibilitando prorrogações em hipóteses restritas. A previsão legal de um prazo máximo relativamente longo reflete as múltiplas possibilidades de formação oferecidas, na França, por meio da aprendizagem, o que, por sua vez, contribui para a valorização da aprendizagem.

Na Itália, o art. 41, c.1, do Decreto legislativo n. 81, de 15 de junho de 2015, dispõe que o contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho celebrado por tempo indeterminado, que se destina à formação e à ocupação dos jovens[51]. Entretanto, assim como ocorre na legislação francesa, em relação ao contrato de aprendizagem celebrado sem

[51] ITÁLIA. Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, art. 41, c. 1: "L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani".

determinação do tempo, há prazos máximos para o desenvolvimento do período de aprendizagem, previstos para cada subtipo de aprendizagem[52] criado pela legislação italiana.

Em relação à "*aprendizagem para qualificação e obtenção de diploma profissional, diploma de instrução secundária superior e certificado de especialização técnica superior"*, que mais se aproxima do nosso modelo, em regra, o tempo máximo do período de aprendizagem é de três anos, conforme dispõe o art. 43, c.2. A legislação prevê, ainda, no art. 43, c. 4, hipóteses restritas de prorrogação do período de aprendizagem por um ano, para a consolidação e o aprofundamento da formação recebida ou, ainda, quando o aprendiz não conseguiu obter a formação no tempo previsto. A lei estabelece ainda, no art. 43, c. 2, uma exceção ao tempo máximo, dispondo que o período de formação será de até quatro anos, caso seja destinado à obtenção de "diploma quadriennale regionale", que é um diploma profissional correspondente ao nosso nível técnico médio expedido pelas Regiões italianas.

Em regra, o contrato deve ter duração mínima de seis meses[53], conforme dispõe o art. 42, c.2, do referido decreto. Durante o período de aprendizagem, aplicam-se as regras de uma relação de trabalho por tempo indeterminado, inclusive a proteção contra a despedida arbitrária.

Riccardo Del Punta[54] observa que a particularidade do regime aplicável ao contrato está no momento em que termina o período de aprendizagem, quando é dado às partes o direito de rescisão. Assim, o empregador pode, nesse momento, dispensar o aprendiz sem apresentar qualquer motivo. Se nenhuma das partes exercer essa faculdade, a relação contratual prossegue como um contrato individual de trabalho comum, ou seja, por tempo indeterminado, aplicando-se as regras protetivas contra a dispensa arbitrária[55].

---

[52] Analisamos brevemente os subtipos de aprendizagem criados pela legislação italiana no item 1.5 *infra* (Tipo contratual e conteúdo formativo).

[53] As exceções ao tempo mínimo disposto na lei são restritas. A primeira, disposta no art. 43, c. 8, se refere às províncias de Trento e Bolzano, que possuem um sistema de alternância escola-trabalho, de modo que, nessas províncias, norma coletiva pode disciplinar contratos de aprendizagem específicos para atividades sazonais. A outra exceção diz respeitos aos empregadores que possuem atividades sazonais (art. 44, c. 5).

[54] PUNTA, Riccardo Del. **Diritto del lavoro**. Milão, Giuffrè, 2017, p. 749-750.

[55] Art. 42, c. 4: "Al termine del periodo di apprendistato le parti possono recedere dal contratto, ai sensi dell'articolo 2118 del códice civile, con preavviso decorrente dal medesimo termine. Durante il periodo di preavviso continua a trovare applicazione la disciplina del contratto di apprendistato. Se nessuna delle parti recede il rapporto prosegue come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato" (PUNTA, op. cit., p. 749-750). Em tradução livre: "Ao término do período de aprendizagem, as partes podem rescindir o contrato, nos termos do art. 2118 do Código Civil, dando um aviso prévio. Durante o período de aviso prévio, continua a ser aplicada a disciplina legislativa do contrato de aprendizagem. Se nenhuma das partes rescindir o contrato, ele prosseguirá vigente como contrato comum de trabalho por tempo indeterminado". Cabe observar que o art. 2118 do Código Civil italiano disciplina a rescisão dos contratos por tempo indeterminado, dispondo que a parte que pretende rescindir o contrato deve dar à outra um aviso prévio, sob pena de ter de indenizá-la em valor correspondente àquele que esperava auferir no período de pré-aviso.

Considerando que o aprendiz é um trabalhador e a formação tem como objetivo o exercício de um trabalho, a limitação do período de aprendizagem se apresenta como regra fundamental para evitar que o instituto se torne um instrumento de precarização. Entretanto, a necessária pactuação do contrato por tempo determinado, sem nenhuma medida de estímulo à continuidade do aprendiz na empresa, parece ser por si só um fator de precarização.

1.4. Peculiaridades da disciplina legislativa do tipo

No tópico anterior, como parte do esforço de conceituação do contrato de aprendizagem e de delimitação do seu tipo, buscamos estabelecer alguns elementos que seriam, na doutrina de Pedro Pais de Vasconcelos, caracterizados como "índices do tipo" da aprendizagem.

O presente tópico, por sua vez, se destina à análise de alguns elementos que se apresentam como peculiaridades resultantes da disciplina que conferiu o legislador à aprendizagem. Como restará evidenciado nos subtópicos a seguir, trata-se de elementos importantes e caros ao direito do trabalho, que, entretanto, não se prestam a caracterizar ou definir o instituto da aprendizagem.

A primeira peculiaridade, que não merece um tópico específico, diz respeito à forma do contrato. A CLT dispõe, no art. 428, *caput*, que o contrato deve ter forma escrita. Trata-se, portanto, de um contrato formal. A forma é elemento de validade do contrato de aprendizagem, por força do art. 104, III, do Código Civil, ainda que o § 1º do supracitado artigo celetista não a tenha mencionado como tal ("A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica"). Conclui-se que o legislador procurou evitar repetições desnecessárias, acrescentando novos elementos de validade aos que já são comuns a todos os contratos.

1.4.1. A obrigatoriedade de contratação: as “cotas” de aprendizagem

A CLT dispõe no art. 429 que "estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos

trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional".

O Decreto nº 9.579/2018, no art. 56, dispõe que microempresas, empresas de pequeno porte e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional não são obrigadas a contratar aprendizes. Em relação às duas primeiras, há idêntica previsão no art. 51, III, da Lei Complementar nº 123/2006.

Em relação às referidas entidades sem fins lucrativos, a CLT dispõe, em seu art. 429, §1º-A, que o percentual máximo de contratação de aprendizes não lhes é aplicável. A limitação poderia obstaculizar as contratações intermediadas por essas entidades, previstas no art. 431 da CLT, nas quais elas assumem a condição de empregadoras.

Cabe observar, ainda, que a Lei nº 13.420/2017, que alterou o art. 430 da CLT para autorizar que "entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" ofereçam, subsidiariamente, programas de aprendizagem, também possibilitou que os estabelecimentos obrigados a contratar aprendizes destinem "o equivalente a até 10% (dez por cento) de sua cota de aprendizes à formação técnico-profissional metódica em áreas relacionadas a práticas de atividades desportivas, à prestação de serviços relacionados à infraestrutura, incluindo as atividades de construção, ampliação, recuperação e manutenção de instalações esportivas e à organização e promoção de eventos esportivos", conforme dispõe o § 1º-B do art. 429 da CLT.

A base de cálculo, tanto para o limite mínimo quanto para o limite máximo, é o número de empregados, no estabelecimento, em funções que demandam formação profissional[56]. O art. 52, *caput*, do Decreto nº 9.579/2018, dispõe que "para a definição das funções que demandem formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho".

A referência à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) parece trazer maior segurança jurídica, na medida em que evita juízos discricionários, sobretudo dos órgãos de inspeção do trabalho que possuem a atribuição de verificar o cumprimento dos limites legais à contração de aprendizes. Entretanto, não obstante ter sido elaborado por uma vasta equipe de especialistas em matéria de aprendizagem, o referido documento possui contradições que causam perplexidade e evidenciam o uso meramente caritativo da aprendizagem. Em relação

[56] O Decreto nº 9.579/2018, no art. 52, §1º, exclui da base de cálculo funções que demandam para seu exercício formação de nível técnico médio e de nível superior e funções caracterizadas pela CLT como cargos de direção, de gerência ou de confiança.

a diversas ocupações, a CBO conclui que não é necessária formação profissional, entretanto, ressalva que "para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos" a ocupação deverá ser considerada na base de cálculo. Evidencia-se, assim, uma injustificável ilegalidade, como aduziremos de modo mais aprofundado no capítulo 2 *infra*[57].

O limite máximo tem como nítido objetivo evitar o uso da aprendizagem como mecanismo de precarização do trabalho. Trata-se de uma limitação recorrente nos diversos ordenamentos em que a aprendizagem foi tipificada. Na Itália, por exemplo, em regra, o número de aprendizes não pode superar o número de empregados na empresa em funções que demandam qualificação profissional. O empregador que possui ao menos dez empregados pode contratar número máximo de aprendizes na proporção três para dois em relação aos empregados em funções que demandam qualificação. Quem possui menos de três empregados pode contratar até três aprendizes (parece ser uma exceção à regra) e quem possui pelo menos três e menos de dez empregados pode contratar número de aprendizes correspondente ao número de empregados qualificados[58].

Sobre o limite mínimo, ou seja, a obrigatoriedade de todo estabelecimento de contratar número de aprendizes equivalente a cinco por cento dos trabalhadores, cujas funções demandem formação profissional, cabe observar que, desde que a aprendizagem foi disciplinada pela legislação brasileira, a contratação de aprendizes é uma obrigação do empregador. Conforme mencionamos no item 1.7, *infra*, a Constituição de 1937 expressamente atribuiu às indústrias e respectivos sindicatos patronais o dever de manter escolas de aprendizagem. A CLT em seu texto original, no art. 429, fixava apenas o limite mínimo de contratação de aprendizes e restringia a obrigação de contratar aos "estabelecimentos industriais":

> "Art. 429. Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza, inclusive de transportes, comunicações e pesca, são obrigados a empregar, e

[57] Para exemplificar, destacamos o disposto pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), no perfil 5142, relativo aos trabalhadores nos serviços de coleta de resíduos, de limpeza e conservação de áreas públicas: "o acesso às ocupações de faxineiro e limpador de vidros é livre. O exercício das ocupações de coletor de lixo e gari requer quarta série do ensino fundamental e a ocupação de trabalhador de serviços de manutenção de edifícios e logradouros tem como requisito o ensino fundamental completo. O exercício pleno das atividades ocorre após um a dois anos de experiência. A(s) ocupação(ões) elencada(s) nesta família ocupacional demanda(m) formação profissional para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos, nos termos do artigo 429 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), exceto os casos previstos no art. 10 do Decreto 5.598/2005".

[58] BRISCIANI, Massimo; TRIZIO, Marcella de. **L'apprendistato e lo stage**. Milão, Giuffrè, 2016, p. 17, 87, 131 e 132.

> matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI):
> a) um número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional;
> b) e ainda um número de trabalhadores menores que será fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederá a 3% (três por cento) do total de empregadores de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento.
>
> Parágrafo único. As frações de unidade, no cálculo da porcentagem de que trata o primeiro item no presente artigo, darão lugar à admissão de um aprendiz."

Luiz Antônio Cunha observa que, após a outorga da Constituição de 1937, houve resistência do empresariado industrial em assumir os custos da aprendizagem. Sobre um anteprojeto de lei – anterior ao Decreto-lei nº 1238, de 2 de maio de 1939, e que acabou por não ser aprovado – que regulamentava a obrigatoriedade disposta na Constituição, o sociólogo observa que os industriais "eram contrários ao anteprojeto, em razão das despesas que teriam que arcar para o pagamento dos salários (de aprendizes e mestres) e pelos gastos de instalação e operação de oficinas, sem contrapartida imediata de produção. Não percebiam o quanto o anteprojeto atenderia aos seus próprios interesses a longo prazo"[59]. Ou seja, a efetividade do instituto no Brasil, desde os primórdios da sua difusão e regulamentação, dependeu da determinação legal de contratação de aprendizes.

Cabe observar, no entanto, que, não obstante a referida imposição legal, os empregadores têm liberdade para selecionar, dentre os jovens que atendam aos requisitos legais para serem aprendizes, aqueles que irão contratar. Com a exceção que oportunamente explicitaremos, a lei não estabelece normas específicas sobre a seleção dos aprendizes. Nesse sentido, o "Manual da Aprendizagem", publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, orienta que:

> “o empregador dispõe de total liberdade para selecionar o aprendiz, desde que observado o princípio constitucional da igualdade e a vedação a

[59] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 30.

> qualquer tipo de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, bem como a observância aos dispositivos legais pertinentes à aprendizagem e a prioridade conferida aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos, além das diretrizes próprias e as especificidades de cada programa de aprendizagem profissional." [60].

Assim, no que se refere à seleção do aprendiz, não há uniformidade de práticas. Marco Antonio Areias Secco e Lúcia Burzynski Bialli, ambos do Senai Paraná, observam que "a seleção do aprendiz é feita pelo próprio empregador, que o encaminha ao Senai mais próximo para a matrícula e inserção no curso de formação profissional. Ao Senai cabe então matricular o aluno, despender de sua estrutura física e de corpo docente para o aprendizado e acompanhar o desempenho do aprendiz na empresa"[61]. Secco e Bialli aduzem ainda que o Senai Paraná mantém também parcerias com órgãos da administração direta, oferecendo também educação profissional a "jovens em situação de vulnerabilidade social, oriundos de classes sociais menos favorecidas"[62].

Há também casos em que são as instituições responsáveis pelos programas de aprendizagem que selecionam os jovens candidatos, apresentando-os às empresas para contratação. Selva, Michel e Strapasson, discorrendo sobre o Programa de Aprendizagem oferecido pela Associação de Educação Familiar e Social do Paraná – AEFS/PR, observam que:

> "[...] efetua-se com o encaminhamento do adolescente, pela AEFS/PR, à empresa parceira, sua inserção nos módulos profissionalizantes e o acompanhamento da efetiva participação na escola regular. Sua duração é dois anos, conforme contrato, com 300 horas de aprendizagem teórica distribuídas em 4 horas semanais nos períodos matutino, vespertino e noturno"[63].

Em relação aos órgãos e entidades da administração pública, não há a referida liberdade de contratação. Em consonância com o art. 37 da Constituição Federal, o Decreto

---

[60] BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da aprendizagem**, 2014, p. 16. Disponível em: http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Manual_da_Aprendizagem2017.pdf.

[61] SECCO, Marco Antonio Areias; BIALLI, Lúcia Burzynski. A aprendizagem industrial básica e o SENAI Paraná: fazendo história na história dos jovens aprendizes. *In:* JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUCZYNSKI, Silvia Cristina (Orgs.). **Aprendizagem profissional e direitos humanos: o direito fundamental dos jovens à profissionalização**. São Paulo, Ltr, 2017, p. 108.

[62] SECCO; BIALLI, op. cit., p. 108.

[63] SELVA, Simone; MICHEL, Maristela de Andrade; STRAPASSON, Marise Helena Johnson. Programa de Aprendizagem Profissional: a experiência da Associação de Educação Familiar e Social do Paraná. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo, LTr, 2009, p. 274-275.

nº 9.579/2018 dispõe, no art. 58, que empresas públicas e sociedades de economia mista, quando contratarem diretamente aprendizes, devem realizar "processo seletivo mediante edital". O referido artigo dispõe ainda que essas entidades da administração pública indireta também podem celebrar contrato com entidades sem fins lucrativos, devidamente autorizadas para atuarem nesse âmbito, para que estas, assumindo a condição de empregadora, ofereçam programa de aprendizagem e aquelas ofereçam ao aprendiz a experiência prática da formação técnico-profissional metódica. Sobre a obrigatoriedade de contratação de aprendizes pelas empresas públicas e sociedades de economia mista, cabe invocar o art. 173, § 1º, da Constituição Federal, que determina a sujeição desses entes da administração pública indireta "ao regime jurídico próprio das empresas privadas, inclusive quanto aos direitos e obrigações civis, comerciais, trabalhistas e tributários".

Em relação aos órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional, o parágrafo único do supramencionado art. 58 dispõe que a contratação de aprendizes "observará regulamento específico", não sendo aplicável o referido decreto.

Lopes, Silva, Josviak e Marques defendem que pessoas jurídicas de direito público não estão obrigadas à contratação de aprendizes. Os Procuradores argumentam que a Constituição Federal, em seu art. 173, determina expressamente que empresas públicas e sociedades de economia mista devem se submeter ao regime jurídico trabalhista das empresas privadas, mas não faz determinação semelhante em relação aos órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional. Acrescentam ainda que a CLT, no art. 7º, "c", afasta a aplicação de suas normas "aos funcionários públicos da União, dos Estados e dos Municípios e aos respectivos extranumerários em serviço nas próprias repartições". Observam também que a CLT dispõe, no art. 429, que a obrigação de contratar aprendizes se dá em relação aos "estabelecimentos de qualquer natureza", remetendo, portanto, às pessoas que exploram atividade empresarial e não à administração pública[64].

Os juristas concluem, desse modo, que a contratação de aprendizes é facultativa, em relação aos órgãos e entidades que compõem a administração pública direta, autárquica e fundacional, e pode ser realizada diretamente pela administração ou indiretamente, sendo que, neste caso, são instituições credenciadas que assumem a condição de empregadora. Para que a contratação seja realizada diretamente pela administração, é necessária lei autorizativa.

[64] LOPES, Alpiniano do Prado. SILVA, Audaliphal Hildebrando da. JOSVIAK, Mariane. MARQUES, Rafael Dias. A aprendizagem na administração pública. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**, São Paulo, LTr, 2009, p. 107-111.

Outrossim, é necessária a realização de processo seletivo, para que sejam resguardados os princípios que regem a administração pública, principalmente os princípios da impessoalidade e da moralidade[65]. Lopes, Silva, Josviak e Marques afirmam que:

> "[...] no âmbito da administração pública direta, composta pelas pessoas jurídicas de direito público, a contratação de aprendizes é facultativa e deve ser entendida como uma das formas de que se pode valer os entes públicos para se cumprir o dever constitucional de profissionalização de adolescentes, previsto no art. 227 da Constituição como prioridade absoluta"[66].

Enoque Ribeiro dos Santos, em uma interpretação sistemática e teleológica, conclui que a administração pública direta, autárquica e fundacional está obrigada a contratar aprendizes, nas mesmas condições que as empresas privadas. O jurista observa que a contratação direta pode ser realizada com fundamento no art. 37, IX, da Constituição Federal "por constituir em contratação excepcional, de inegável emergencialidade e interesse público, pois visa a socorrer jovens em situação de risco social"[67]. A contratação pode ser realizada, ainda, de modo indireto, por meio de convênio com os Serviços Nacionais de Aprendizagem ou instituições filantrópicas[68].

Sobre o argumento de que não haveria legislação autorizativa que permitisse a contratação de aprendizes pela administração pública direta, autárquica e fundacional, o juslaboralista evoca a Constituição Federal, demonstrando, pela análise de seus princípios e regras, que a administração pública tem o dever de promover a profissionalização, inclusão social e cidadania por meio da aprendizagem e assevera que:

> "sem embargo, a lei já existe, de forma genérica e abstrata, cabendo aos entes da administração pública, legitimados que são pelas normas constitucionais, se assim o desejarem, criarem normatização própria específica, já que nada obsta a contratação de aprendizes, de forma

[65] LOPES, Alpiniano do Prado. SILVA, Audaliphal Hildebrando da. JOSVIAK, Mariane. MARQUES, Rafael Dias. A aprendizagem na administração pública. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**, São Paulo, LTr, 2009, p. 117-118.
[66] LOPES, SILVA, JOSVIAK, MARQUES, op. cit., p. 117-118.
[67] SANTOS, Enoque Ribeiros dos. Da obrigatoriedade de contratação de aprendizes pela administração pública, sob uma hermenêutica constitucional. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**, São Paulo, LTr, 2009, p. 124.
[68] SANTOS, op. cit., p. 125.

indireta, por meio de entidades conveniadas, sem recorrer a quaisquer normas"[69].

1.4.2. A remuneração do aprendiz e o custeio da aprendizagem

A CLT dispõe, no art. 428, § 2º, que "ao aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora". A remuneração do aprendiz compreende tanto as horas destinadas ao desenvolvimento das atividades práticas como das atividades teóricas, uma vez que, conforme dispõe o art. 62 do Decreto nº 9.579/2018, na jornada de trabalho do aprendiz estão compreendidas "as horas destinadas às atividades teóricas e práticas, simultâneas ou não [...]". O salário é devido pela pessoa que assume a condição de empregador.

A CLT, em sua redação original, dispunha, no art. 80, que as Comissões de Salário Mínimo poderiam fixar o salário dos aprendizes até em metade do salário mínimo normal da região, zona ou subzona. Antes da sua revogação, o referido artigo havia sido alterado para prever que, na primeira metade do tempo total pactuado de vigência do contrato, o aprendiz deveria receber no mínimo metade do salário mínimo regional e, na segunda metade, dois terços do salário mínimo regional.

Na França, conforme dispõe o art. L6222-27 do *Code du Travail*, salvo disposição contratual ou convencional mais favorável, o aprendiz deverá receber um percentual do salário mínimo que variará conforme sua idade e sua progressão no percurso formativo objeto da aprendizagem. O art. L 6222-29 dispõe que um decreto deverá regulamentar o artigo supramencionado.

O art. D6222-26 *da parte regulamentar do Code du Travail* fixou os seguintes percentuais:

1) para jovens que possuem entre dezesseis e dezessete anos de idade:

a) 25% do salário-mínimo durante o primeiro ano de execução do contrato;

b) 37% do salário-mínimo durante o segundo ano de execução do contrato;

c) 53% do salário-mínimo durante o terceiro ano de execução do contrato;

2) para jovens que possuem entre dezoito e vinte e um anos de idade:

a) 41% do salário-mínimo durante o primeiro ano de execução do contrato;

[69] SANTOS, Enoque Ribeiros dos. Da obrigatoriedade de contratação de aprendizes pela administração pública, sob uma hermenêutica constitucional. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**, São Paulo, LTr, 2009, p. 125.

b) 49% do salário-mínimo durante o segundo ano de execução do contrato;

c) 65% do salário-mínimo durante o terceiro ano de execução do contrato;

3) para jovens que possuem mais de vinte e um anos de idade:

a) 53% do salário mínimo ou, se for superior, do salário mínimo convencional correspondente ao emprego exercido durante o primeiro ano de execução do contrato.

b) 61% do salário mínimo ou, se for superior, do salário mínimo convencional correspondente ao emprego exercido durante o segundo ano de execução do contrato.

c) 78% do salário mínimo ou, se for superior, do salário mínimo convencional correspondente ao emprego exercido durante o terceiro ano de execução do contrato.

O art. D 6222-27 *da parte regulamentar do Code du Travail*, dispõe que aprendizes menores de dezesseis anos de idade receberão a mesma remuneração prevista para aqueles que possuem entre dezesseis e dezessete anos.

Guillaume Delautre observa que, na Alemanha, não há um salário mínimo nacionalmente estabelecido e os salários pagos aos aprendizes variam conforme os acordos coletivos relativos aos diferentes setores da economia, havendo grande disparidade entre os ofícios. Os aprendizes alemães ganham em média 30% do salário médio dos demais trabalhadores. Delautre justifica essa considerável diferença pelo fato de que, na Alemanha, são os empregadores que suportam a maior parte dos custos da aprendizagem[70].

Cabe observar que, no Brasil, o salário é devido pela pessoa que assume a condição de empregadora, inclusive no caso da "contratação indireta" prevista no *caput* do art. 430 da CLT, em que é uma entidade sem fins lucrativos que tem por objetivo assistência ao adolescente e à educação profissional ou entidade de prática desportiva que figura no polo patronal. O art. 57, § 2º, I, do Decreto nº 9.579/2018, dispõe que nessa hipótese de contratação indireta:

> "a entidade sem fins lucrativos, simultaneamente ao desenvolvimento do programa de aprendizagem, assumirá a condição de empregador, com todos os ônus dela decorrentes, e assinará a Carteira de Trabalho e Previdência Social do aprendiz, na qual anotará, no espaço destinado às anotações gerais, a informação de que o contrato de trabalho específico

[70] DELAUTRE, Guillaume, Le modèle dual allemand: Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage em Allemagne, **Document d'études**, n. 185, set. 2014, p. 16. Disponível em: https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/document-d-etudes/article/le-modele-dual-allemand.

> decorrerá de contrato firmado com determinado estabelecimento para fins do cumprimento de sua cota de aprendizagem [...]".

Ou seja, no contrato de aprendizagem, o empregador não apenas deve realizar o pagamento do salário, como também arcar com os custos do cumprimento dessa obrigação.

Em relação aos custos do programa de aprendizagem, ou seja, custos do curso de formação técnico-profissional oferecido por entidade especializada, cabe observar que os Serviços Nacionais de Aprendizagem recebem recursos públicos advindos de contribuições mensais compulsórias − em regra, devida pelos empregadores e calculada sobre a remuneração dos empregados − e podem também, conforme a previsão em seus regimentos, ter outras fontes de financiamento, como "rendas oriundas de prestação de serviços, da alienação ou da locação de seus bens" e "subvenções voluntárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios"[71]. Observamos que os Serviços Nacionais de Aprendizagem não cobram pelo oferecimento dos programas das empresas que para eles contribuem, em virtude do pagamento compulsório do tributo. Se uma empresa busca a realização de um programa de aprendizagem, junto a um Serviço para o qual ela não contribui, via de regra, há cobrança de valores[72].

As entidades sem fins lucrativos e entidades de prática desportiva que atuam de modo subsidiário podem cobrar valores das empresas pelos programas de aprendizagem que oferecem[73], conforme o conteúdo do contrato pactuado entre a entidade e a empresa. Como observamos no tópico 1.3, a prestação educativa é dever do empregador, de modo que nenhum custo de formação deve ser suportado pelo aprendiz.

---

[71] As leis que autorizaram a criação dessas entidades e os seus regimentos previram também as suas fontes de custeio. Apenas para exemplificar, cabe mencionar o art. 7º da Lei nº 8.706/1993, que estabelece como "rendas para manutenção do Sest e do Senat": contribuições compulsórias das empresas de transporte rodoviário, contribuição mensal compulsória dos transportadores autônomos, receitas operacionais, multas arrecadadas e outras contribuições, doações e legados, verbas ou subvenções decorrentes de convênios celebrados com entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais. O Regimento do SENAI (aprovado pelo Decreto nº 494/1962) dispõe, no art. 45, que constituem receitas da instituição, "as contribuições previstas em lei", "as doações e legados", "as subvenções", "as multas arrecadadas por infração de dispositivos legais e regulamentares", as "rendas oriundas de prestações de serviços e mutações patrimoniais, inclusive as de locação de bens de qualquer natureza", e "as rendas eventuais".

[72] SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Aprendizagem industrial. Manual de orientações às empresas**. 5. ed. São Paulo, 2018, p. 11. Disponível em: http://www.sp.senai.br/cursos/7/aprendizagem-industrial?menu=30.

[73]SENAI. op. cit., , p. 11.

Auzero, Baugard e Dockès[74] observam que, na França, as empresas também estão sujeitas ao pagamento de um tributo compulsório destinado ao financiamento da aprendizagem, denominado *taxe d'apprentissage* (taxa de aprendizagem).

Bertrand Martinot explica que, a partir dos anos 1980, a França desenvolveu e aprimorou um sistema universal de apoio financeiro às empresas que contratam aprendizes. O Estado francês participa significativamente no custeio da contratação de aprendizes, por meio de exonerações de contribuições sociais, deduções e restituições de tributos e ajudas financeiras[75]. Apenas para ilustrar, cabe observar que o *Code du Travail*, no capítulo dedicado à aprendizagem, possui inserido, em um título específico sobre o financiamento da aprendizagem, um capítulo denominado "Aides à l'apprentissage" ("Ajudas à aprendizagem). O art. L6243-1, que está no referido capítulo, por exemplo, prevê ajuda do Estado às empresas com menos de duzentos e cinquenta empregados que contratarem aprendizes, nos termos do decreto regulamentador.

Guillaume Delautre, em uma análise comparativa, observa que, na França, o Estado e as Regiões assumem grande parte dos custos do financiamento da aprendizagem, por meio de exonerações de contribuições sociais, auxílios financeiros à contratação de aprendizes e custeio das despesas dos Centros de Formação de Aprendizes. Em relação à Alemanha, Delautre explica que nesse país não há um tributo para o financiamento da aprendizagem. Assim, as empresas que contratam aprendizes devem suportar os custos da formação prática, enquanto as unidades que compõem a Federação alemã e as autoridades locais assumem os custos relativos à formação teórica. Portanto, as empresas alemãs que não têm interesse na contratação de aprendizes não possuem nenhuma obrigação financeira em relação à aprendizagem[76].

Bertrand Martinot, sobre a Alemanha, explica que neste país também, como na França, o Estado oferece algum auxílio financeiro à contratação de aprendizes, mas as ajudas são pontuais, destinadas a tutelar situações específicas, como jovens em dificuldade, e cita um auxílio federal, oferecido de 2008 a 2010, de até seis mil euros destinados às empresas

[74] AUZERO, Gilles; BAUGARD, Dirk; DOCKES, Emmanuel. **Droit du travail**. 31. ed. Paris, Dalloz, 2017, p. 215-216.
[75] MARTINOT, Bertrand. **L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes: plan d'action pour la France tiré de la réussite allemand**. Institut Montaigne, maio de 2015, p. 61-62. Disponível em: https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/etude_apprentissage.pdf.
[76] DELAUTRE, Guillaume, Le modèle dual allemand: Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage em Allemagne, **Document d'études**, n. 185, set. 2014, p. 26-27. Disponível em: https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/document-d-etudes/article/le-modele-dual-allemand.

que contratassem aprendizes que estivessem há pelo menos um ano procurando uma vaga de aprendiz sem obter êxito[77].

1.5. Tipo contratual e conteúdo formativo

A legislação trabalhista brasileira é absolutamente sucinta no que se refere ao conteúdo da prestação formativa do contrato de aprendizagem, e as disposições legais são genéricas. Assim, a regulamentação do conteúdo formativo é quase exclusivamente infralegal, e as entidades que oferecem a formação teórica, sobretudo os Serviços Nacionais de Aprendizagem, têm uma ampla liberdade na estruturação dos programas de aprendizagem.

A CLT prevê, em relação ao contrato de aprendizagem, um tipo único, aplicável a todos os percursos formativos. Os programas de aprendizagem devem se adequar ao espectro etário permitido e ao prazo contratual máximo disposto na legislação.

Observa-se, entretanto, que, em países como Itália e França, nos quais recentemente foram realizadas substanciais alterações legislativas em matéria de aprendizagem, sob justificativa de valorização do instituto e combate aos acentuados índices de desemprego entre jovens, houve iniciativas, por parte do legislador, para contemplar, na disciplina do tipo, as peculiaridades dos diversos níveis possíveis de formação.

O exemplo mais evidente, nesse sentido, foi a criação pelo legislador italiano de subtipos de aprendizagem, relacionados ao conteúdo da formação pretendida. No contexto da "Riforma Biagi" *(legge delega del 14 febbraio 2003, n. 30)*, foi editado o Decreto Legislativo nº 276, de 10 de setembro de 2003 *(Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276).* O referido decreto havia disciplinado três subtipos de contrato de aprendizagem (*art. 47, comma 1*), conforme o nível e conteúdo da prestação educativa.

O referido decreto não adentrou em minúcias quanto ao conteúdo da formação, entretanto, observa-se que os subtipos foram organizados de acordo com a natureza e complexidade da prestação formativa. Assim, considerando as diferentes complexidades, o decreto estabeleceu limites etários e prazos de duração do contrato distintos.

O decreto supracitado foi alterado por decretos posteriores que mantiveram a divisão em subtipos, estruturados conforme a complexidade e o nível do conteúdo formativo. O Decreto Legislativo nº 81, de 15 de junho de 2015 (Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n.

[77] MARTINOT, Bertrand. **L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes: plan d'action pour la France tiré de la réussite allemand**. Institut Montaigne, maio de 2015, p. 62. Disponível em: https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/etude_apprentissage.pdf.

81), que está atualmente em vigor e introduziu significativas alterações no instituto, assim denomina os subtipos da aprendizagem (art. 41, c. 2):

a) aprendizagem para qualificação e obtenção de diploma profissional, diploma de instrução secundária superior[78] e certificado de especialização técnica superior[79] (apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore);

b) aprendizagem profissionalizante (apprendistato professionalizzante);

c) aprendizagem de alta formação e pesquisa (apprendistato di alta formazione e ricerca).

O primeiro subtipo, conforme observa Riccardo Del Punta, está relacionado ao sistema dual de alternância escola-trabalho. Trata-se de uma relação de aprendizagem que permite ao aprendiz trabalhar e completar seus estudos, obtendo qualificação, diploma profissional, diploma de instrução secundária superior ou certificado de especialização técnica superior[80].

O segundo subtipo − *apprendistato professionalizzante* – não se fundamenta no sistema de formação em alternância. Massimo Brisciani e Marcella de Trizio observam que a formação oferecida não segue nenhum percurso escolar e não confere um diploma. Os juristas italianos explicam que a finalidade é o aprendizado de um ofício por meio da experiência, da prática, no ambiente de trabalho[81].

O terceiro subtipo, conforme observa Riccardo Del Punta, tem como finalidade a obtenção de diplomas universitário e de ensino superior (outros títulos de nível superior, além do universitário, como os correspondentes aos nossos superiores na área tecnológica), inclusive doutorado de pesquisa e diplomas conferidos pelos institutos técnicos superiores, bem como atividades de pesquisa e de prática para o acesso a profissões regulamentadas[82].

Massimo Brisciani e Marcella de Trizio observam que este último subtipo se aproxima do primeiro na medida em que se baseia no sistema dual, combinando formação escolar com trabalho[83].

Sobre a tipificação italiana da aprendizagem, cabe destacar a opção do legislador por criar um subtipo específico para um determinado conjunto de percursos formativos,

[78] Correspondente ao nosso nível médio da educação escolar.
[79] Correspondente ao nosso ensino técnico de nível médio.
[80] PUNTA, Riccardo Del. **Diritto del lavoro**. Milão, Giuffrè, 2017, p. 752.
[81] BRISCIANI, Massimo; TRIZIO, Marcella de. **L'apprendistato e lo stage**. Milão, Giuffrè, 2016, p. 79.
[82] PUNTA, op. cit., p. 755.
[83] BRISCIANI; TRIZIO, op. cit., p. 122.

aplicando-lhe uma disciplina própria em diversos aspectos, como idade para pactuação e período mínimo e máximo de aprendizagem.

1.6. A aprendizagem e outras relações de trabalho com prestações de formação profissional

Como será abordado no Capítulo 2, destinado à análise da prestação educativa do contrato de aprendizagem, os termos "educação profissional" e "formação profissional" podem se referir a diversas práticas formativas.

No ordenamento jurídico brasileiro, foram tipificados apenas o estágio e a aprendizagem, como contratos laborais que envolvem uma prestação relativa à educação profissional. Há que se observar, no entanto, que o contrato individual de trabalho, assim como outros contratos de trabalho *lato sensu*, também podem comportar prestações relacionadas à educação profissional. Cabe, assim, rememorar a lição supramencionada de Oris de Oliveira[84], que ressalta o cabimento de aprendizagem *lato sensu* – que compreendemos como sendo outras modalidades de educação profissional, diversas daquela oferecida no contrato de aprendizagem – em outras relações de trabalho.

Sobre o contrato individual de trabalho, cabe mencionar a previsão do art. 476-A da CLT. O referido artigo prevê a possibilidade de suspensão do contrato de trabalho, por dois a cinco meses, mediante previsão em norma coletiva e anuência formal do empregado, para a realização de curso ou programa de qualificação profissional oferecido pelo empregador.

O contrato celebrado entre empresa e *trainee* é outro exemplo de contrato individual de trabalho, no qual há previsões relativas à educação profissional. Não há uma disciplina legislativa específica aplicável a essa relação. Como observa Adriel Rodrigues de Oliveira, o *trainee* é um profissional já graduado − graduação de nível superior − que mantém relação de emprego com a empresa que lhe oferece "programa de *trainee*"[85]. Oliveira descreve o "programa de *trainee*" como um "programa de formação de gerentes" destinado aos profissionais em início de carreira. As empresas que oferecem esses programas selecionam candidatos que identificam como "indivíduos de alto potencial", com a expectativa de que eles desenvolvam suas carreiras na empresa e alcancem com relativa brevidade os cargos mais elevados na organização. O *trainee* se diferencia, assim, de outros gerentes que

[84] OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização de adolescente**. São Paulo, LTr, 2009, p. 270-271.
[85] OLIVEIRA, Adriel Rodrigues de. **Início de carreira organizacional: um estudo dos programas de "trainees" das empresas privadas brasileiras.** Tese de Doutorado, FEA-USP (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo). Orientador: Prof. Dr. Antônio César Amaru Maximiano. São Paulo, 1996, p. 12.

alcançaram posições gerenciais em um processo distinto "pelo empenho e desempenho mostrado ao longo de sua vida no trabalho". No exterior, esses programas recebem geralmente a denominação de "*fast-track*"[86].

Como conteúdo da prestação educativa oferecida ao *trainee*, com base em pesquisa realizada junto a empresas privadas, Oliveira destaca as seguintes atividades: "treinamento na própria organização", "cursos na empresa", "rotação de trabalho", "treinamento no trabalho", "leituras dirigidas", "palestras/seminários", "cursos fora da empresa" e "estágios no exterior", estes últimos em percentual bem reduzido[87].

Na França, além do estágio e da aprendizagem, está tipificado, desde 2004, o denominado "contrato de profissionalização" (*contrat de professionnalisation*). Esse contrato tem origem nos diversos contratos que associavam emprego e formação, criados pelo legislador francês em virtude da grave crise do emprego que ocorreu na França a partir da década de 1970[88].

Trata-se de um contrato destinado tanto aos jovens de dezesseis a vinte e cinco anos completos que buscam se inserir no mercado de trabalho como também a pessoas mais velhas, em hipóteses específicas estipuladas no art. L6325-1 do *Code du Travail*, por exemplo, pessoas maiores de vinte e seis anos, inscritas em órgão oficial do Estado francês ("Pôle Emploi") como "demandeur d'emploi"[89]. Auzero, Baugard e Dockès, com fundamento no que dispõe o referido artigo, observam que esse contrato tem como objeto a qualificação e inserção, ou reinserção profissional, do trabalhador, o que justifica o espectro etário mais amplo, quando comparado à aprendizagem[90].

O art. L 6325-2 do *Code du Travail* dispõe que o contrato de profissionalização associa a educação geral, profissional e tecnológica − oferecida por entidades públicas e privadas ou, ainda, por seções de formação de empresas − e a aquisição de um *savoir-faire* pelo exercício em empresa de uma ou mais atividades profissionais relacionadas com as

[86] OLIVEIRA, Adriel Rodrigues de. **Início de carreira organizacional: um estudo dos programas de "trainees" das empresas privadas brasileiras.** Tese de Doutorado, FEA-USP (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo). Orientador: Prof. Dr. Antônio César Amaru Maximiano. São Paulo, 1996, p. 87.
[87] OLIVEIRA, op. cit., p. 168-172.
[88] AUZERO, Gilles; BAUGARD, Dirk; DOCKES, Emmanuel. **Droit du travail**. 31.ed. Paris, Dalloz, 2017, p. 216-217.
[89] Conforme dispõe o art. L5411-1 do *Code du Travail*, assume a condição de "demandeur d'emploi" (literalmente, procurador de emprego) toda pessoa que está em busca de um emprego e requer a sua inscrição na lista de "demandeurs d'emploi" junto ao órgão "Pôle emploi". (Article L5411-1: "A la qualité de demandeur d'emploi toute personne qui recherche un emploi et demande son inscription sur la liste des demandeurs d'emploi auprès de Pôle emploi").
[90] AUZERO; BAUGARD; DOCKES, op. cit., p. 217.

qualificações almejadas. Ainda nos termos do referido artigo, o contrato pode prever prestação de trabalho em mais de uma empresa. Pode ser celebrado por tempo determinado ou constituir uma etapa inicial de um contrato por tempo indeterminado, conforme dispõem os arts. L6325-3 e L6325-11 do *Code du Travail*.

Em regra, conforme dispõe o art. L6325-11, o contrato ou a etapa de profissionalização, quando o contrato é celebrado por tempo indeterminado, tem duração de seis a doze meses, e pode ser estendido até trinta e seis meses, em hipóteses excepcionais (Art. L 6325-1-1), relativas, em síntese, a pessoas que não possuem qualificação e estão em busca de emprego, nas condições estabelecidas no referido artigo.

Conforme dispõe o art. L6325-3, o empregador se obriga a assegurar ao empregado uma formação que permita a obtenção de uma qualificação profissional e a empregá-lo em uma atividade que tenha relação com a respectiva formação.

Discorrendo sobre essas relações de trabalho em que há prestações relativas à educação profissional do trabalhador, sejam elas relações de emprego, como a aprendizagem, ou outras relações de trabalho, como o estágio, Auzero, Baugard e Dockès[91], em uma síntese, observam que elas têm como fundamento a "formação em alternância", que objetiva aproximar escola e empresa. Esse modo de formação, ainda de acordo com a lição dos referidos juristas, é inspirado no modelo da aprendizagem e tem como princípio a conjugação entre educação geral e profissional, oferecida em instituições públicas e privadas, e a aquisição de um *savoir-faire* por meio de uma atividade profissional, correspondente à formação recebida, desenvolvida na empresa.

Concluímos, assim, inspirados na supramencionada lição de Oris de Oliveira, que não só o contrato individual de trabalho pode comportar prestações relativas à educação profissional como também há outros tipos contratuais que envolvem trabalho e prestações educativas. Acrescentamos, ainda, que, eventualmente, outros tipos relacionados podem ser criados pelo legislador, como o fez o legislador francês. O estágio será, a seguir, analisado em tópico específico, em virtude da disciplina legislativa específica que lhe conferiu o legislador.

1.6.1. O estágio: caracterização e distinções em relação à aprendizagem

A distinção mais evidente entre estágio e aprendizagem é jurídica: o aprendiz é um empregado; já o estagiário não mantém com a parte concedente uma relação de emprego. O

[91] AUZERO, Gilles; BAUGARD, Dirk; DOCKES, Emmanuel. **Droit du travail**. 31. ed. Paris, Dalloz, 2017, p. 203.

art. 3º, § 2º, da Lei nº 11.788/2008 dispõe que somente em caso de descumprimento da legislação ou das condições ajustadas no termo de estágio é que se configurará o vínculo empregatício, ou seja, uma relação válida e regular de estágio não gera direitos e deveres empregatícios. Em relação à aprendizagem, por sua vez, a legislação celetista expressamente dispõe que se trata de uma relação de emprego, ao definir o contrato de aprendizagem como "contrato de trabalho especial".

Ademais, um aluno matriculado no "ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos" pode ou não vir a constituir uma relação de estágio, conforme o projeto pedagógico do curso e a legislação – educacional e não trabalhista – a ele aplicável.

Em relação ao programa de aprendizagem, relativo ao contrato objeto da nossa pesquisa, observa-se que o curso ministrado pela "entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica" e a parte prática, prestada pela empresa, conjugam-se necessariamente – com pontuais exceções, como a atividade prática realizada em ambiente simulado, em virtude de atividade insalubre ou perigosa prevista no art. 53, I, do Decreto nº 9.579/2018 – por uma questão lógica (contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho, ainda que especial) e expressa determinação celetista. O curso de aprendizagem é estruturado necessariamente prevendo uma parte prática realizada na empresa, até mesmo porque a empresa precisa contratar aprendizes, e o curso se destina ao cumprimento dessa determinação legal. A matrícula de quem não é aprendiz em um programa de aprendizagem seria ilógica, uma vez que estes cursos são destinados àqueles que integram uma relação de aprendizagem.

Há que se observar também que, enquanto os programas de estágio são desenvolvidos pelas mais diversas instituições de ensino, públicas e privadas, os programas de aprendizagem são desenvolvidos precipuamente pelos "Serviços Nacionais de Aprendizagem", que são entidades privadas que recebem recursos públicos e são controladas por entidades patronais.

Como será mais bem detalhado no capítulo 2, as demais entidades autorizadas pela lei a oferecer cursos de aprendizagem só podem fazê-lo em caráter subsidiário quando a oferta pelos referidos Serviços se mostrar insuficiente. Ou seja, trata-se de uma limitação que permeia o próprio instituto, independentemente da área de atuação a que se destina o curso oferecido.

Ricardo Tadeu Marques da Fonseca observa que na relação de estágio há predominância do aspecto escolar, de modo que o trabalho desenvolvido na empresa corresponde ao "aspecto prático" dos conteúdos ministrados no ensino médio, nas escolas técnicas e no ensino superior. O jurista assevera que "trata-se, portanto, de trabalho em condição excepcional – que prioriza a educação –, no qual o labor se coloca como coadjuvante da escola de nível médio, técnico, superior ou especial"[92].

A própria Lei nº 11.788/2008, em seu art. 1º, ao definir estágio como "ato educativo escolar supervisionado" que se destina à preparação para o trabalho, conduz o intérprete à conclusão aduzida por Fonseca. Evidencia-se a concepção do estágio como atividade educativa, ainda que ocorra por meio do trabalho. Ainda que não nos pareça, nesse ponto, tão clara a distinção em relação à aprendizagem, entendemos que esse também é um aspecto diferenciador em relação ao instituto objeto de nossa pesquisa.

Fonseca observa que o estagiário não é empregado em virtude de disposição legal e também em virtude do aspecto educativo da relação de estágio[93]. Em relação ao aprendiz, cabe observar – estendendo a lição do jurista − que, ainda que lhe seja assegurada por lei a pertinência da atividade laboral em relação à formação recebida, em virtude de sua condição de empregado, ele já está integrado à estrutura produtiva da empresa, desenvolvendo verdadeira atividade laboral, que lhe trará experiência prática.

1.7. A tipificação legislativa no Brasil e o seu contexto histórico

A breve análise do contexto histórico no qual ocorreu a tipificação da aprendizagem no Brasil, bem como das principais ideias que a fundamentaram, é realizada no presente trabalho com o intuito de compreender a estruturação do instituto na legislação e o seu desenvolvimento nas décadas posteriores.

A aprendizagem, antes da tipificação legislativa, já possuía, entre nós, uma restrita tipicidade social, em virtude das ideias que defendiam a aplicação de métodos racionais e científicos ao trabalho, que começaram a se propagar com maior intensidade no início do século XX, em um contexto de desenvolvimento da indústria.

Conforme observamos a partir da obra de Jean-Pierre Guinot, a aprendizagem moderna tem estreita relação com o desenvolvimento da indústria. A aprendizagem surge −

[92] FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O direito à profissionalização: da teoria à prática. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**, São Paulo, LTr, 2009, p. 28.
[93] FONSECA, op. cit., p. 28.

antes em países de maior tradição industrial, como França e Alemanha, e, depois, em países de industrialização tardia, como o Brasil − em um contexto de expansão e desenvolvimento da indústria, com a complexificação dos processos industriais.

Luiz Antônio Cunha destaca o pioneirismo de quatro empresas ferroviárias que operavam no estado de São Paulo e estabeleceram um acordo com o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo para a criação da Escola Profissional Mecânica. Nessa escola, que, em 1924, iniciou suas atividades de "ensino unificado de ofícios", eram utilizadas as "séries metódicas de aprendizagem" e aplicavam-se testes psicotécnicos para os candidatos que almejavam nela ingressar. Os alunos frequentavam a escola e realizavam "estágio" nas oficinas das empresas constituintes[94].

Cunha observa que Roberto Mange teve participação fundamental na criação dessa escola. Os métodos de ensino utilizados na instituição evidenciam a atuação do engenheiro suíço, que, juntamente com outros engenheiros ligados à Escola Politécnica de São Paulo, difundiram, no Brasil, as ideias de organização racional do trabalho de Taylor e fundaram, em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), com o apoio de entidades representativas do empresariado[95].

Barbara Weinstein observa que, na década de 1920, algumas indústrias aplicavam parcialmente os princípios de organização racional do trabalho, mas eram poucas quando comparadas ao grande número de oficinas e fábricas que atuavam de "forma artesanal"[96]. Weinstein observa que, na referida década:

> "[...] o Brasil oferecia muito poucas condições econômicas normalmente associadas à disseminação de princípios de administração científica ou organização racional. Mesmo São Paulo, que era o centro em que se dava a maior expansão industrial, tinha uma economia industrial que consistia principalmente de grandes fábricas têxteis e muitas oficinas pequenas. Em nível regional, o setor cafeeiro, em franca expansão, continuava à frente da indústria em termos de produção e emprego. [...]"[97].

A historiadora observa que, em contrapartida, nas décadas seguintes, de 1930 e 1940, as ideias e o interesse pela racionalização se propagaram, "assumindo formas

[94] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 24.
[95] CUNHA, op. cit., p. 24-25.
[96] WEINSTEIN, Barbara. **(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo, Cortez, 2000, p. 45.
[97] WEINSTEIN, op. cit., p. 34.

progressivamente institucionalizadas para sua disseminação e implementação"[98]. Podemos incluir, entre essas formas institucionalizadas, os Serviços Nacionais de Aprendizagem que foram criados nesse contexto.

Weinstein destaca o nome de alguns industriais, como Roberto Simonsen e Morvan Dias de Figueiredo, que, ainda jovens nesse período, eram "entusiastas" e propagadores das ideias de administração científica, e, nas décadas posteriores, vieram a assumir "papéis de liderança nas organizações industriais". A historiadora observa que, para esse grupo, a administração científica era um meio de aumentar a produtividade e solucionar conflitos sociais, como greves[99].

Esse grupo de industriais "entusiastas" se aliou a intelectuais que pertenciam ao IDORT, entre os quais o engenheiro suíço, brevemente mencionado acima, Roberto Mange. Mange se formou em engenharia em Zurique e, posteriormente, já graduado, estagiou no sistema ferroviário alemão, oportunidade em que conheceu "novas formas de organização" e "novos métodos de treinamento profissional"[100]. Weinstein aduz que "dez anos depois de sua chegada a São Paulo, Mange iniciou sua vigorosa campanha para mudar a natureza do treinamento e aprendizagem profissional no Brasil"[101].

Como observaremos no Capítulo 2, a mudança da "natureza" da aprendizagem profissional consistiu na superação de métodos empíricos de transmissão do conhecimento no próprio trabalho, pela observação e experiência prática, e também no afastamento das metologias de escolas de ofícios, que estavam mais comprometidas em prevenir os vícios a que supostamente estavam sujeitos os jovens pobres. Weinstein[102] observa que, para Mange e outros defensores de métodos científicos de treinamento para o trabalho, a aprendizagem tradicional no próprio trabalho:

> "[...] violava os princípios científicos, pelo fato de confiar determinadas tarefas e funções a jovens trabalhadores, em vez de testar e selecionar as tarefas mais adequadas a suas aptidões. O próprio processo de aprendizagem se dava ao acaso e de forma empírica, o que representava o pior insulto às concepções dos que defendiam a racionalização. [...] Finalmente, pelo fato de sua aprendizagem se dar exclusivamente no local

[98] WEINSTEIN, Barbara. **(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo, Cortez, 2000, p. 34.
[99] WEINSTEIN, op. cit., p. 40-41.
[100] WEINSTEIN, op. cit., p. 45-46.
[101] WEINSTEIN, op. cit., p. 46.
[102] WEINSTEIN, op. cit., p. 47-48.

> de trabalho, o aprendiz tendia a adquirir grande número de "maus hábitos" que terminavam por torná-lo permanentemente refratário a novas técnicas. O primeiro passo para mudar esse sistema, pois, era transferir pelo menos parte do processo de treinamento e aprendizagem do local de trabalho para escolas ou cursos administrados por especialistas em educação profissional. Em segundo lugar, para tornar esse processo mais rápido e mais científico, seriam necessários novos métodos de instrução [...].”

Ainda que guardem maior relação com a prestação educacional da aprendizagem, que será analisada no Capítulo 2, *infra*, optamos por fazer neste tópico uma breve análise histórica sobre o surgimento, no Brasil, dessas "novas ideias" sobre organização do trabalho e formação profissional, porque consideramos que elas não só serviram de fundamento para a edição das primeiras normas sobre aprendizagem, em nosso ordenamento, como também estão intrinsecamente relacionadas ao contexto histórico, no qual ocorreu a tipificação.

A aprendizagem foi tipificada no Brasil em um período em que o Estado interveio diretamente na economia, promovendo a industrialização. Como observa Luiz Antônio Cunha, nos cem anos que antecederam a Revolução de 1930, a economia brasileira consistia basicamente na exportação de alimentos e matérias-primas e importação de bens industrializados e combustíveis. A partir de 1937, o Estado assume esse novo papel industrializador[103].

A Constituição de 1937 atribuiu às indústrias e aos sindicatos patronais o dever de criar escolas de aprendizes, conforme dispunha o seu art. 129:

> “Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

[103] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 17.

> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da 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."

Sobre o referido artigo constitucional, Luiz Antônio Cunha observa que "pela primeira vez o Estado, no Brasil, atribuiu às empresas industriais o dever de formar sistematicamente, em escolas, os seus aprendizes. Com esse dispositivo, incorporou a experiência alemã da segunda metade do século XIX, que foi assimilada pelos países industrializados de forma mais ou menos espontânea"[104].

O primeiro diploma editado com o intuito de concretizar o referido dispositivo constitucional foi o Decreto-lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939, cujo art. 4º determinava que estabelecimentos em que trabalhassem mais de quinhentos empregados deveriam oferecer "cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores", nos termos de regulamento que seria elaborado pelos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde, sob pena de multa.

O Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, aprovou o referido regulamento, cujo art. 1º dispunha:

> "Os Cursos profissionais, decorrentes do art. 4º do decreto-lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939, serão instalados, como unidades autônomas, nos próprios estabelecimentos industriais, ou na proximidade destes, podendo ainda ser mantidos em comum por vários estabelecimentos obrigados aos termos do referido decreto-lei."

A idade mínima para matrícula nos referidos cursos era quatorze anos (art. 4º, "a", Regulamento). Além de exigências relativas à aptidão física, para ingresso no curso o trabalhador deveria ter concluído o ensino primário ou "possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional" (art. 4º, "b"), ou seja, a escolaridade mínima, apesar de constar como um requisito, poderia ser afastada.

A aprendizagem era destinada precipuamente aos empregados. Ou seja, o aprendiz era empregado e, conforme asseverava o parágrafo único do art. 2º, a prática profissional consistia principalmente no próprio trabalho prestado pelo aluno ao seu empregador:

[104] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 28-29.

> “A prática profissional constará do próprio trabalho que o aluno prestar ao empregador, na qualidade de seu empregado, e, ainda, dos exercícios por ele realizados, de maneira metódica, em harmonia com o estudo tecnológico respectivo, no local do trabalho, ou fora dalí, ou em oficinas especiais, a juizo do empregador.”

O art. 3º do regulamento dispunha que, além dos empregados, tinham direito à matrícula, em primeiro lugar, os filhos destes, em segundo lugar, nas vagas remanescentes, os irmãos. Os filhos órfãos de antigos empregados também tinham a mesma preferência dos filhos dos empregados.

Em 1942, é editado o Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que autorizou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI, posteriormente denominado como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943), na condição de uma consolidação, incorpora, com modificações substanciais, a legislação anterior sobre aprendizagem, passando a regular a matéria. Observa-se, entretanto, que foi o Decreto nº 31.546, de 06 de outubro de 1952 – revogado somente em 2005 pelo Decreto nº 5.598, que, por sua vez, foi revogado em 2018 pelo Decreto nº 9.579 –, que adotou o *nomen juris* contrato de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

O *quid* do contrato de aprendizagem: a formação técnico-profissional metódica

2.1. O contrato de aprendizagem como parte de um projeto estatal de educação profissional

O contrato de aprendizagem consagrou inovações que são anteriores à sua tipificação. O caráter inovador não está apenas no âmbito jurídico, por conjugar obrigações típicas da relação de emprego com obrigações de cunho educacional, mas, também, em virtude do projeto de formação profissional no qual ele se inseriu.

Sobre esse ponto, Luiz Antônio Cunha observa que, no início do século XX, com a progressiva complexificação dos processos industriais, ocorreram transformações no ensino de ofícios no Brasil que conduziram ao surgimento de um ensino profissional propriamente dito. Na gênese das referidas transformações, tiveram significativa participação as empresas ferroviárias[105].

Essa distinção terminológica entre ensino de ofícios e ensino profissional, feita pelo referido sociólogo, não é unânime na doutrina, tendo em vista que os mencionados termos nem sempre são utilizados com o mesmo significado. Entretanto, essa distinção marca a transformação nesse tipo de ensino, que resultou no modelo da aprendizagem que conjuga prestações educacionais de naturezas teórica e prática no âmbito de um contrato de trabalho.

As empresas ferroviárias, que, desde o início do século, já mantinham escolas próprias para formação de trabalhadores em manutenção de equipamentos, veículos e instalações, com a expansão da malha ferroviária, passam a empreender esforços no sentido de criar um "ensino unificado de ofícios", que atendesse às necessidades relativas à formação de seus trabalhadores.

As iniciativas dessas empresas para a criação de um "ensino unificado de ofícios" trouxeram como inovação a criação de um modelo cujos elementos essenciais são[106]:

(i) a simbiose entre empresa e escola, por permitir que as empresas exercessem maior influência sobre o conteúdo do ensino profissional prestado, o que se mostrava necessário, tendo em vista que os aprendizes tinham como objetivo precípuo de sua formação o trabalho nas empresas. Cunha observa que as escolas públicas de aprendizagem que existiam não correspondiam adequadamente às necessidades das empresas, e a rigidez dos padrões de

[105] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 24.
[106] CUNHA, op. cit., p. 24-27.

ensino e da burocracia obstaculizavam as tentativas das empresas de influenciar o conteúdo ministrado;

(ii) o ensino sistemático de ofícios por meio das "séries metódicas de aprendizagem", um método inovador utilizado nessas novas escolas e que representou uma evolução em relação à pedagogia das escolas profissionais comuns, que, como observa Cunha, "não possuíam uma pedagogia própria para o ensino de ofícios, procurando incorporar os padrões artesanais da praticagem";

(iii) a aplicação de testes psicotécnicos para seleção e orientação de aprendizes, com o objetivo principal de selecionar os mais aptos ao aprendizado e desempenho das funções para as quais receberiam formação, o que significou, também, que uma posição social e econômica desfavorecida já não era critério suficiente para entrada nestas novas instituições de ensino profissional;

(iv) a colaboração entre Estado e empresa em matéria de educação profissional, de modo que o Estado passa a tomar iniciativas para desenvolvimento desse novo modelo de educação profissional, tanto pelo fomento à criação de instituições − *v.g*. Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) e, posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e demais Serviços Nacionais de Aprendizagem − como também pela atividade legislativa, voltada a criar leis *lato sensu* sobre o ensino profissional.

Entre as primeiras iniciativas que representaram a colaboração do Estado com esse novo modelo, destaca-se, em virtude do objeto do presente estudo, o Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, que, ao regulamentar o art. 4º do Decreto-lei nº. 1.238, de 2 de maio de 1939, tornou obrigatória, nos limites dispostos pelo próprio decreto, a formação profissional fornecida pelo empregador no âmbito da relação de emprego[107].

Observa-se que, não obstante a considerável evolução legislativa sobre o tema, o contrato de aprendizagem, desde a sua tipificação, é um instrumento jurídico que viabiliza a prestação, no âmbito da relação de emprego, de ensino profissional, ministrado de forma sistemática e organizada, ao integrar empresas e instituições educacionais mais porosas às necessidades empresariais e que incorporam novas tecnologias na formação dos trabalhadores.

A relação simbiótica entre empresa, escola e aprendiz, com forte regulação estatal, travada no âmbito do contrato de aprendizagem, representou, portanto, uma evolução em relação a modelos anteriores de *ensino de ofícios*, que, apenas comprometidos com o alívio

[107] Os referidos diplomas foram analisados no tópico 1.7, *supra*.

dos problemas sociais, se limitavam a uma transmissão rudimentar dos conhecimentos, dissociada das necessidades das empresas para as quais formavam seus aprendizes.

A partir da análise histórica, conclui-se que o contrato de aprendizagem se inseriu em um plano educacional estatal de formação profissional de trabalhadores, por meio da "generalização da aprendizagem sistemática em nível nacional", que deveria incorporar métodos modernos, racionais, sistemáticos e organizados, de modo a atender às necessidades, inicialmente, das indústrias, cujos processos de produção tornavam-se mais complexos e, depois, de outros setores da economia[108].

Assim, compreendido o contrato de aprendizagem no âmbito do projeto de educação profissional que resultou em sua tipificação, cabe analisar o conteúdo da prestação principal do contrato de aprendizagem, que é a *formação técnico-profissional metódica*.

2.2. O conteúdo da prestação educacional do contrato de aprendizagem

No presente tópico, objetivamos analisar, sobretudo com base na disciplina infralegal do instituto, o conteúdo da prestação educacional do contrato de aprendizagem, para, no tópico seguinte, identificarmos a relação entre os programas de aprendizagem e os cursos e programas de educação profissional previstos na legislação, anteriormente conhecidos como níveis da "educação profissional". Ainda faremos menção a "níveis", por uma questão de didática e também porque, como se verá, a legislação não abandonou totalmente essa denominação. Cabe esclarecer que o objetivo do presente tópico não é discutir currículos, nem métodos ou modelos de ensino − embora tenhamos feito, pontualmente, algumas observações nesse sentido, com o intuito de compreender as disposições celetistas e as transformações fundamentais pelas quais passou a prestação educacional do contrato de aprendizagem − mas definir os contornos básicos sobre o que pode ser oferecido ao aprendiz, como parte do programa de aprendizagem.

Dispõe o art. 428, *caput*, da CLT que o empregador é obrigado a assegurar ao aprendiz *formação técnico-profissional metódica*. Ademais, como requisito de validade do contrato de aprendizagem, dispõe o parágrafo primeiro do referido artigo que o aprendiz deve estar inscrito em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada para esse tipo de formação.

De fato, a partir da análise da regulamentação legal do contrato de aprendizagem, como observamos no capítulo 1, verifica-se que a especialidade desse contrato de trabalho

[108] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 27.

está no fato de que o empregado aprendiz não é credor apenas do salário, mas também de um tipo de formação que o Decreto nº 31.546, de 06 de outubro de 1952[109] − somente revogado em 2005, pelo Decreto nº 5.598, que, por sua vez, foi revogado em 2018 pelo Decreto nº 9.579 −, já qualificava praticamente nos mesmos termos que a CLT em sua atual redação.

A Lei nº 1.097/2000 inseriu o parágrafo quarto do art. 428 da CLT, que dispõe que a *formação técnico-profissional metódica* se caracteriza por "atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho".

O dispositivo legal supramencionado não elucida propriamente o conteúdo dessa prestação contratual, uma vez que expressa, com certa imprecisão, apenas seus contornos básicos, quais sejam, conjugação entre teoria e prática e organização metódica das atividades em complexidade progressiva, que, ainda segundo o artigo, seriam desenvolvidas no ambiente de trabalho.

A Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho atribuiu à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – que é vinculada ao referido ministério −, em seu art. 2º, II e III, competência para "operacionalizar, sistematizar, monitorar e aperfeiçoar [...] o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP" e "orientar e padronizar a oferta de programas da aprendizagem profissional, em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO".

Com base na referida atribuição, o órgão supracitado do Ministério do Trabalho e Emprego publica quadrimestralmente[110] o Catálogo Nacional de Programas de

[109] O referido decreto, assim como o art. 80, parágrafo único da CLT, em sua redação original, se referia à prestação educacional oferecida ao aprendiz como "formação profissional metódica do ofício no qual exerça seu trabalho", ou seja, ainda não usava a expressão "técnico-profissional". Luiz Antônio Cunha observa que o uso da palavra "técnico" geralmente enseja confusões, sendo utilizada ora como adjetivo, ora como substantivo, neste último caso "designando pessoas que desempenham uma ocupação determinada". Como adjetivo, se prestaria a "distinguir tipos de ensino (ensino acadêmico x ensino "técnico") ou para apontar a existência ou não de habilidades específicas no ocupante de um cargo (indivíduo diletante x indivíduo técnico)". Cunha observa que os textos legais, para designar pessoas, passaram a utilizar o termo "técnico" relacionado ao nível de escolaridade (nível técnico médio), com o intuito de evitar ambiguidades, não obstante terem criado o que o sociólogo aponta como "redundância" ("técnico é quem conclui os cursos de uma escola que forma técnicos"). Com as alterações legislativas em matéria de educação, realizadas no governo Vargas, após a Revolução de 1930, Cunha observa que "pela primeira vez, no Brasil, o termo técnico foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho. Até então, esse termo teve sempre uma conotação ampla – sinônimo de profissional ou seu reforço, como na expressão técnico-profissional". (CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 23 e 111-113).

[110] BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP**, outubro 2018, p. 2. Disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/conap-em-edicao-out-2008.pdf.

Aprendizagem Profissional – CONAP, no qual constam todos os programas de aprendizagem oferecidos pelas entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, após "análise da coerência da proposta pedagógica"[111].

O CONAP é elaborado com base nas divisões em "famílias ocupacionais" da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Com base nas referidas divisões, o CONAP estabelece, em relação a cada "família de ocupações" – que envolve um conjunto de ocupações semelhantes − o "perfil do aprendiz", isto é, a faixa etária, se é destinado a pessoa com deficiência, se o aprendiz deve possuir habilitação para dirigir, nível de escolaridade prévia etc., e a carga horária do programa de aprendizagem, que compreende o tempo destinado às atividades teóricas e práticas, descrevendo também, em relação a cada "família ocupacional", conforme o CBO, o chamado "perfil de formação profissional", que é uma descrição de funções desempenhadas.

Conforme sistematizado no CONAP, os programas oferecidos se dividem em *"Aprendizagem profissional em nível de formação inicial*", *"Aprendizagem profissional em arcos ocupacionais*" e *"Aprendizagem profissional em nível técnico médio"*[112].

Os programas de *"Aprendizagem profissional em nível de formação inicial*" envolvem a realização atividades teóricas e práticas destinadas à preparação para o exercício de uma determinada ocupação ou determinada "família de ocupações", conforme se extrai do referido documento, pela análise dos programas oferecidos, e também do arts. 9º e 10, II, "b" da Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho.

Os programas de *"Aprendizagem profissional em arcos ocupacionais*" envolvem atividades relacionadas aos chamados "arcos ocupacionais", que são "agrupamentos de ocupações relacionadas, que possuem base técnica próxima e características complementares", mas que não necessariamente pertencem a uma mesma "família ocupacional". Cabe observar que os referidos programas de aprendizagem em "arcos ocupacionais" também são estruturados conforme as ocupações descritas no CBO e, não obstante a nomenclatura distinta, também são programas de nível de formação inicial[113].

O art. 12, *caput*, da Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho dispõe que cursos de nível técnico serão reconhecidos como programas de aprendizagem, desde que atendam ao disposto no referido diploma. Não obstante a nomenclatura utilizada, é importante

[111] BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP**, outubro 2018, p. 2. Disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/conap-em-edicao-out-2008.pdf.
[112] BRASIL, op. cit., p. 2-4.
[113] BRASIL, op. cit., p. 3-4.

observar que o empregador que celebra contrato de aprendizagem em que há previsão de *"aprendizagem profissional em nível técnico médio"*, não necessariamente se obriga a oferecer ao aprendiz formação que resulta em uma certificação de nível médio (diploma de nível técnico médio).

Em regra, deve haver coincidência temporal entre o curso técnico, o programa de aprendizagem do qual ele faz parte e o período de vigência do contrato de aprendizagem. Nesse caso, o empregador se obriga a oferecer, em conjunto com a instituição de ensino, programa de aprendizagem que resultará em certificação de nível técnico.

Em caráter excepcional, o parágrafo quarto do referido artigo autoriza a celebração do contrato de aprendizagem após o início do curso "quando o curso técnico tiver duração superior à do programa de aprendizagem". Essa exceção possibilita que cursos técnicos que possuem duração superior a dois anos também integrem programas de aprendizagem, aproveitando, assim, a possibilidade de fragmentação desses cursos em "etapas (ou módulos) com terminalidade", cuja conclusão possibilita a obtenção de certificado de qualificação para o trabalho, nos termos, do art. 36-D, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Nesse caso, o programa de aprendizagem deverá corresponder a pelo menos um módulo que assegure "certificação do curso de aprendizagem correspondente a uma ocupação prevista na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO".

Observa-se, assim, que, os programas de aprendizagem, tenham eles objetivos mais ou menos ambiciosos, podem ser realizados em vários níveis de educação profissional. A CLT, no art. 430, § 2º, dispõe que "aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem, com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional". A expressão "cursos de aprendizagem" é utilizada como sinônimo de programas de aprendizagem[114]. O referido parágrafo, no entanto, não vincula o certificado de qualificação profissional a um nível de ensino específico, apenas estabelece um patamar mínimo, qual seja, a obtenção de uma qualificação profissional. O certificado de qualificação profissional pode ser obtido não apenas em cursos de nível básico de qualificação profissional, mas também em cursos técnicos de nível médio (por meio do cumprimento de módulos ou etapas com terminalidade)[115] e até mesmo, em cursos superiores de tecnologia,

[114] Nesse sentido, cabe destacar o art. 74 do Decreto nº 9.579/2018, cujo caput dispõe que: "aos aprendizes que concluírem os programas de aprendizagem com aproveitamento será concedido pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica o certificado de qualificação profissional".

[115] Nesse mesmo sentido, reforçando esse entendimento que decorre da lei, cabe mencionar o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012, p. 42-43 (BRASIL, Ministério da Educação, Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192).

que conferem diploma de tecnólogo aos seus concluintes[116]. Com base na análise do CONAP, acima exposta, constata-se, entretanto, que os programas de aprendizagem se limitam ao nível técnico médio e ao nível básico.

Como exemplo de aplicação da *"aprendizagem profissional em nível técnico médio"*, podemos citar o "Programa Aprendiz Paulista", criado pelo Governo do Estado de São Paulo[117]. O referido programa tem por objetivo intermediar, por meio de cadastros em portais eletrônicos, a contratação, pelas empresas, de aprendizes que estão cursando ensino técnico nas unidades do Centro Paula Souza, que é uma autarquia da administração pública paulista, que administra escolas técnicas e faculdades de tecnologia[118].

A divisão sistematizada no CONAP indica não apenas o conteúdo da prestação educativa do contrato como também as transformações pelas quais passou a formação prestada ao aprendiz. Com fundamento nas transformações das bases técnicas da produção, as empresas passaram a demandar trabalhadores com conhecimentos e habilidades mais amplos, não mais limitados a uma determinada ocupação, o que refletiu no conteúdo e nos métodos dos programas de aprendizagem e nos objetivos dos cursos, que podem preparar o aprendiz para mais de uma ocupação ("famílias ocupacionais" e "arcos ocupacionais"), de modo que ele tenha conhecimentos mais amplos sobre o processo produtivo[119].

O documento "Metodologia Senai de Educação Profissional", publicado em 2013 pelo Departamento Nacional do Senai, narra as transformações pelas quais passou a metodologia de ensino da instituição. Inicialmente, em face da estrutura produtiva, orientada pelo taylorismo, foram introduzidas as Séries Metódicas Ocupacionais (SMOs), também denominadas como Séries Metódicas de Ofício:

> "Nesse contexto em que os postos de trabalho requeriam profissionais com destrezas manuais fortemente treinadas, que pudessem executar com precisão determinada tarefa, sem acesso a todo o sistema de produção, as Séries Metódicas Ocupacionais (SMOs), baseadas na análise ocupacional, sustentaram o processo de ensino e aprendizagem do SENAI por um longo

[116] BRASIL, Ministério da Educação, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 3, de 18 de dezembro de 2002, art. 5º, § 1º. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf

[117] ESTADO DE SÃO PAULO, Decreto nº 54.695 de 20 de agosto de 2009, disponível em: https://www.empregasaopaulo.sp.gov.br/IMO/aprendiz/pdf/Decreto%20aprendiz%2054695%2020-08-09.pdf

[118] Essas informações foram retiradas dos seguintes portais eletrônicos: https://www.empregasaopaulo.sp.gov.br/imoweb/IMO/common/aprendiz/faq.jsp; https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/

[119] MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ações empresariais e formação profissional Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, Abril-Junho 2000, p. 88.

período"[120].

Conforme observamos no Capítulo 1, o ensino profissional no Brasil, no sentido atribuído por Cunha e por nós utilizado, surge impulsionado pelas necessidades do setor industrial que se desenvolvia e sob grande influência da doutrina da Organização Racional do Trabalho, sistematizada por Frederick Winslow Taylor[121].

Taylor defendia que para a obtenção do "máximo de prosperidade"[122] não só das empresas, como também de seus empregados, deveria ser adotado um sistema de "administração científica", também denominado de "administração das tarefas"[123]. O máximo de prosperidade somente seria alcançado com o máximo de produção, o que seria assegurado pela administração científica[124]. A esse sistema de administração se contrapunham "antigos sistemas de administração"[125]. Nesses antigos sistemas, de acordo com Taylor, a responsabilidade pelo trabalho era fundamentalmente de cada trabalhador, que o desempenhava "como melhor entendesse", "quase sem auxílio e orientação da gerência", de modo que não havia padronização dos processos de trabalho. No entanto, o trabalhador não seria capaz de compreender as "leis científicas" que regem o seu trabalho[126] e "evitaria dar ao patrão toda a sua iniciativa"[127].

No sistema de "administração científica" deveria haver "cooperação estreita, íntima e pessoal, entre a direção e o trabalhador".[128] A direção deveria planejar integralmente o trabalho a ser executado pelo operário e descrever pormenorizadamente a tarefa, os meios e o tempo para sua realização[129].Taylor aduz que "na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução. E, quando o trabalhador consegue realizar a tarefa determinada, dentro do tempo-limite especificado, recebe ele aumento de 30 a 100% do seu salário habitual. Estas tarefas são cuidadosamente planejadas, de modo que sua execução seja boa e correta, mas que não obrigue o trabalhador a esforço algum que lhe prejudique a saúde. A tarefa é sempre regulada, de sorte que o

[120] SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília, SENAI DN, 2013, p. 13. Disponível em: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/MSEP_Documento.pdf.
[121] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 24 -27.
[122] TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica.** Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. 14. Reimpr. São Paulo, Atlas, 2009, p. 24 e 35.
[123] TAYLOR, op. cit., p. 49.
[124] TAYLOR, op. cit., p. 26.
[125] TAYLOR, op. cit., p. 34.
[126] TAYLOR, op. cit., p. 34.
[127] TAYLOR, op. cit., p. 39.
[128] TAYLOR, op. cit., p. 34.
[129] TAYLOR, op. cit., p. 42.

homem, adaptado a ela, seja capaz de trabalhar durante muitos anos, feliz e próspero, sem sentir os prejuízos da fadiga"[130].

Assim, caberia à direção encontrar a "ciência", que fundamentaria cada ofício, por diversos mecanismos indicados por Taylor (*v.g.* "estudo do tempo e do movimento"[131]), bem como selecionar e aperfeiçoar "cientificamente" o trabalhador, por meio de instruções, treinamentos e experimentações. A "administração científica" estaria, assim, alicerçada na "cooperação íntima da administração com os trabalhadores", de modo que ambos assegurariam a execução do trabalho de acordo com as leis científicas que o fundamentam, de sorte que os critérios de execução do trabalho não seriam mais definidos pelo trabalhador[132].

A formação técnico-profissional prestada em virtude do contrato de aprendizagem surge, assim, orientada pela doutrina taylorista, objetivando a preparação do trabalhador para o desempenho de tarefas ou funções específicas, conforme a noção de qualificação, que para essa doutrina, "é concebida como sendo "adstrita" ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador"[133].

Conforme observamos, essa orientação pautou a prestação educativa da aprendizagem e a metodologia do Senai desde a sua criação, o que se evidencia pelas *"séries metódicas de ofício"*, que é um método de aprendizagem individual que possibilita o ensino de um ofício ou parte dele, "entendido como um conjunto de operações que poderiam ser apreendidas separadamente", "associando processo de aprendizagem e divisão técnica do trabalho"[134].

Cunha defende que esse modelo se limita a "prescrições estritas de operações", estimulando a mera "reprodução dos conhecimentos já elaborados", "acomodação ao *status* de operário" e "conformismo à ordem social"[135].

Ainda que, conforme observaremos, os programas de aprendizagem tenham passado por significativas alterações metodológicas, observa-se que *"Aprendizagem profissional em nível de formação inicial*" guarda os contornos de sua origem, uma vez que, por meio dela,

---

[130] TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica.** Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. 14. Reimpr. São Paulo, Atlas, 2009, p. 42.
[131] TAYLOR, op. cit., p. 86.
[132] TAYLOR, op. cit, p. 84.
[133] MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas, **Educação & Sociedade**, Campinas, 1999, v. 19, n. 64. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002.
[134] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 66.
[135] CUNHA, op. cit., p. 67 e 76.

a princípio, o trabalhador adquire conhecimentos e habilidades para desempenho das tarefas relativas a uma ocupação.

Assim, o adjetivo "metódico", atribuído à formação técnico-profissional prestada, e a alusão a "tarefas" (na definição autêntica), parecem ter origem na elaboração da "aprendizagem sistemática", concebida como um mecanismo de agilizar e tornar menos custosa a formação profissional[136].

Há que observar que a Recomendação 60 da OIT (1939)[137], na definição do termo aprendizagem (parágrafo 1), também mencionava a obrigação do empregador de oferecer, por meios próprios ou de terceiros, ao "jovem trabalhador" (aprendiz) o ensino metódico de um ofício, durante um período no qual o aprendiz também estava obrigado a trabalhar para o seu empregador. No mesmo sentido, a lei francesa de 20 de março de 1928 (Loi du 20 mars 1928)[138], que alterou, no *Code du Travail* a disciplina da aprendizagem, previa em seu artigo primeiro que o empregador do aprendiz estava obrigado a lhe proporcionar "uma formação profissional metódica e completa".

Cunha observa que, não obstante o Decreto nº 31.546 de 1952, que tipificou o contrato de aprendizagem, ter possibilitado, por uma questão de impossibilidade de recursos, a aprendizagem metódica na própria empresa,

> "a ideia inicial era de que os menores realizassem sua aprendizagem nas escolas do Senai, pois a que se fazia no próprio emprego era considerada assistemática, portanto cara e morosa, sujeita aos azares da qualificação do mestre de ofício, além de não propiciar os conhecimentos tecnológicos pertinentes"[139].

Nas últimas décadas do século XX, sob a justificativa das transformações ocorridas na economia, cuja globalização dos mercados se intensificava, e também nas tecnologias, que acarretaram transformações nos processos produtivos, surgem propostas e pressões para alteração nos modelos de educação profissional no Brasil. Trata-se de propostas fundamentadas em críticas formuladas por organismos internacionais, como o Banco

[136] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 24-25.
[137] OIT, **Recomendação 60 (1939)**, disponível em: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:12100:8808944251456::NO::P12100_SHOW_TEXT:Y:
[138] FRANÇA, Loi du 20 mars 1928. Disponível em: https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/archives/LaVieSyndicale_193010_Vol06No12.pdf
[139] CUNHA, op. cit., p. 62-63.

Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – Bird e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal[140].

Com base na análise de Moraes[141], em estudo sobre ações do Senai no "reajuste do modelo de educação profissional", constata-se que as transformações na educação profissional, no Brasil, no final do século XX, se concentraram na modularização dos cursos[142], o que possibilitou a construção dos chamados "itinerários formativos"[143], assim como na reformulação de métodos e modelos de formação – por exemplo, das históricas "séries metódicas" – com o objetivo de supostamente garantir ao trabalhador conhecimento mais amplo do processo produtivo, em uma perspectiva de "superação" de um modelo de qualificação atrelado ao posto de trabalho.

Apenas para ilustrar o impacto dessas transformações sobre a aprendizagem, há que se rememorar, como observamos acima, que devido à possibilidade de modularização dos cursos técnicos de nível médio, os programas de aprendizagem podem, excepcionalmente, aproveitar os módulos desses cursos, como observamos acima.

Cabe citar, como exemplo ainda mais emblemático e ilustrativo dessas transformações, as iniciativas do SENAI, a partir dos anos 1990, de revisão de suas metodologias, ou mais propriamente, do seu método histórico consubstanciado nas "séries metódicas". No supracitado documento "Metodologia Senai de Educação Profissional", publicado em 2013 pelo Departamento Nacional do Senai, consta que o método utilizado pelo Senai por décadas passou a não corresponder mais às necessidades, em virtude das mudanças na estrutura produtiva:

> "[...] as SMOs mostraram-se insuficientes para dar conta integralmente dessas novas demandas, tornando-se necessários novos métodos e concepção de educação profissional que superassem o foco na execução de uma determinada tarefa, pois a indústria passou a requerer um

[140] MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ações empresariais e formação profissional − Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr.-jun. 2000, p. 82, 84, 85 e 88.
[141] MORAES, op. cit., p. 82, 84, 85 e 88.
[142] Apenas para exemplificar, cabe citar o art. 6º do Decreto nº 5.154/2004, que dispõe que os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando organizados em etapas (módulos) com terminalidade, devem articular essas etapas "entre si", "compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão"
[143] A Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012 define no art. 3º, § 3º, itinerário formativo como " o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas". (BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012).

> profissional com maior autonomia. Neste contexto e suas decorrentes demandas, o SENAI buscou planejar e desenvolver suas ofertas formativas alinhadas às mudanças em curso no mundo produtivo, na sociedade, nas políticas públicas, na indústria e nas profissões".[144]

A educação profissional, que sob o paradigma taylorista se resume a um "adestramento de mão de obra", por meio da "transmissão de conhecimentos ordenados e sistematizados, de habilidades e destrezas", sob esse nova perspectiva busca a "formação para uma nova cultura de trabalho e produção", ou seja, uma formação que resulte em "enriquecimento de tarefas" e também em um trabalhador "polivalente" e mais responsável pelo seu desempenho.[145].

No documento "Metodologia SENAI de educação profissional", publicado pelo Departamento Nacional do Senai, consta que, com as alterações produtivas que resultaram na implantação do modelo de produção flexível (toyotismo), as empresas passaram a necessitar de profissionais que, além de conhecimentos técnicos, possuam outras habilidades: "Hoje, além das competências técnicas, exige-se que um profissional tenha iniciativa, autonomia, responsabilidade, capacidade de decisão e, principalmente, saiba trabalhar em grupo. Diante disso, tornou-se necessária a identificação do que idealmente o trabalhador precisa realizar correspondente a uma determinada ocupação"[146].

Assim, para que o trabalhador possa desempenhar uma ocupação, compreendida como "conjunto articulado de atividades destinadas à obtenção de bens e serviços", é necessário que tenha um "perfil profissional" adequado. O perfil profissional corresponde ao que "idealmente é necessário ao trabalhador saber realizar no campo profissional correspondente a uma determinada ocupação". O referido documento esclarece que, para que os cursos oferecidos correspondam às necessidades das empresas e da sociedade, os "Comitês Técnicos Setoriais" do Senai identificam as competências exigidas dos trabalhadores e descrevem os perfis profissionais relativos às ocupações exercidas nas empresas atendidas pela instituição[147].

Devido à multiplicidade de cursos e de instituições que oferecem programas de

---

[144] SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília, SENAI DN, 2013. Disponível em: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/MSEP_Documento.pdf.
[145] ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, 2014, v. 22, n. 82, p. 198.
[146] SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília, SENAI DN, 2013, p. 16.
[147] SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília, SENAI DN, 2013, p. 16.

aprendizagem, concentramos a nossa análise nas transformações promovidas pelo SENAI, instituição que está na origem da aprendizagem no Brasil. No entanto, considerando que os programas de aprendizagem, sejam eles oferecidos pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem ou por outras instituições, devem preparar os jovens para as atuais demandas do mundo do trabalho, é natural que todos sejam, em maior ou menor grau, influenciados por essas novas demandas em relação à educação profissional[148], como se observa na experiência a seguir relatada.

Thaís Ellen Gomes Provenzi relata que o município de Curitiba, por meio da Fundação de Ação Social, contrata aprendizes, em parcerias com entidades sem fins lucrativos autorizadas a oferecer programas de aprendizagem, para atuação na própria fundação e na Secretaria Municipal de Finanças. O "programa de aprendizagem" do município tem como objetivo a "inclusão produtiva de jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social". Provenzi destaca que o programa utiliza o método do "job rotation" ("rodízios periódicos que movimentam as pessoas em diferentes posições ou setores dentro de uma organização, com o objetivo de expandir suas habilidades e conhecimentos") e "gestão por competências" e explica que "na Prefeitura Municipal de Curitiba, os aprendizes permanecem 08 (oito) meses em cada setor, passando por 03 (três) diferentes setores no total de seu contrato de aprendizagem, cujas demandas de trabalho favorecem o desenvolvimento de diferentes habilidades e atitudes"[149].

Embora não tenhamos, em virtude dos limites de nossa pesquisa, adentrado em discussões mais profundas da doutrina da educação sobre os novos e antigos modelos de formação profissional, nem sobre os conceitos que os orientam, foi possível constatar que a formação técnico-profissional metódica, objeto do contrato de aprendizagem, tem se afastado do anacronismo de sua interpretação autêntica, relacionada à ideia de "tarefa" e ao adjetivo "metódico".

Há que se considerar também que a instrumentalização da aprendizagem como política pública – assunto que será abordado no Capítulo 4 – também impactou o conteúdo dos programas de aprendizagem, que, de acordo com os perfis e as necessidades dos aprendizes, oferecem disciplinas que não se destinam apenas à preparação para o trabalho,

[148] Nesse sentido, cabe destacar o art. 8º, parágrafo único, da Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho que determina que a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério revise periodicamente o CONAP "para contemplar a evolução técnica e tecnológica do setor produtivo e promover oportunidades de inclusão social e econômica dos adolescentes e jovens de forma sustentável e por meio do trabalho decente".
[149] PROVENZI, Thaís Ellen Gomes. Programa de aprendizagem no setor público: um relato de experiência. *In:* JOSVIAK, Mariane, BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUCZYNSKI, Silvia Cristina (Orgs.). **Aprendizagem profissional e direitos humanos**, São Paulo, LTr, 2017, p. 118-119.

mas ao integral desenvolvimento do aprendiz. Para exemplificar, cabe destacar o art. 10, III, da Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho, que determina a inclusão nos programas de aprendizagem de nível de formação inicial de "conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados". Entre os referidos conteúdos, estão cursos de "prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas" (alínea "j") e de "educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero" (alínea "k").

Outrossim, no Capítulo 4, analisaremos mais detidamente as alterações nas bases técnicas da produção que impactaram as relações de trabalho e motivaram também essas transformações na aprendizagem.

2.3. Os programas de aprendizagem e a correspondência com os cursos (níveis) de educação profissional

Embora tenhamos pontualmente, no tópico anterior, estabelecido correlações entre programas de aprendizagem e "níveis" de educação, cabe, no presente tópico, melhor explicitar a organização da educação profissional brasileira e a sua relação com os programas de aprendizagem.

A CLT, em seu art. 430, § 2º, dispõe que o aprendiz que concluir o curso de aprendizagem, com aproveitamento, receberá *certificado de qualificação profissional*. O referido parágrafo foi inserido pela Lei nº 10.097, de 2000, quando ainda estava em vigor o Decreto nº 2.208, de 1997. Este decreto dispunha no art. 4º, § 2º, que os concluintes de cursos de ensino profissional de nível básico receberiam *certificado de qualificação profissional*.

Há que se observar, no entanto, como já restou evidenciado na análise realizada no tópico 2.2 supra e considerando as posteriores alterações legislativas e a disciplina infralegal aplicável à aprendizagem, que a qualificação profissional conferida pela aprendizagem não está necessariamente vinculada a um determinado "nível" (curso ou programa) de educação profissional, mas a um objetivo primordial, qual seja, a preparação do aprendiz para o desempenho de pelo menos uma ocupação descrita na Classificação Brasileira de Ocupações. O art. 75 do Decreto nº 9.579/2018 dispõe que o certificado de qualificação profissional conferido ao aprendiz deve "enunciar o título e o perfil profissional para a ocupação em que o aprendiz tenha sido qualificado". O art. 9º, caput, da Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho dispõe que "a formação profissional em cursos de nível inicial e técnico constantes do CONAP relaciona-se à ocupação codificada na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO". Mesmo em relação aos programas de aprendizagem de

nível mais básico, o art. 10, II, "b", estabelece entre as diretrizes curriculares, "perfil profissional, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem e descritos na CBO". Observa-se, assim, que o intuito não é mero treinamento para execução de tarefas relativas a uma ocupação, mas uma completa preparação para o desempenho de uma ocupação, com a aquisição de todos os conhecimentos pertinentes e o desenvolvimento das habilidades necessárias.

Na Classificação Brasileira de Ocupações, o termo "ocupação" é utilizado com o sentido de conjunto de trabalhos similares (desempenhados com vínculo empregatício ou não). Para a composição dos conjuntos de ocupações, a CBO considera as atividades desempenhadas[150].

Como pressuposto lógico para que seja desenvolvido programa de aprendizagem, é necessário que a ocupação demande para o seu desempenho formação profissional. A própria CBO, no "Relatório da Família (ocupacional)", descreve a formação e experiência necessárias para o desempenho de uma determinada ocupação ou família de ocupações.

Sobre o termo "qualificação", o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO[151] observa que ele geralmente é utilizado com o sentido de "qualificação formal", isto é, para se referir a certificação (certificado, diploma, título), que registra que a pessoa está preparada para o exercício de um determinado trabalho ou ainda com um sentido descritivo, para especificar "conhecimentos, aptidões e habilidades exigidas para realizar as tarefas específicas vinculadas a determinado posto de trabalho"[152].

Assim, afirmar que a aprendizagem tem como objetivo a qualificação profissional, por meio de formação técnico-profissional metódica, não expressa com clareza a dimensão da prestação educativa do contrato de aprendizagem. Como observamos no tópico anterior, a expressão formação técnico-profissional metódica parece ser mais um registro das origens da aprendizagem no Brasil do que um comando do legislador para o oferecimento de um tipo específico de educação profissional. É por isso que, no Capítulo 1, quando analisamos a causa do contrato de aprendizagem, preferimos usar o termo educação profissional.

---

[150] BRASIL, Ministério do Trabalho, Classificação Brasileira de Ocupações, Informações Gerais, Bases Conceituais. Disponível em: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf

[151] UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. Trad. Rita Brossard. Brasília, 2016, p. 76. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059.

[152] No mesmo sentido, cabe mencionar a Recomendação nº 195 de 2004 da OIT (Recomendação sobre o desenvolvimento de recursos humanos: educação, formação e aprendizagem permanente). Na referida Recomendação, o termo qualificação é utilizado com o significado de "expressão formal das habilidades profissionais do trabalhador, reconhecidas nos planos internacional, nacional ou setorial". Por sua vez, o termo competência corresponde aos "conhecimentos, as aptidões profissionais e o saber-fazer que se dominam e aplicam em um contexto específico". (Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_242765/lang--pt/index.htm)

Com base na análise realizada no tópico anterior e já adiantando a conclusão deste tópico, observamos que os programas de aprendizagem comportam diversos cursos (níveis) de educação profissional, previstos no art. 39, § 2º, da Lei de Diretrizes e Bases. Há que se observar que os programas de aprendizagem só não oferecem a integralidade dos níveis de educação profissional em virtude de restrições por parte de normas infralegais.

Conforme a definição do Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO[153], o termo educação profissional se refere a todos os programas que, por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, preparam o aluno para o exercício de uma ou mais ocupações, inclusive por meio de métodos que alternam trabalho e ensino teórico, como é o caso da aprendizagem.

Não desconsideramos o termo formação técnico-profissional metódica, utilizado pela CLT, mas, como observamos, a interpretação autêntica do art. 428, § 4º, se presta mais a registrar os primórdios da aprendizagem no Brasil do que a determinar uma prestação educacional específica. A alusão a atividades (teóricas e práticas) metodicamente organizadas em tarefas (de complexidade progressiva) desenvolvidas no ambiente de trabalho parece ser uma rememoração da obra de Taylor e o seu sistema de "administração das tarefas", como também é conhecida a "administração científica".

Assim, a expressão cunhada pela lei deve ser interpretada sistematicamente, com a legislação educacional que abre ao aprendiz diversas oportunidades de educação para o trabalho.

Cabe ainda observar que, no Glossário supracitado, a definição da expressão "formação técnica e profissional" está mais próxima do termo educação profissional do que da interpretação autêntica da expressão formação técnico-profissional metódica. O referido documento, sobre a primeira expressão, destaca que ela "compreende uma gama de experiências de aprendizagem relevantes para a empregabilidade, a portabilidade de competências e qualificações e o reconhecimento de habilidades, oportunidades de trabalho decente e aprendizagem ao longo da vida, no mundo de trabalho e áreas correlatas [...]"[154]. Ou seja, não parece guardar estreita relação com a ideia de atividades organizadas em tarefas desenvolvidas no ambiente de trabalho, apesar de não excluir essa possibilidade.

O Decreto nº 2.208, de 1997, no art. 3º, estruturava a educação profissional em três

[153] UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. Trad. Rita Brossard. Brasília, 2016, p. 44. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059.
[154] UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. Trad. Rita Brossard. Brasília, 2016, p. 41. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059.

níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível tecnológico, acessível aos egressos do ensino médio e técnico, correspondia aos cursos superiores na área de tecnologia. O nível técnico, acessível aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, destinava-se a conferir habilitação profissional aos seus concluintes. Sobre o nível básico do ensino profissional, dispunha o art. 3º, I, do referido decreto que ele era acessível independentemente de escolaridade prévia e tinha como objetivo a "qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores".

O Decreto nº 5.154, de 2004, revogou o Decreto nº 2.208, de 1997. O capítulo III da LDB foi substancialmente alterado pela Lei nº 11.741, de 2008. Após essas alterações, o termo "níveis" de educação profissional foi parcialmente substituído por "cursos e programas de educação profissional", mas foi mantida a organização em três níveis que passaram a ser denominados: *"educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação"*, *"educação profissional técnica de nível médio"* e *"qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores"* (a LDB denomina este nível como *"formação inicial e continuada ou qualificação profissional"*). É o que se extrai do art. 1º, *caput*, do Decreto nº 5.154/2004 e do art. 39, § 2º, da LDB.

Os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional se destinam à preparação para o trabalho, mas, ao contrário dos demais cursos (níveis) de educação profissional, não há, em relação a eles, uma disciplina normativa que estabeleça escolaridade prévia ou conteúdos predeterminados. No Parecer CNE/CEB nº: 11/2012 esses cursos são caracterizados como "de livre oferta" e "abertos à comunidade", com matrícula "condicionada à capacidade de aproveitamento e não, necessariamente, a determinado nível de escolaridade [...]" . O parecer destaca que:

> "A formação inicial e continuada ou qualificação profissional representa o mais amplo universo para atendimento de necessidades da maioria da população trabalhadora em matéria de Educação Profissional. É a mais flexível, tanto em relação aos objetivos, currículos e programas, quanto à clientela a ser atendida e à oferta programática. Ela responde a variadas demandas dos trabalhadores, da sociedade e da economia, especialmente no que se refere à necessidade de adequada oportunidade de qualificação profissional de cada cidadão para o desempenho de suas atividades profissionais, com autonomia e

> responsabilidade, no atendimento ao requerido pelo mundo do trabalho e pelo desenvolvimento da sociedade."[155]

A aprendizagem evidencia que essas características comportam exceções. A Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho estabelece, mesmo em relação aos cursos de aprendizagem em nível de formação inicial, uma série de regras, como carga horária teórica mínima (art. 10, §2º), diretrizes gerais (art. 10, I) e diretrizes curriculares (art. 10, II). Entretanto, não há exigência em relação a escolaridade prévia do aprendiz, até mesmo porque entre as diretrizes gerais desses cursos está o atendimento a jovens com baixa escolaridade, em situação de vulnerabilidade social (art. 10, I, "f").

A CLT, ao disciplinar o Contrato de Aprendizagem, nada dispõe sobre o nível da formação oferecida, estabelecendo apenas, no artigo 428, *caput*, que a formação deve ser compatível com o "desenvolvimento físico, moral e psicológico" do aprendiz, não obrigando, por exemplo, compatibilidade ou relação de continuidade com eventual formação já recebida pelo aprendiz, seja no ensino básico, superior ou profissional.

A referência, no art. 430, § 2º, ao "certificado de qualificação profissional" poderia ser considerada uma indicação do legislador de que a aprendizagem é destinada ao nível básico de educação profissional, mas a análise das normas infralegais, como exposto no tópico anterior, nos leva à conclusão de que o nível básico é apenas uma possibilidade, ainda que pareça ser predominante entre os programas de aprendizagem, pela análise do CONAP[156] e do CNAP[157], ainda que não tenhamos obtido dados estatísticos nesse sentido.

Ademais, a CLT permite a contratação como aprendiz de pessoas maiores de 14 e menores de 24 anos, não exigindo nenhuma formação prévia, tão somente a frequência do aprendiz em escola, caso não tenha completado o ensino médio, conforme art. 428, § 1º, da CLT, o que confirma as múltiplas possibilidades de cursos de educação profissional em relação aos programas de aprendizagem.

Como mencionamos acima, constata-se, no entanto, pela análise do CONAP, do CNAP e da doutrina que, a formação técnico-profissional metódica e os programas de aprendizagem oferecidos pelas entidades qualificadas para esse tipo de formação são geralmente destinados ao nível de "qualificação profissional", denominado como "nível

---

[155] BRASIL, Ministério da Educação, Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, p. 44, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192

[156] BRASIL, Ministério do Trabalho, Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem, disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/conap-em-edicao-out-2008.pdf

[157] BRASIL, Ministério do Trabalho, Cadastro Nacional de Aprendizagem, disponível em: http://www.juventudeweb.mte.gov.br/indexPesquisaAprendizagemInternet.asp?TPConsulta=2

básico" pelo decreto revogado.[158]

Luiz Antônio Cunha[159], ao comentar o ora revogado Decreto nº 2.208, de 1997, observou que os cursos de aprendizagem do Senai, assim como os cursos mais breves fornecidos por essa instituição, estavam compreendidos no referido nível.

Há que se rememorar, no entanto, que a Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho possibilita, no art. 12, a realização de programas de aprendizagem de nível médio (educação profissional técnica de nível médio). A definição dos níveis dos programas de aprendizagem parece, assim, advir mais de uma decisão política do que propriamente de cunho educacional ou jurídico.

Como observamos no tópico 2.2 supra, os cursos técnicos de nível médio e os cursos tecnológicos superiores também podem conferir, nos termos do art. 36-D da LDB e do art. 6º do Decreto nº 5.154/2004, certificados de qualificação profissional aos alunos que concluírem módulos intermediários dotados de terminalidade. O art. 6º, §1º do Decreto nº 5.154/2004 dispõe que "considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria".

Há que se ressaltar, assim, que a qualificação profissional não está necessariamente vinculada ao nível básico ("qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores"), mesmo cursos que têm objetivos mais amplos, como os cursos técnicos que resultam em habilitação profissional (e diploma de técnico de nível médio) para seus concluintes, também podem conferir certificados de qualificação profissional.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio são regulamentados pelo Ministério da Educação e estão previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído pela Portaria nº 870 de 16 de julho de 2008 do Ministério da Educação[160]. No Parecer CNE/CEB nº 11/2012 consta que:

> "De acordo com a LDB, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange tanto a habilitação profissional específica, quanto as qualificações profissionais iniciais ou intermediárias, organizadas de

[158] MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002, p. 198.
[159] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 254.
[160] A referida Portaria, assim como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos estão disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos

> forma independente ou, preferencialmente, como etapas ou módulos de um determinado itinerário formativo do técnico de nível médio, bem como a complementar especialização profissional da habilitação profissional técnica de nível médio, presente no respectivo itinerário formativo.
>
> A habilitação profissional refere-se à profissionalização do técnico de nível médio. Seu concluinte faz jus ao diploma de técnico de nível médio, desde que tenha cumprido todas as etapas previstas pelo plano de curso e haja concluído o Ensino Médio. Aquele que não concluir o Ensino Médio recebe tão somente certificado, correspondente à qualificação profissional técnica que tenha concluído, referente à etapa ou módulo que esteja previsto com terminalidade no curso. A habilitação profissional técnica de nível médio é sempre habilitação plena, uma vez que não existe mais aquela fictícia habilitação parcial, criada pelo Parecer CFE nº 45/72 unicamente para garantir a continuidade de estudos nos termos da revogada Lei nº 5.692/71. No regime da atual LDB, ou ela é plena ou não é habilitação profissional."[161]

O Senai, no supracitado documento "Metodologia Senai de Educação Profissional", publicado em 2013, pelo seu Departamento Nacional, divide a qualificação em cinco níveis. Os dois primeiros níveis expressamente correspondem à "formação inicial e continuada ou qualificação profissional", o terceiro nível corresponde à "educação profissional técnica de nível médio" e os dois últimos níveis correspondem à "educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação". Em virtude da pertinência em relação aos conteúdos dos programas de aprendizagem, transcrevemos a descrição dos três primeiros níveis:

> "Nível 1: Execução de trabalhos simples, sobretudo manuais. As competências profissionais apresentam baixo grau de complexidade e podem ser adquiridas com facilidade e rapidez. Capacidade de tomada de decisões, autonomia, responsabilidade e iniciativa limitadas, supondo alto grau de dependência.

[161] BRASIL, Ministério da Educação, Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, p. 41, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192

> Nível 2: Corresponde a uma ocupação completa, que abrange algumas atividades profissionais bem delimitadas e que requerem, sobretudo, um trabalho de execução. Exigem capacidade para utilizar instrumentos e técnicas que lhes são próprios e envolvem grau médio de dificuldade. O trabalhador executa as atividades com certo grau de autonomia, iniciativa e responsabilidade, mas com supervisão direta.
>
> Nível 3: O campo de trabalho requer, geralmente, a aplicação de técnicas que exigem grau médio-alto de especialização e cujo conteúdo exige atividade intelectual compatível. O trabalhador realiza funções e atividades com considerável grau de autonomia e iniciativa, que podem abranger responsabilidades de controle de qualidade de seu trabalho ou de outros trabalhadores e ou coordenação de equipes de trabalho. Requer capacidades profissionais tanto específicas quanto transversais."[162]

Considerando que os programas de aprendizagem devem preparar o aprendiz para o desempenho de ao menos uma ocupação, aplicando a sistematização do Senai, entendemos que devem corresponder pelo menos ao nível 2.

Conforme observamos no Capítulo 1, o instituto da aprendizagem encontra semelhante tipificação em ordenamentos estrangeiros, como o francês e o italiano. No entanto, a relação da prestação educacional oferecida com o sistema de educação profissional e geral pode variar substancialmente. Naquele capítulo, já havíamos observado que em alguns ordenamentos, como o italiano, o legislador optou por estabelecer regras peculiares para o contrato de aprendizagem, conforme a prestação educacional a ser oferecida, criando subtipos dentro do tipo geral.

Na Alemanha, a relação da aprendizagem com o sistema educacional difere substancialmente de outros países como Brasil e França. Cabe observar que naquele país a aprendizagem possui uma antiga e consolidada prática. Em 2010, havia lá 1,5 milhão de aprendizes e cerca de 16% da população de 15 a 24 anos estava em uma relação de aprendizagem. Guillaume Delautre observa que, no sistema escolar germânico, há um tronco comum que dura seis anos, composto pela escola primária (escola elementar, *Grundschule*), que tem duração de quatro anos, e por um ciclo de orientação (*Orientierungsschule)*, que tem duração de dois anos. Após esse período de formação comum a todos os alunos, os alunos se dividem entre três tipos de escola de ensino geral secundário: *Hauptschule*,

[162] SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília, SENAI DN, 2013, p. 18.

Realschule e *Gymnasium*, sendo que essas escolas integram o "primeiro ciclo do ensino secundário" (correspondente aos anos finais do nosso ensino fundamental), juntamente com o ciclo de orientação comum.

A aprendizagem se insere nessa estrutura, como "segundo ciclo do ensino secundário" (correspondente ao nível médio da educação brasileira), como uma das possibilidades de prosseguimento do ensino geral e era destinada, sobretudo, aos concluintes da *Hauptschule*, sendo atualmente aberta a alunos de outras escolas[163]. Ou seja, não se trata de um sistema paralelo à educação geral, como no Brasil, mas ao contrário, um sistema próprio que integra uma estrutura educacional geral segmentada em diferentes tipos de escolas, como mais uma possibilidade de continuidade dos estudos para o exercício de determinadas profissões[164].

Delautre observa que esse sistema também difere consideravelmente do sistema escolar francês, que se estrutura em um modelo de colégio único organizado em nível nacional, enquanto, no sistema alemão, a educação é de responsabilidade dos *Länder* (unidades que compõem a Federação Alemã) e é estruturada com o objetivo de facilitar a transição entre educação e vida profissional[165].

Delautre observa também que, enquanto na França, a aprendizagem pode compreender prestações educacionais do nível secundário ao nível superior, na Alemanha ela compreende somente prestações de nível secundário[166].

No Brasil, por força da normatização infralegal, como observamos acima, as prestações podem ser do nível de qualificação profissional e de nível técnico, ou seja, dos níveis básico e médio da nossa educação profissional. Há que se observar que, independentemente do nível, a aprendizagem está intrinsecamente relacionada à preparação do aprendiz para o desempenho de pelo menos uma ocupação, principalmente os programas de aprendizagem em nível de formação inicial, conforme se extrai do art. 10, II, "b", e do art. 11, § 2º, da Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho.

Há que se mencionar também que, enquanto no Brasil o contrato de aprendizagem não pode ter duração superior a dois anos[167] (art. 428, § 3º, da CLT), na Alemanha a duração

[163] DELAUTRE, Guillaume, Le modèle dual allemand: Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage em Allemagne, **Document d'études**, n. 185, set. 2014, p. 10-12. Disponível em: https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/document-d-etudes/article/le-modele-dual-allemand.
[164] DELAUTRE, op. cit.
[165] DELAUTRE, op. cit., p. 10.
[166] DELAUTRE, op. cit., p. 11.
[167] Com exceção do aprendiz com deficiência.

mínima de um contrato de aprendizagem é de dois anos, e aproximadamente três quartos dos contratos celebrados têm prazo de três anos.[168].

Há que se considerar, assim, que o prazo máximo de vigência do contrato de aprendizagem relativamente exíguo, estipulado pela CLT, pode impedir o oferecimento de cursos de aprendizagem mais completos e relevantes para os aprendizes. Portanto, o adimplemento da prestação educativa do contrato de aprendizagem requer pelo menos um programa de aprendizagem de nível de formação inicial (o nível mais básico da educação profissional, denominado "qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores") que prepare o aprendiz para o desempenho de pelo menos uma ocupação descrita na CBO. A ocupação deve ser reconhecida neste documento como passível de educação profissional para o seu exercício, caso contrário o programa seria inócuo, pois prepararia para uma ocupação que não exige preparação. Se esse patamar mínimo não for atingido, não haverá contrato de aprendizagem válido, mas relação de trabalho precarizada.

2.4. A Jurisprudência sobre a formação técnico-profissional metódica

No presente tópico, analisamos alguns acórdãos proferidos pelo Tribunal Superior do Trabalhos e pelos Tribunais Regionais do Trabalho da 1ª, 2ª e 15ª Regiões, em demandas fundadas em contratos de aprendizagem[169]. Observamos que os Tribunais são provocados a se manifestar sobre diversas controvérsias oriundas dessas relações, por exemplo, a existência ou não de garantia de emprego para a aprendiz gestante e a nulidade do contrato pelo desvirtuamento da relação de aprendizagem.

A nossa análise, entretanto, em consonância com o objeto de nossa pesquisa, se concentrou nas manifestações dos referidos tribunais sobre a prestação educativa do contrato. O objetivo não é fazer uma análise quantitativa, revelando entendimentos prevalecentes, mas analisar decisões em que os Tribunais se manifestaram sobre a formação

[168] DELAUTRE, Guillaume, Le modèle dual allemand: Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage em Allemagne, **Document d'études**, n. 185, set. 2014, p. 7. Disponível em: https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/document-d-etudes/article/le-modele-dual-allemand.

[169] Em virtude da grande quantidade de acórdãos sobre demandas fundamentadas em relações de aprendizagem, inicialmente, restringimos nossa pesquisa àqueles publicados no ano de 2018. Dessas decisões, separamos para nossa análise aquelas em que os Tribunais se manifestaram sobre a formação técnico-profissional metódica nas relações de aprendizagem e sobre atividades que demandam ou não formação profissional para efeitos do cálculo da cota de contratação de aprendizes. Em seguida, procuramos por acórdãos publicados em anos recentes, cuja fundamentação também guardava pertinência com o tema em análise. No presente tópico, analisamos e destacamos as decisões que possuem fundamentação mais robusta sobre a formação profissional relacionada à aprendizagem. Observamos que, em algumas decisões, há considerações sobre a formação profissional; entretanto, a questão não é abordada com profundidade, sobretudo nos casos em que a parte se limitou a fazer alegações genéricas sobre a questão.

oferecida, decidindo sobre possibilidades e limites da aprendizagem. O presente tópico tem, assim, como objetivo analisar se, nesse contexto de expansão quantitativa da aprendizagem, haveria limites de ordem qualitativa que limitariam as possibilidades de pactuação do contrato.

Sobre a formação profissional relacionada à aprendizagem, observamos que há demandas em que o Tribunais são provocados a decidir sobre o cabimento de determinada formação em uma relação de aprendizagem e também demandas em que os Tribunais são instados a se manifestar sobre o cabimento ou não de formação profissional, em relação às atividades que devem ser computadas no cálculo da cota obrigatória de contratação de aprendizes, conforme determina o art. 429, *caput*, da CLT.

Nessas últimas demandas, que parecem ser significativamente mais numerosas do que as primeiras, os Tribunais não se manifestam propriamente sobre o cabimento ou não de aprendizagem em determinada atividade, mas analisam se os empregados já contratados desempenham funções que demandam formação profissional, o que aumenta a base de cálculo sobre a qual incidem os percentuais mínimos e máximos de contratação de aprendizes. Entretanto, reflexamente, os magistrados demonstram o seu entendimento sobre quais atividades demandam ou não formação profissional e, assim, podem ser objeto de programas de aprendizagem.

Sobre essas demandas, nos acórdãos encontrados e analisados, observa-se que predominam decisões que se limitam ao cotejo entre a função desempenhada e a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Como exemplo bastante ilustrativo da nossa constatação, cabe citar a decisão proferida nos Embargos em Recurso de Revista nº TST-E-RR-149000-96.2009.5.03.0019 (TST, Subseção I Especializada em Dissídios Individuais do Tribunal Superior do Trabalho, Relatoria do Ministro Alberto Bresciani, votação unânime proferida em 05/04/2018). Trata-se de um mandado de segurança que foi impetrado por uma empresa notificada pela inspeção do trabalho, em virtude do descumprimento do limite mínimo de contratação de aprendizes, disposto no art. 429 da CLT. A empresa questionou no mandado de segurança a inclusão na base de cálculo de empregados que desempenham funções de apontador, auxiliar de serviços gerais, gari, limpador de vidros, faxineiro, porteiro, apoio geral e similares, argumentando que essas funções não demandam formação profissional. Em primeira instância, foi concedida a segurança, e esta decisão foi mantida pelo Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região. O TST deu provimento ao Recurso de Revista interposto pela União para julgar improcedente o mandado de segurança, decisão que foi mantida em Embargos em Recurso de Revista.

O Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região havia confirmado a decisão de primeiro grau sob o fundamento de que as funções supracitadas não demandam formação técnico-profissional, de modo que os empregados que as desempenham não devem ser considerados na base de cálculo da cota de aprendizes, uma vez que o art. 429 da CLT expressamente determina que somente devem ser consideradas as atividades que demandam formação. Em grau de Recurso de Revista, a E. 1ª Turma do TST considerou que o art. 10 do Decreto nº 5.598/2005 (correspondente ao artigo 52 do Decreto nº 9.579/2018, atualmente em vigor) estabeleceu um critério objetivo para a aferição das atividades que compõem a base de cálculo. De acordo com a referida decisão, para ser incluída na base de cálculo bastaria constar na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) que a função demanda formação para fins do cálculo da cota de aprendizagem. Considerando que, na CBO, todas as funções supracitadas constam como passíveis de formação profissional para fins de aprendizagem, foi denegada a segurança.

Nos Embargos em Recurso de Revista, o Desembargador Relator citou os tópicos da CBO sobre as funções supramencionadas, destacando que, no referido documento, consta que para fins de aprendizagem elas devem ser consideradas na base de cálculo. O magistrado observou também que o Tribunal Regional fundamentou a decisão recorrida em uma "afirmação genérica" de que as funções referidas não demandariam formação técnico-profissional e invoca as "regras da experiência", alegando que "é fato notório e está ao alcance das regras de experiência, que são comumente ministrados cursos para as funções em questão". A decisão proferida em grau de Recurso de Revista foi, assim, mantida pela Subseção I Especializada em Dissídios Individuais do TST.

No mesmo sentido da decisão acima analisada, cabe destacar, em virtude da fundamentação do voto da relatora, o acórdão proferido em grau de Recurso Ordinário no processo nº 0000699-43.2015.5.02.0435 (TRT da 2ª Região, Recorrente: Ministério Público do Trabalho, Recorrido: Verzani & Sandrini Ltda., 9ª turma, Relatoria da Juíza Patricia Cokeli Seller, votação unânime, data do julgamento: 06/09/2017). Trata-se de uma Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público do Trabalho, com fundamento em descumprimento, pela empresa, da obrigação legal de contratação do percentual mínimo de aprendizes. Em virtude do ramo de atividade da empresa, a controvérsia estava na inclusão, na base de cálculo da cota, de funções relacionadas à área de conservação e limpeza. Em primeira instância, a sentença havia julgado a ação improcedente. O Ministério Público do Trabalho recorreu pedindo a reforma da sentença para julgar procedentes os pedidos de condenação da empresa a contratar o que considerava ser o percentual correto de aprendizes,

bem como a pagar indenização por danos morais coletivos.

A Turma decidiu pela procedência do primeiro pedido, sob o fundamento de que, conforme determina o Decreto nº 5.598/2005 (reproduzido sem modificações relevantes no vigente Decreto nº 9.579/2018), a análise sobre inclusão ou exclusão de funções da base de cálculo deve ser feita conforme o disposto na CBO. A Juíza Relatora, em seu voto, considerou que "diversas funções foram excluídas erroneamente", como faxineiro, porteiro, lavador, jardineiro e ascensorista, citando o tópico "formação e experiência" do Relatório da Família ocupacional relativo àquelas funções.

Há que se observar que, no referido tópico, citado no acórdão, não consta exigência de formação profissional para o desempenho das referidas funções, mas apenas há a menção de que "A(s) ocupação(ões) elencada(s) nesta família ocupacional demandam formação profissional para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos, nos termos do artigo 429 da Consolidação das Leis do Trabalho − CLT, exceto os casos previstos no art. 10 do Decreto 5.598/2005." A determinação da CBO é o fundamento principal de decisão, entretanto, cabe transcrever trecho do voto em que a magistrada tece algumas considerações que são importantes para compreender o sentido atual da aprendizagem como política pública:

> “Não se alegue que se tratam de funções “exercidas por trabalhadores com pouco ou até mesmo nenhum grau de instrução” (fl. 56). A formação em questão visa qualificar o aprendiz para o pleno exercício da atividade profissional, independentemente do grau de instrução dos trabalhadores atuais.
>
> Compreender os perigos dos produtos químicos, seu correto manuseio (como descarte seguro de resíduos, visando a preservação ambiental), utilização de equipamentos de proteção individual, noção de ambiente de trabalho, responsabilidade inerentes à função, processos de trabalho, organização e valores do trabalho, por exemplo, qualificam o futuro profissional. Esse é justamente o intuito dos arts. 428 e 429 da CLT e do respectivo Decreto que os regulamentam.
>
> De qualquer forma, ressalto que a aprendizagem não recai exclusivamente sobre as ocupações do estabelecimento, mas sim nas entidades de formação técnico-profissional. Situação essa que ilide eventual alegação de ausência de cursos de formação profissional nas áreas específicas de atuação da empresa. Portanto, não há suporte para as argumentações da recorrida.

> Dessa forma, com exceção das funções consignadas no art. 10, §1º e 12 do Decreto 5.598/2005, as demais devem compor a base de cálculo da cota de aprendiz."

Cabe também mencionar o acórdão proferido em grau de Recurso Ordinário no processo nº 0001.395-92.2012.5.02.0012 (TRT da 2ª Região, 12ª Turma, Recorrente: GS Saneamento AMB COM Serviços Ltda., Recorrido: União, Relatoria da Desembargadora Maria Elizabeth Mostardo Nunes, data do julgamento: 16/07/2015). Trata-se de ação na qual a empresa pleiteou a declaração de inexigibilidade de contratação de aprendizes, em virtude das funções desempenhadas pelos seus empregados. Em primeira instância, o pedido foi julgado improcedente. Em grau de recurso ordinário, foi mantida a improcedência. Cabe citar os seguintes trechos do voto da Desembargadora Relatora:

> "[...] O cerne da ação declaratória em questão passa pela análise da aplicação, ou não, do disposto no artigo 429 da CLT, em relação à contratação de aprendizes pela empresa demandante, atuante na área de asseio, conservação e limpeza urbana.
>
> A matéria não é nova e vem sendo enfrentada em diversas ações na Justiça Especializada, sobretudo em relação a empresas que atuam em áreas como a vigilância, a limpeza, bem como o transporte público e privado. Questiona-se a aplicação da cota de aprendizagem a tais profissionais, sob o argumento de que são profissões que não demandam formação técnica.
>
> Como ocorre na esmagadora maioria dos casos, no presente processo, constata-se sem razão a empresa autora.
>
> [...]
>
> A contratação de cota mínima de aprendizes está entre aquelas obrigações que denotam a função social da propriedade e da empresa, a valorização do trabalho, o direito ao pleno emprego, a dignidade da pessoa humana, o caráter da proteção integral ao menor etc., de modo que a empresa não pode agir com verdadeira displicência, alegando que não encontra pessoas que preencham suas cotas, quando se sabe que tal fato não corresponde à realidade, sobretudo em se tratando da Região da Grande São Paulo, com milhões de pessoas, uma reserva de mão-de-obra gigante e uma infinidade de cursos profissionalizantes.
>
> [...]
>
> Ao contrário do que alega a recorrente, a função de auxiliar de

> limpeza se enquadra sim entre aquelas passíveis de contratação de aprendizes, conforme dispõe o item 5143 da CBO do MTE. Os documentos de fls. 112/118 trazem uma gama de cursos voltados para a formação de profissionais em tal área, listados no próprio site do Ministério do Trabalho. Ou seja, não é porque a função exercida tem baixa complexidade técnica e exige pouca instrução que a empresa estará isenta da obrigação de contratação de aprendizes. A lei exclui apenas aquelas funções que carecem, para o seu exercício, de habilitação profissional de nível técnico ou superior, além dos cargos de direção, gerência ou confiança. Nenhuma destas exceções se amoldam ao caso presente.
>
> Ressalte-se que, na verdade, se a função exercida pelos empregados da recorrente demandasse maior complexidade técnica, aí sim é que não constariam da base de cálculo do artigo 429, da CLT, eis que seria necessária a dita habilitação prévia de nível técnico ou superior, quando então não é possível se falar em contratação de aprendiz para tais cargos. A aprendizagem possui como razão de ser exatamente a ausência de necessidade de habilitação técnica para o exercício da função, exigindo apenas a demanda de formação profissional, o que obviamente abarca o caso do auxiliar de limpeza, como acima visto. [...]"

Em demanda semelhante à acima analisada (TRT da 15ª Região, 10ª Câmara, Quinta Turma, processo nº 0000299-66.2013.5.15.0005, Recorrente: Paschoalotto Administração e Serviços Ltda., Recorrido: União, Relatoria do Desembargador Fabio Grasselli, votação unânime, julgado em 03/03/2015), o Tribunal decidiu contrariamente à pretensão da empresa de exclusão de algumas funções da base de cálculo de sua cota de contratação de aprendizes. A empresa alegou que as funções de porteiro, vigia, auxiliar de limpeza, ajudantes gerais e de serviços e zelador não demandam formação profissional, de modo que não deveriam integrar a base de cálculo. O Relator, em seu voto, reiterou a fundamentação do juízo de primeiro grau segundo o qual mesmo funções de pouca complexidade demandariam conhecimentos teóricos e práticos passíveis de serem obtidos em cursos de qualificação. Da decisão do Magistrado Relator extrai-se o seu entendimento de que, por meio da qualificação profissional, adquire-se conhecimentos básicos sobre o mundo do trabalho, em um sentido mais amplo do que o simples treinamento para o trabalho. Citando novamente a decisão do Juízo *a quo*, o Desembargador assevera que "de outra parte, não se pode olvidar que é através da aprendizagem que se adquire conhecimentos básicos sobre as ferramentas de trabalho, os

equipamentos de proteção, as normas de higiene, saúde e segurança, assim como '*noções elementares sobre primeiros socorros, os deveres e direitos profissionais e normas de conduta ética no ambiente de trabalho'*."

Em demanda proposta pelo Ministério Público do Trabalho em face de uma empresa, com fundamento no descumprimento da obrigação de contratar aprendizes, o TRT da 15ª Região decidiu a favor da pretensão do *parquet*, condenando a empresa ao cumprimento da referida obrigação, sob pena de multa. Em seu voto, o Magistrado relator afasta a alegação da empresa de que deveriam ser excluídas da base de cálculo algumas funções que não demandariam formação profissional. O Relator, em cotejo com a CBO, observa que as funções mencionadas pela empresa constam como passíveis de formação profissional para fins do cálculo da cota, de modo que não haveria como excluí-las da base de cálculo, porque o próprio art. 10 do decreto regulamentador, que estabeleceu a CBO como critério de aferição, já dispôs sobre as exceções a esse critério (TRT da 15ª Região, processo nº 000791-19.2013.5.15.0115, 1ª Câmara, Primeira Turma, Recorrentes e Recorridos: Bebidas Asteca Ltda. e Ministério Público do Trabalho, Relatoria do Juiz Ricardo Antonio de Plato, votação unânime, data do julgamento: 23/09/2014).

Em acórdão proferido em grau de Recurso Ordinário (TRT da 15ª Região, 5ª Turma, 9ª Câmara, processo nº 0001015-93.2010.5.15.0039, Recorrente: Igaratiba Indústria e Comércio Ltda., Recorrido: União, Relatoria da Juíza do Trabalho Rita de Cássia Scagliusi do Carmo, votação unânime, data do julgamento: 26/08/2014), a Desembargadora Relatora decidiu pela improcedência do pedido da empresa de anulação do auto de infração, lavrado pela autoridade de inspeção do trabalho com fundamento em descumprimento da obrigação de contratação de aprendizes. A empresa fundamentou seu pedido na alegação de que não deveriam ter sido incluídas na base de cálculo funções que não demandariam formação profissional. A magistrada afastou a alegação da empresa fundamentando a sua decisão no sentido de que a lei estabeleceu um critério objetivo, qual seja, a previsão na CBO. A Relatora fundamenta sua decisão também na distinção entre as expressões "formação profissional" e "formação técnico-profissional", mencionando também a finalidade da aprendizagem de inserção profissional do jovem. De acordo com o voto analisado, a lei, ao dispor sobre base de cálculo, estabeleceu um critério objetivo – previsão na CBO – e usou uma expressão mais ampla – "formação profissional", que, segundo a magistrada, poderia ser obtida no com a prática no próprio trabalho. Por outro lado, quando se refere ao conteúdo da aprendizagem, a lei se vale da expressão "formação técnico-profissional", que seria mais restrita, com um significado educativo mais profundo, exigindo atividades teóricas e práticas

oferecidas de modo progressivo[170].

No processo nº 0010522-11.2015.5.01.0551 (TRT da 1ª Região, 4ª Turma, Recorrente: Transporte Excelsior Ltda., Recorrida: União Federal, Relatoria da Desembargadora Tania da Silva Garcia, votação unânime, data do julgamento 20/02/2018), a Desembargadora Relatora, votando pela improcedência do Recurso Ordinário interposto pela empresa, aduziu que era descabida a pretensão da empresa de subtrair da base de cálculo da cota de aprendizagem a função de motorista, assim como funções perigosas e insalubres, porque "a inclusão de uma função na base de cálculo da cota de aprendizagem não conduz, necessariamente, à contratação de aprendizes para essa exata função". A Relatora observa também que a aprendizagem é destinada também a pessoas maiores de dezoito anos. Ou seja, nos termos da fundamentação da Relatora, não haveria necessária relação entre as funções que compuseram a base de cálculo e aquelas para as quais o aprendiz será preparado por meio da aprendizagem na empresa. A análise do cabimento de formação profissional "para fins de cálculo da cota de aprendizagem", como define a CBO, seria diferente da análise do cabimento de um programa de aprendizagem para determinada função. A argumentação parece apontar para a conclusão de que a aprendizagem desenvolvida na empresa não necessariamente guarda relação com as atividades por ela desenvolvidas. A magistrada destaca que, assim, a empresa cumpriria a sua função social: "com a contratação de aprendizes, a empresa cumpre importante função social, permitindo o ingresso, no mercado de trabalho, de trabalhadores sem a devida qualificação profissional".

Ainda neste primeiro grupo de decisões, destacamos acórdão do TRT da 1ª Região (4ª Turma, processo nº 0011761-98.2015.5.01.0050, Recorrente: Green Life Execução de Projetos Ambientais Ltda., Recorrido: União Federal, Relatoria do Desembargador Álvaro

[170] Em virtude da densidade argumentativa, destacamos o trecho do voto analisado, em que a distinção acima mencionada é explicada: "Nesse passo, ao dispor que 'para a definição das funções que demandem formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego', há que se entender que a lei estabeleceu o critério objetivo da utilização da CBO para a identificação das funções em comento. Veja-se que a legislação utiliza a expressão 'formação técnico-profissional metódica' para identificar aquela a que deve estar submetido o aprendiz, mas se vale da expressão bem menos específica de 'formação profissional' aquela que qualifica as funções que compõem a base de cálculo da cota de aprendizes. Ora, todo trabalhador ativo desenvolve uma certa 'experiência profissional', o seu 'histórico profissional', uma formação profissional, como evolução natural do próprio exercício 'profissional'. Assim a mera 'formação profissional' não implica no cumprimento de 'atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho'. Em outras palavras, não integram tal base de cálculo somente as funções para as quais exige-se e efetivamente exista curso técnico, com atividades teóricas ou práticas específicas, oferecidos por escolas especializadas. A utilização de expressões distintas para as situações distintas é eloquente; não se deu por acaso. Como declarado em decisões judiciais colacionadas pela União, com as quais concordo, a interpretação dos dispositivos legais deve levar à conclusão de que o legislador pretendeu que a aprendizagem fosse ampla, de forma a efetivamente assegurar ao jovem os primeiros passos para a sua formação profissional, a fim de que possa se inserir realmente no mercado de trabalho".

Luiz Carvalho Moreira, votação unânime, data do julgamento: 25/04/2017), no qual o Relator, em seu voto, faz ponderações mais robustas sobre o significado da "formação profissional" em uma relação de aprendizagem. A empresa interpôs Recurso Ordinário, pleiteando que algumas funções, como garis e coletores de lixo, não fossem incluídas na base de cálculo da cota de aprendizagem, argumentando que não demandariam formação profissional nem escolaridade para o seu desempenho.

O magistrado, primeiramente, aduz a "finalidade" do contrato de aprendizagem, que seria a de "incluir jovens no mercado de trabalho, em atendimento do dever constitucional de profissionalização juvenil (CF, 227)". A seguir, analisa, na CBO, o perfil da família ocupacional relativa às funções de coletor de lixo e gari. No tópico sobre formação e experiência consta que o exercício dessas funções demanda apenas a quarta série do ensino fundamental, no entanto, para fins de cálculo da cota de aprendizagem, demandam formação profissional. Enfrentando o que para nós é uma contradição, o magistrado aduz que "formação profissional" é um termo com "amplo significado", que não se limita à escolaridade, e cita trecho de parecer do Ministério Público, que, por integrar a fundamentação do acórdão, optamos por transcrever a seguir, em meio a um trecho do voto em análise:

> "Pelo que foi visto da matéria, uma mera análise superficial do diploma legal permite verificar que a tal "formação profissional" possui amplo significado, que ultrapassa aquele sustentado pela recorrente, consubstanciado apenas no "nível de escolaridade" exigido para tal ocupação. Nesta esteira, inclusive, é o parecer ofertado pelo Ministério Público do Trabalho, cujo seguinte trecho merece ser transcrito: "[...] Um curso de aprendizagem, de modo exemplificativo, o de serviços de asseio e conservação (serviços gerais), inclui uma formação ampla, com aulas sobre relações interpessoais, mundo do trabalho, comunicação e expressão, informática, matemática comercial e financeira, recepção e atendimento ao cliente, fundamentos sobre segurança e saúde no trabalho e serviços de asseio e conservação. Desta maneira até mesmo as atividades consideradas mais 'simples' carecem de formação profissional, desde que sejam abordadas em um contexto amplo da atividade empresarial e do mundo do trabalho. Além disso, a Classificação Brasileira de Ocupações é categórica em afirmar que os cargos de varredor de rua e coletores de lixo

demandam formação profissional, exigindo experiência para a sua consecução [...]”.”

O magistrado ainda afasta a jurisprudência em sentido contrário, expondo que as decisões em sentido contrário não teriam considerado o ordenamento jurídico em sua completude: "conclui-se que a jurisprudência em sentido contrário, colacionada aos autos pela parte autora, trata de decisões com análise sistemática incompleta do ordenamento jurídico".

Cabe observar que, a nosso ver, as decisões judiciais que decidem pela exclusão da base de cálculo de certas funções, sob fundamento de que não demandam formação profissional, não falham pela incompletude da análise jurídica. Aplicam adequadamente o ordenamento, que, no art. 429 da CLT, dispõe, com as exceções estipulados no próprio dispositivo, que somente funções que demandam formação profissional devem ser computadas na base de cálculo. Essas decisões não consideram apenas o uso da aprendizagem como política pública de inserção social. Há que se observar que, quando o magistrado menciona a "finalidade" do contrato de aprendizagem, não está se referindo à causa do contrato, mas aos objetivos de uma política pública, que faz dele seu instrumento. No Capítulo 4, analisamos mais detalhadamente a aprendizagem como política pública.

Constatamos em nossa pesquisa considerável número de decisões no mesmo sentido, proferidas pelos Tribunais Regionais do Trabalho da 1ª, 2ª e 15ª Regiões. As referidas decisões têm como principal fundamento o art. 10 do Decreto 5.598/2005 (cujo conteúdo foi reproduzido sem modificações substanciais no art. 52 do Decreto 9.579/2018, atualmente em vigor), que, como acima observado, criou um critério objetivo para aferição das atividades que serão incluídas na base de cálculo, evitando insegurança jurídica e discricionariedade, que poderiam resvalar em arbitrariedade.

Esse critério, no entanto, merece uma análise mais crítica de nossos Tribunais. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é um documento oficial publicado pelo Ministério do Trabalho e elaborado com o auxílio de especialistas e trabalhadores[171]. No *site* oficial em que a CBO está publicada, o documento é definido como "normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do

[171]O *site* da CBO informa que "a grande novidade do processo descritivo em relação à CBO anterior é que cada família ocupacional foi descrita por um grupo de 8 a 12 trabalhadores da área, em oficina de trabalho (ou painel) com duração de três dias, sendo dois dias de descrição e um dia de revisão, por outro comitê, também formado por trabalhadores. Ao todo, foram 1.800 reuniões-dia, em vários pontos do Brasil, com a participação de aproximadamente 7 mil trabalhadores". (disponível em: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf)

mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva"[172].

Entre as informações que constam na CBO, está a formação necessária para o desempenho das ocupações descritas. O que nos parece bastante questionável é o fato de que, em muitos perfis ocupacionais, sem guardar nenhuma relação com a conclusão sobre a formação requerida, consta na CBO, como será melhor explicitado abaixo, que a ocupação descrita requer formação profissional "para efeitos do cálculo" da cota de aprendizagem, como se o art. 429, *caput*, da CLT tivesse possibilitado a cisão entre formação profissional para a vida real e formação profissional apenas para inclusão da ocupação na base de cálculo.

Para exemplificar, cabe citar dois perfis ocupacionais mencionados no primeiro acórdão analisado neste tópico, proferido pelo TST: Limpador de vidros (5143-05) e Faxineiro (5143-20). Em ambos os perfis, assim como em outros citados no próprio acórdão e em muitos outros na CBO, consta que não é necessária formação profissional. No entanto, em evidente contradição, consta que "a(s) ocupação(ões) elencada(s) nesta família ocupacional demandam formação profissional para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos, nos termos do artigo 429 da Consolidação das Leis do Trabalho − CLT, exceto os casos previstos no art. 10 do Decreto 5.598/2005".

Encontramos na jurisprudência, por outro lado, decisões em que o "critério objetivo" estabelecido pelo decreto regulamentador é preterido em favor de uma análise sobre o real cabimento de formação de profissional em relação a determinada atividade.

No julgamento do Recurso Ordinário (TRT 2ª Região, processo nº 1000394-26.2017.5.02.0062, Recorrente: BK Consultoria e Serviços Ltda., Recorrido: Ministério Público do Trabalho, Relatoria do Desembargador Salvador Franco de Lima Laurino, votação unânime, data do julgamento: 16/10/2018), a 6ª Turma do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região deu provimento ao recurso interposto pela Ré para julgar improcedente a pretensão à revisão da base de cálculo da cota de aprendizes proposta pelo Ministério Público do Trabalho. Dos múltiplos fundamentos da decisão, cabe destacar aqueles relacionados ao objeto de nossa pesquisa. O Desembargador Relator cita, em seu voto, as disposições do decreto regulamentador que fixaram o "critério objetivo" da CBO, mas assevera que a CLT estabelece que, na base de cálculo, devem ser incluídos os trabalhadores que exercem funções que "efetivamente" demandam formação profissional,

[172] BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações − CBO**. Disponível em: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf.

afastando a simples aplicação mecânica da CBO. Em virtude da pertinência para nossa análise, cabe destacar o seguinte trecho do referido voto:

> "[...] Nessa linha, o artigo 428 dispõe que podem ser contratados como aprendizes os empregados que tenham entre 14 e 24 anos, cujo percentual deverá ser extraído da quantidade de empregados que "demandem formação profissional", conforme se extrai do disposto nos § 1º e § 4º do mesmo dispositivo da Consolidação.
>
> Por outras palavras, a Consolidação estabelece que a base de cálculo para a porcentagem mínima de contratação de aprendizes exigida aos empregadores deve ser aferida dentre as funções que demandem formação profissional, o que exclui atividades que não exijam formação específica, como ascensoristas, por exemplo.
>
> Ademais, o artigo 10, § 2º, do Decreto nº 5.598/2005 estabelece que "Para a definição das funções que demandem formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego", sendo que "deverão ser incluídas na base de cálculo todas as funções que demandem formação profissional, independentemente de serem proibidas para menores de 18 anos".
>
> Na forma do § 1º do citado artigo 10 do Decreto nº 5.598, também não se inserem na base de cálculo para contratação de aprendizes os cargos que exigem habilitação de nível técnico ou superior, assim como os cargos de direção, gerência ou confiança, nos termos do § 1º do citado artigo 10 do Decreto nº 5.598/2005.
>
> Assinale-se que essas disposições devem ser interpretadas restritivamente, à luz do princípio da razoabilidade e considerando o disposto no artigo 429 da Consolidação, do que emerge que a aplicação da CBO só se opera em relação às funções que efetivamente demandem formação profissional, e não a todas as ocupações ali descritas.
>
> De modo que o simples fato de uma ocupação estar catalogada na CBO não é suficiente para que seja integrada à base de cálculo para o percentual mínimo exigido no artigo 429 da Consolidação. Além de constar na CBO, é necessário que a ocupação efetivamente exija formação

> profissional em cursos ministrados nos Serviços Nacionais de Aprendizagem. [...]".”

Do trecho supramencionado do voto, há que se destacar que o Desembargador Relator argumenta que se faz necessária a análise do real cabimento de formação profissional em relação à atividade perquirida, exemplificando com a ocupação de ascensorista, que, segundo a sua conclusão, não demandaria formação profissional, o que, reflexamente, nos leva também a concluir que não poderia ser objeto de um programa de aprendizagem.

A argumentação do referido v. acórdão, que se mostra coerente e de acordo com a CLT − que estabeleceu a necessidade de formação profissional como critério para o cálculo da cota de aprendizagem −, expõe os paradoxos da CBO. Este documento corrobora e ao mesmo tempo afasta a fundamentação supratranscrita. Em relação à ocupação de ascensorista (5141-05 - Ascensorista - Cabineiro de elevador, Encarregado de elevador, Operador de elevador), assim como o de outras ocupações assemelhadas que compõem a mesma família ocupacional (5141 – Trabalhadores nos serviços de administração de edifícios) consta na CBO que "O exercício dessas ocupações requer ensino fundamental. Os profissionais aprendem a profissão no próprio emprego". Em seguida, paradoxalmente, consta que "A(s) ocupação(ões) elencada(s) nesta família ocupacional, demandam formação profissional para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos, nos termos do artigo 429 da Consolidação das Leis do Trabalho − CLT, exceto os casos previstos no art. 10 do decreto 5.598/2005". Se os profissionais "aprendem a profissão no próprio emprego", não cabe aprendizagem em relação a essas funções, porque, como destacamos nos capítulos 1 e 2, a aprendizagem representou uma evolução em relação ao ensino de ofícios assistemático no próprio trabalho.

Observa-se, assim, que, no tópico "formação e experiência", nos relatórios das famílias ocupacionais da CBO, há uma conclusão sobre a formação requerida, e, em seguida, sem guardar coerência com referida conclusão, há também uma inserção sobre o cabimento ou não de formação profissional para fins de cálculo da cota de aprendizagem. Em nossa pesquisa não questionamos o método de análise adotado pela CBO nem verificamos questionamentos judiciais sobre a "análise científica" que consta no documento. O que é objeto de questionamento é a inserção de informações contraditórias, que parecem advir de uma decisão política, sobre o que é considerado ou não formação profissional para fins de aprendizagem.

Ou seja, a CBO, na parte em que expõe as conclusões de sua análise científica, pode servir como um confiável parâmetro para se aferir se uma determinada atividade requer ou

não formação profissional. Para exemplificar, cabe mencionar o acórdão proferido em Recurso Ordinário (processo nº 1001814-37.2016.5.02.0083, TRT da 2ª Região, Recorrente: Absolute Segurança Patrimonial Ltda., Recorrida: União Federal, 11ª Turma, votação unânime, julgado em 19/06/2018), no qual a 11ª Turma do TRT da 2ª Região negou provimento ao recurso de uma empresa que, entre outros pedidos, pleiteava a declaração de que seus empregados vigilantes patrimoniais e de escolta armada não deveriam ser considerados na base de cálculo de contratação de aprendizes. O Desembargador Relator, em seu voto, observou, citando o relatório, que consta na CBO, sobre a ocupação de vigilante (5173-30) - que se aplica à família ocupacional 5173 – Vigilantes e guardas de segurança – a exigência de formação profissionalizante básica de duzentas a quatrocentas horas e treinamento obrigatório em escolas especializadas em segurança. Ou seja, neste último caso, houve uma irretocável aplicação da CBO, que considerou o que denominamos como "parte científica" do documento.

Cabe ainda mencionar acórdão do TRT da 1ª Região (4ª Turma, processo nº 0140000-95.2008.501.0073, Recorrente: União Federal, Recorrido: Rio de Janeiro Refrescos Ltda., Relatoria do Desembargador Luiz Alfredo Mafra Lino, votação por maioria, data do julgamento: 17/07/2012), no qual o Relator decide pela exclusão das funções de caixa e vendedor da base de cálculo da cota de contratação de aprendizes, fundamentando o seu voto na parte em que a CBO analisa propriamente o cabimento de formação profissional. O Relator assevera que, de acordo com o referido documento, para exercer a função de vendedor basta escolaridade de nível médio e para exercer a função de operador de caixa basta o ensino fundamental.

Por fim, há que se destacar também algumas decisões sobre o cabimento de programas de aprendizagem para o desempenho de determinadas ocupações. Apesar de não podermos precisar em termos percentuais, constatamos que essas decisões são numericamente reduzidas em relação aos milhares de decisões que solucionam litígios relacionados à aprendizagem. Consideramos, no entanto, que são decisões muito relevantes para a análise dos objetivos da aprendizagem.

Desse último conjunto de decisões, destacamos primeiramente o acórdão proferido em grau de recurso ordinário no processo nº 1000588-08.2017.5.02.0262 (TRT da 2ª Região, 17ª Turma, Recorrente: Marcus Vinicius Ferreira Santana, Recorrido: Sustentare Saneamento S/A, votação unânime, Relatoria do Desembargador Alvaro Alves Nôga, data do julgamento: 06/03/2018). No caso em análise, o Reclamante, que trabalhou para a reclamada na condição de "auxiliar de limpeza aprendiz", interpôs recurso ordinário em face

da sentença que julgou improcedente a reclamação trabalhista na qual pleiteou a declaração de nulidade do contrato de aprendizagem, em virtude da incompatibilidade entre o instituto da aprendizagem e a ocupação para a qual ele estava, em tese, sendo preparado, qual seja, "agente de limpeza". O TRT da 2ª Região julgou procedente o recurso ordinário interposto, reconhecendo a nulidade do contrato de aprendizagem pelo descabimento da prestação educativa oferecida e a existência de contrato de trabalho comum. Em virtude da profundidade da fundamentação, optamos por transcrever a ementa do referido acórdão:

> *"CONTRATO DE APRENDIZAGEM. AUXILIAR DE LIMPEZA. FUNÇÃO QUE NÃO DEMANDA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL. DESVIRTUAMENTO. RECONHECIMENTO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO. O desempenho da função de "auxiliar de limpeza" não contempla gama prático-teórica de tarefas a serem exercidas de modo progressivo de sorte a proporcionar adequada capacitação do jovem aprendiz para o mercado de trabalho, tampouco indica prevalência do viés pedagógico sob o aspecto meramente produtivo. Decerto, é nítido o desvirtuamento dessa modalidade de contrato especial, se não identificada função que demande formação técnico-profissional metódica inserida numa dinâmica educacional em prol do jovem, e não a sua pura e simples inserção na cadeia produtiva da empresa. (...) Não preenchidos os pressupostos para a formação do contrato de aprendizagem, resulta inválida a avença entabulada pelas partes, o que atrai a incidência do artigo 5º do Decreto nº 5.598/2005, com o consequente reconhecimento de vínculo empregatício. Inteligência do artigo 68 da Lei nº 8.069/90, artigo 428 da CLT e Decreto nº 5.598/2005. Recurso ordinário ao qual se dá provimento parcial para declarar a nulidade do contrato de aprendizagem e, em consectário, reconhecer o vínculo empregatício entre as partes, determinando o retorno dos autos ao primeiro grau para apreciação dos demais pedidos como entender de direito."*

Em seu voto, o Desembargador Relator analisou, na CBO, o relatório da família ocupacional 5142, referente aos "trabalhadores nos serviços de coleta de resíduos, de limpeza e conservação de áreas públicas". O magistrado observou que, não obstante constar na CBO que as referidas ocupações demandam formação profissional para fins do cálculo da cota de aprendizagem, o referido documento registra que, para o desempenho das

ocupações compreendidas naquela família ocupacional, não é necessária formação profissional, o que confirma o descabimento de pactuação de contrato de aprendizagem para o desempenho dessas ocupações. Da fundamentação do voto do relator, cabe destacar o seguinte trecho:

> "[...] Note-se que se coloca como um dos princípios da formação técnico-profissional do aprendiz a *"capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho"* (inciso III do artigo 7º do Decreto nº 5.598/2005), valendo-se pontuar que o acesso à ocupação de *"faxineiro"* é livre, como previsto na própria CBO, dispensando qualquer formação.
>
> O desempenho da função de *"auxiliar de limpeza"* não contempla gama prático-teórica de tarefas a serem exercidas de modo progressivo de sorte a proporcionar adequada capacitação do jovem aprendiz para o mercado de trabalho, tampouco indica prevalência do viés pedagógico sob o aspecto meramente produtivo.
>
> Decerto, é nítido o desvirtuamento dessa modalidade de contrato especial, se não identificada função que demande formação técnico-profissional metódica inserida numa dinâmica educacional em prol do jovem, e não a sua pura e simples inserção na cadeia produtiva da empresa. [...]"

Por fim, ainda neste último grupo de decisões que analisam o cabimento de formação para determinada ocupação em uma relação de aprendizagem, cabe analisar acórdão do TST proferido em julgamento de Recurso de Revista interposto em face de acórdão do TRT da 9ª Região (TST, 4ª Turma, Processo nº TST-RR-1402500-23.2004.5.09.0007, Recorrente: Tim Participações S.A., Recorridos: Larissa Batista Paz Cordeiro e Fundação Instituto Tecnológico Industrial, votação unânime, data do julgamento: 30/04/2014). Trata-se de uma Reclamação Trabalhista, na qual a Reclamante, entre outros pedidos, requereu a declaração de nulidade do contrato de aprendizagem e reconhecimento da existência de relação de emprego comum. O Ministro Relator, em seu voto, não conheceu o Recurso mas teceu considerações sobre o descabimento de programas de aprendizagem para algumas ocupações, além de externar posicionamento no mesmo sentido da decisão do Tribunal *a quo*. Primeiramente, analisaremos o acórdão proferido pelo TRT da 9ª Região, em grau de Recurso Ordinário (TRT-PR-14025-2004-007-09-00-8-ACO-27836-2007, 5ª Turma, Recorrente: Larissa Batista Paz Cordeiro, Recorrido: Tele Celular Sul Participações S.A. e Fundação Instituto Tecnológico Industrial, relatoria do Desembargador Arion Mazurkevic,

votação unânime, data do julgamento: 13/09/2007).

Ao contrário de outras decisões encontradas em nossa pesquisa que declararam a nulidade do contrato de aprendizagem com base em elementos geralmente identificáveis com maior facilidade (v.g. ausência de frequência do aprendiz à escola, ausência de matrícula em curso de entidade especializada em formação técnico-profissional metódica, realização, pelo aprendiz, de função absolutamente estranha à ocupação para a qual está sendo preparado), no caso em análise, o TRT da 9ª Região teve de realizar o cotejo entre a prestação de educação profissional, oferecida pelo empregador em conjunto com entidade sem fins lucrativos, com a "finalidade" do contrato de aprendizagem.

No caso em análise, o Desembargador relator asseverou que as formalidades foram cumpridas e, como restou demonstrado, a aprendiz frequentou programa de aprendizagem oferecido por entidade autorizada a ministrá-lo, bem como frequentou regularmente a escola. No voto, o Relator cita as matérias cursadas pela Reclamante no programa de aprendizagem:

> "Os documentos de fls. 135/144, corroborados pelo depoimento da testemunha indicada pela Reclamante (fl. 87), demonstram que a Autora fez os seguintes cursos: ética e trabalho (carga horária: 15 horas), qualidade em prestação de serviço (carga horária: 15 horas), relações interpessoais no trabalho (15 horas), etiqueta e apresentação pessoal (15 horas), informática básica (50 horas), matemática básica (30 horas), português básico (60 horas), noções de sociologia (25 horas) e noções de filosofia (25 horas)."

Em seguida, o Magistrado realiza o cotejo entre a finalidade do contrato de aprendizagem e as funções para as quais a aprendiz era preparada. Nesse cotejo, o magistrado constatou a irregularidade que levou à declaração de nulidade, porque não havia a progressividade, exigida por lei, nas tarefas atribuídas, assim como as funções desempenhadas não demandam formação profissional. Destacamos, assim, a seguir, trecho do voto analisado, que receberá adiante mais alguns comentários nossos:

> "Logo, as formalidades do contrato de aprendizagem foram observadas.
> Cumpre agora verificar se a finalidade dessa contratação especial também está atendida. Nesse ponto entendo que o contrato de aprendizagem encontra-se irregular

[...]

Assim, não são todas as funções que ensejam aprendizagem, encontrando-se o empregador obrigado a propiciá-la nas funções que demandam formação profissional, como deixa certo o art. 429 da CLT: "*Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos de dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalentes a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, **cujas funções demandem formação profissional***" (destaquei e sublinhei).

Por sinal, o Decreto nº 31.546, de 06.10.1952, que regulava o conceito de empregado aprendiz, dispunha em seu artigo 4º aprovaria a "*relação dos ofícios e ocupações para os quais não se torna necessária a aprendizagem metódica*" (alínea *b*), o que foi feito através da Portaria MTb nº 43, de 27.04.1953, alterada pela Portaria MTb nº 1.055, de 23.11.1964. No anexo II daquela Portaria encontravam-se relacionadas as ocupações que não demandavam formação profissional ou aprendizagem metódica, que compreendiam, entre outras, o "Boy", o contínuo, o copiador e o entregador.

É certo que as Portarias nºs 43/53 e 1.055/64 foram revogadas pela Portaria nº MTE nº 702, de 18 de dezembro de 2001 (art. 43). Todavia, a vinculação da aprendizagem às ocupações que efetivamente necessitem de aprendizagem metódica, bem como a necessidade da sua organização em tarefas de complexidade progressiva, continuam em pleno vigor, pois decorrem da lei que autoriza e exige essa contratação. Logo, não pode ser desconsiderada. Ademais, o Decreto nº 31.546/1952, que previa a relação de ofícios e ocupações para os quais não se tornava necessária a aprendizagem metódica, foi revogado somente em 1º de dezembro de 2005 (após o vínculo em exame), pelo Decreto nº 5.598 (art. 34).

Portanto, para que a finalidade da aprendizagem seja cumprida, não basta apenas a observância das suas formalidades; necessário que a função desempenhada pelo aprendiz seja suscetível de aprendizagem metódica, bem como que essas atividades práticas sejam "*metodologicamente*

> *organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho*" (art. 428, § 4º, da CLT).
>
> No caso, a própria preposta da segunda Reclamada admitiu que a Autora realizava "*arquivamentos, trabalhos administrativos internos, recebimento e envio de fax*" (fl. 86, item 4). A única testemunha ouvida, indicada pela Autora, apontou que "*efetuava as mesmas atividades que a reclamante, citando serviço de xerox e banco; (...) 4) - o serviço de banco não era efetuado pelos empregados; 5) - fazia pagamentos de contas da empresa e também pessoal dos cheques que solicitavam*".
>
> Tais atividades, ao meu ver, não cumprem a exigência legal e nem atendem a finalidade da aprendizagem. Enquadram-se como típicas ocupações de "Boy", contínuo, copiador, já excluídas da aprendizagem metódica pela regulamentação das disposições legais. Ainda que essa regulamentação tenha sido revogada, como o pressuposto (previsão legal) continuou (e continua) em pleno rigor, é perfeitamente possível concluir, por meio de interpretação legal, que continuam não compreendidas na aprendizagem."

Como observa-se no primeiro trecho transcrito, em seu voto, o magistrado destaca as matérias ministradas à Reclamante no programa de aprendizagem. Observa-se que são matérias muito relevantes para o desenvolvimento da pessoa. No entanto, o que está em análise é o adimplemento da obrigação assumida pelo empregador quando celebrou o contrato de aprendizagem, qual seja, oferecer à aprendiz formação técnico-profissional, em conjunto com entidade especializada. O magistrado concluiu, assim, que não obstante a regularidade dos aspectos formais do contrato, a prestação educativa oferecida é incompatível com a aprendizagem, pois as funções para as quais a aprendiz estava sendo preparada não demandam formação profissional.

Em grau de Recurso de Revista, o Ministro Relator também aduz semelhante entendimento, no sentido de que a preparação para ocupações como "contínuo" e "copiador" não é cabível em relação de aprendizagem, conforme o trecho do voto a seguir transcrito:

> "Depreende-se da moldura fática delineada no v. acórdão regional que a Reclamante exercia "típicas ocupações de 'Boy', contínuo, copiador" (fl. 361 da numeração eletrônica).
>
> Funções desse jaez não justificam a contratação especial prevista nos arts. 428 e seguintes da CLT, por não proporcionarem ao jovem formação profissional

> metódica, de complexidade progressiva, de forma a facilitar o posterior acesso do aprendiz ao mercado de trabalho, finalidade precípua da norma em apreço.”

Considerando que o desembargador Relator não utilizou a CBO, documento de referência para a definição das funções que exigem formação profissional, por força do art. 52, *caput*, do Decreto nº 9.579/2018, em um esforço para aprofundar a análise proposta no presente tópico, decidimos realizar o cotejo entre as funções supramencionadas no acórdão e a referida Classificação. Assim, cabe mencionar que, para as funções de copiador (CBO - Família ocupacional 4151) e contínuo (CBO - Família ocupacional 4122), consta na CBO, para a primeira, que "requer escolaridade de nível médio e curso básico profissionalizante de até duzentas horas. O pleno desempenho das atividades ocorre após um a dois anos de experiência" e, para a segunda, que "exige-se escolaridade de quarta a sétima série do ensino fundamental, podendo o trabalhador fazer cursos profissionalizantes básicos de até duzentas horas-aula". Observa-se que a CBO, documento de referência para a definição das funções que exigem formação profissional, registra o cabimento de "curso básico de profissionalização de até duzentas horas" para o desempenho dessas funções.

Ainda assim, observamos que seria questionável o oferecimento de programas de aprendizagem para essas funções, porque estes devem somar pelo menos 400 horas de aulas teóricas, conforme dispõe o art. 10, § 2º, da Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho.

Há que se acrescentar, em defesa da possibilidade de existência de aprendizagem para essas funções, que o mesmo artigo, no § 4º, dispõe que a carga horária específica, preparatória para o exercício da ocupação, deve corresponder a pelo menos 40% da carga teórica total, com exceção de programas de aprendizagem voltados a jovens em situação de vulnerabilidade social e em outras condições peculiares descritas no art. 10, I, "f", da referida Portaria.

Essa ponderação nos remete à complexidade do tema. Se a CBO registra a possibilidade de realização de um curso de formação básico – *v. g*. curso profissionalizante básico de 200 h - para determinada função, abre-se a possibilidade de estruturação de um programa de aprendizagem para a função, acrescentando-se às matérias fundamentais para o desempenho da ocupação outras relevantes ao desenvolvimento da pessoa do aprendiz, segundo as diretrizes gerais e curriculares estabelecidas no art. 10 da referida portaria. O referido artigo, em seu inciso III, dispõe que os programas de aprendizagem (de nível inicial, como os que estamos analisando) devem oferecer "conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados" como "prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras

drogas" (alínea "j") e "educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero" (alínea "k"). Observa-se, assim, a confluência entre a disciplina jurídica do contrato, por meio do qual o empregador se obriga a oferecer formação profissional, e a disciplina de uma política pública, destinada a, por meio da aprendizagem, promover redução de vulnerabilidades e inclusão social entre os jovens.

Sérgio Pinto Martins[173], em artigo no qual analisa a contratação de aprendizes em condomínios, em defesa da não obrigatoriedade da referida contratação, argumenta que condomínios não possuiriam estabelecimentos e também questiona a pertinência da aprendizagem em condomínios, nos seguintes termos:

> "Entretanto, parece que não é possível contratar aprendiz no condomínio, pois não teria o que fazer. O que a pessoa entre 14 e 24 anos vai aprender no condomínio? Não tem exatamente como aprender um ofício, pois não há exatamente ofício no condomínio. Algumas atividades são simples, que qualquer pessoa pode fazer, não se exigindo até escolaridade, como para ser faxineiro ou fazer serviços gerais. O parágrafo 4.º do artigo 428 da CLT menciona que na aprendizagem se exige atividade teórica e prática. Não existe atividade teórica e prática para faxineiros e porteiros. Não há complexidade progressiva a ser aprendida. Já se decidiu que não se pode falar em aprendizagem em conservação e limpeza (TST, 2ª T., AIRR 70240-30.2005.5.17.0005, j. 29/8/2012, Rel. Min. José Roberto Freire Pimenta, DEJT 6/9/2012) e para serviços gerais (TRT 2ª R., 3ª T., Proc. 00733-2009-062-02-00-6, Ac. 20100542888, j. 8.6.2010, Rel. Silvia Regina Pondé Galvão Devonald)."

Cabe mencionar ainda que, para várias funções cujo cabimento de aprendizagem é controvertido, há programas de aprendizagem, oferecidos por instituições especializadas em formação técnico-profissional metódica. Em relação ao SENAC, para exemplificar, cabe destacar o registro no Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP do seguinte curso fornecido por esta instituição[174]:

---

[173] MARTINS, Sérgio Pinto. Aprendiz em condomínio. **Carta Forense**, 02 dez. 2014. Disponível em: http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/aprendiz-em-condominio/14755

[174] BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP**. Disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/conap-em-edicao-out-2008.pdf.

Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços de Asseio e Conservação* 514120 – Zelador 514310 – Auxiliar de manutenção predial 514320 – Auxiliar de limpeza *O programa de aprendizagem profissional poderá ser realizado por menores de 18 anos, desde que ocorram em ambientes laboratoriais e que os riscos de periculosidade e insalubridade	18 a 24 anos	Total de horas do curso = Fase Escolar + Prática Profissional na Empresa **CH total do Programa de Aprendizagem*** **Mínimo – 800**	Limpa e conserva áreas comuns internas e externas em condomínios, empresas públicas e privadas, comerciais e industriais. Trabalham seguindo normas de segurança, higiene, qualidade e proteção ao meio ambiente. O jovem aprendiz desenvolve competências profissionais e pessoais que o levam à formação integral. Deve comunicar-se de forma clara e assertiva, desempenhar suas atividades com pró-atividade, de
sejam elididos por parecer técnico circunstanciado emitido pela empresa. As atividades práticas devem ser compatíveis com o desenvolvimento físico, psicológico e moral do aprendiz (Art. 428 da CLT e Art. 11 do Decreto no 5.598/2005)..		**horas** **Máximo – 1600 horas** Fase Escolar: CH mínima – 400 horas CH máxima – 800 horas Prática Profissional na Empresa: CH mínima – 400 horas CH máxima – 800 horas *Portaria no 723 de 23 de abril de 2012, Art. 10, §2º e §3º. .	modo a favorecer o trabalho em equipe e a qualidade no serviço prestado, respondendo com dinamismo e responsabilidade aos desafios das suas ocupações, exercendo-as sob a responsabilidade de especialistas.

Em análise sobre a expansão da aprendizagem por meio das entidades sociais autorizadas a atuar nesse âmbito após a Lei n. 10.097 de 2000, José Rodrigo Paprotzki Veloso critica o oferecimento pelo Sindicato dos Clubes do Estado de São Paulo – SindiClube de programa de aprendizagem para o exercício da ocupação de gandula. Conforme defende o referido autor, ainda que conste na CBO que a referida função demanda formação profissional, e o programa esteja regularmente inscrito de acordo com as normas legais, causa perplexidade que a atividade seja considerada com passível de formação técnico-profissional metódica tanto pela entidade formadora, pela empresa contratante e pelo Ministério do Trabalho[175].

Cabe observar que, especificamente em relação à ocupação de gandula, a CBO não faz nenhuma menção à formação profissional, especificando somente que as ocupações

[175] VELOSO, José Rodrigo Paprotzki. **Aprendizagem: metamorfose de uma política pública de educação e trabalho dirigida à juventude brasileira**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, USP. Orientador: Marta Maria Assumpção Rodrigues. São Paulo, 2015, p. 278-279. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-23052015-112340/pt-br.php.

descritas naquela família – na qual está inserida a ocupação de gandula – "demandam formação profissional para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos, nos termos do artigo 429 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, exceto os casos previstos no art. 10 do decreto 5.598/2005"[176].

Iniciativas como essa parecem revelar um esvaziamento da prestação educativa do contrato de aprendizagem, o que aniquila o seu escopo de educação profissional, tornando-o um instrumento de duvidoso cunho caritativo. A disciplina do contrato de aprendizagem deve ser interpretada de modo sistemático, considerando as disposições constitucionais e do ECA sobre profissionalização e inclusão social do jovem. No entanto, há que se assegurar o adimplemento da prestação de educação profissional prevista na CLT.

A manutenção de programas de aprendizagem absolutamente "básicos", que geram inclusive profunda controvérsia sobre o seu cabimento, somente pelo intuito assistencial, parece um retorno aos primórdios do ensino de ofícios, quando a formação profissional era essencialmente um instrumento preventivo destinado aos pobres, para evitar supostos efeitos da pobreza, como o ócio e a propensão à criminalidade e à imoralidade. Sobre esse período, remetemos o leitor à análise histórica feita nos capítulos 1 e 2, com as devidas referências à obra de Luiz Antônio Cunha.

A controvérsia sobre a possibilidade de celebração de contrato de aprendizagem para algumas funções nos ajuda a vislumbrar possíveis limites de pactuação com fundamento na causa do contrato, analisada no capítulo 1. Das decisões analisadas, duas mencionaram a "finalidade" da aprendizagem. No entanto, cabe observar que a primeira considerou, na verdade, a finalidade da política pública, à qual a aprendizagem serve de instrumento. Apenas a segunda mencionou a causa desse contrato de trabalho especial, que é o recebimento de formação profissional em uma relação laboral.

No capítulo 4, analisaremos brevemente a aprendizagem enquanto política pública. Essa análise se revela importante para compreender as alterações na disciplina legislativa do instituto a partir dos anos 2000. A aprendizagem, nesse contexto, transcende a busca individual por formação profissional, tornando-se instrumento para a solução ou atenuação de problemas caros à sociedade brasileira, como o desemprego acentuado entre os jovens e as situações de vulnerabilidade a que muitos estão sujeitos. Assim, como observamos acima, com fundamento na Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho, nas grades curriculares dos programas de aprendizagem, as matérias específicas relativas à formação profissional

[176] O art. 52 do Decreto nº 9.579/2018, atualmente em vigor, dispõe da mesma forma que o art. 10 do revogado Decreto nº 5.598/2005.

coexistem com outras matérias que objetivam o "desenvolvimento pessoal, social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão", conforme estabelece o art. 10, II, da referida portaria.

Há que se observar, no entanto, que por mais relevante que seja ao aprendiz, o conteúdo ministrado no programa de aprendizagem somente será pertinente se resultar na qualificação profissional do jovem. Não por acaso citamos trecho de um voto no qual o relator decidiu pela nulidade do contrato de aprendizagem, em virtude do descabimento de formação para a ocupação desempenhada, destacando no próprio voto o conteúdo do programa da aprendizagem, com matérias que nos pareceram absolutamente interessantes e engrandecedoras como "noções de sociologia", "noções de filosofia" e até mesmo "etiqueta e apresentação pessoal".

O empregador, por meio do contrato de aprendizagem, assume o dever de oferecer, conjuntamente com instituição especializada, formação profissional ao aprendiz. Se a ocupação para a qual o aprendiz está, em tese, sendo preparado não requer formação, o contrato deve ser declarado nulo, dado o inadimplemento da prestação que justifica a especialidade do contrato. Para aferir o cabimento de formação profissional para determinada ocupação, a nosso ver, basta a consulta à CBO, que é documento oficial de referência no assunto.

O *Boletim da Aprendizagem Profissional* – Janeiro a Dezembro de 2017[177] que "tem o objetivo de divulgar os dados da política de Aprendizagem profissional dos meses de janeiro a dezembro de 2017", conforme a tabela a seguir transcrita, registra a contratação de expressivo número de aprendizes para as funções de "repositor de mercadorias", "embalador à mão", "alimentador de linha de produção" e "contínuo".

Em relação às duas primeiras funções, a própria CBO registra que não é necessária formação profissional para o seu desempenho. Em relação às duas últimas, o referido documento registra que pode ser requerido para o seu desempenho curso de formação básica de até duzentas horas. A ocupação de auxiliar de escritório é tão genérica, no que se refere às tarefas desenvolvidas, que a CBO, sem especificar, registra que é necessária "para algumas das ocupações, curso básico de qualificação".

[177] BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Boletim da Aprendizagem Profissional** – jan. a dez. 2017. Disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Boletim_jan_a_dez_2017.pdf.

Aprendizes admitidos de JAN a DEZ 2017 por ocupação		
CBO 2002 Ocupação	Aprendiz	%
Auxiliar de Escritorio, em Geral	155.512	40,21
Assistente Administrativo	70.192	18,15
Vendedor de Comercio Varejista	21.261	5,50
Repositor de Mercadorias	20.535	5,31
Mecanico de Manutencao de Maquinas, em Geral	14.324	3,70
Alimentador de Linha de Producao	11.832	3,06
Embalador, a Mao	6.361	1,64
Continuo	4.605	1,19
Trabalhador Polivalente da Confeccao de Calcados	4.035	1,04
Ajustador Mecanico	4.082	1,06
Outros	74.052	19,15
Total	386.791	
Fonte: CAGED JAN a DEZ 2017 com ajustes		

Não objetivamos com nossa pesquisa discutir a importância de determinadas ocupações para a atividade econômica. Outrossim, nosso trabalho claramente não se destina à avaliação da aprendizagem, enquanto política pública, que pode ser muito relevante para a vida de muitos jovens. Considerando, no entanto, que a aprendizagem é uma relação laboral, disciplinada pela legislação trabalhista, concluímos que o inadimplemento da obrigação de formação profissional resulta em precarização dessa relação, apesar dos benefícios que a imediata inserção no mercado de trabalho pode trazer ao jovem.

No mesmo sentido, o oferecimento de cursos com "conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados" (art. 10, III, Portaria nº 723/2012, MTE), ainda que muito relevantes para a pessoa do aprendiz, não justificam a pactuação da aprendizagem se efetivamente a ocupação desempenhada não requerer formação profissional. Ainda que tragam algum benefício imediato ou futuro ao trabalhador, relações de trabalho precarizadas não podem ser admitidas pelo direito do trabalho.

2.5. As entidades qualificadas para o oferecimento da formação técnico-profissional metódica

A CLT dispõe no art. 428, § 1º, que é requisito de validade do contrato de aprendizagem a inscrição do aprendiz em "programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica" e estabelece, no art. 429, que os cursos deverão ser ministrados pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Apenas na hipótese de não haver cursos ou vagas suficientes nos Serviços Nacionais de Aprendizagem é que a CLT, no seu art. 430, possibilita a inscrição do aprendiz em

programas de aprendizagem oferecidos por "escolas técnicas de educação", "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" e "entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios".

Como abordaremos nos tópicos seguintes, evidencia-se a prevalência dos Serviços Nacionais de Aprendizagem na formação técnico-profissional prestada aos aprendizes. Essa prevalência tem origem no contexto político e econômico no qual foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, a primeira instituição criada entre aquelas que viriam posteriormente a compor o "Sistema S".

Cabe observar que o "Sistema S" é composto por entidades destinadas à aprendizagem, que são os denominados "Serviços Nacionais de Aprendizagem" e também por instituições destinadas à prestação de serviços sociais. Considerando o escopo de nossa pesquisa, analisaremos tão somente as primeiras.

2.5.1. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI

A criação do SENAI foi autorizada pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, em um contexto de resistência do empresariado em assumir os custos da educação profissional. A Constituição de 1937, em seu art. 129, havia inovado ao atribuir também aos empresários industriais e sindicatos patronais a obrigação de prover educação profissional aos trabalhadores, por meio da criação de "escolas de aprendizes", e a concretização do comando constitucional gerava divergências entre o Estado e o empresariado industrial[178].

Os decretos-leis que regulamentaram o referido dispositivo constitucional, analisados no capítulo 1 *supra*, que representam o arcabouço legislativo "preliminar" que resultou na tipificação do contrato de aprendizagem, evidenciam essa disputa entre um empresariado industrial resistente e o Estado que objetivava lhe impor integralmente os custos da formação profissional pela qual o dispositivo constitucional o responsabilizava[179].

A liderança empresarial da FIESP e da CNI considerava que faltava à burocracia estatal uma "visão racional e técnica". Já alguns quadros importantes que compunham o governo entendiam que o empresariado possuía uma visão imediatista, que não compreendia

[178] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 28.
[179] CUNHA, op. cit., p. 28-34.

a educação profissional como parte de um "projeto ideal de nação e desenvolvimento econômico"[180].

Ademais, os modelos apresentados nos projetos que eram debatidos nas comissões, assim como o modelo que o governo tentou impor por meio do Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, não agradavam o empresariado, na medida em que davam a ele restritas possibilidades de interferência na educação profissional, seja no aspecto técnico-pedagógico, seja no aspecto institucional − estruturação do sistema e gestão dos recursos[181].

O referido decreto aprovou o "regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais" mencionados no Decreto-lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. Do modelo constante no referido regulamento, destacam-se a estrutura fragmentada e a absoluta intervenção estatal na forma e conteúdo do ensino.

A fragmentação da estrutura é evidenciada pelo art. 1º do regulamento – que seguia o primeiro decreto regulamentador do art. 129 da Constituição de 1937, qual seja, o Decreto-lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. Dispunha o referido artigo que cada estabelecimento industrial – com mais de quinhentos empregados, conforme interpretação sistemática com o primeiro decreto – instalaria "como unidades autônomas" seus cursos profissionais, podendo também ser instalados cursos mantidos em comum por vários estabelecimentos.

Não obstante o dever de cada estabelecimento manter um curso, a forte intervenção do Estado sobre o ensino profissional era assegurada no art. 8º do regulamento, que dispunha que:

> "[...] a discriminação dos cursos, sua duração, a relação a seriação de suas disciplinas, a organização dos programas, o regime didático e demais questões relativas ao funcionamento das aulas serão objeto de instruções expedidas pelo Ministro da Educação e Saúde, de acordo com o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, atendidas as peculiaridades locais e as observações que a aplicação do presente regulamento for determinando."

A regulamentação trazida pelo Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, encontrou forte resistência do empresariado industrial. Cunha observa que "o decreto e sua regulamentação foram ineficazes. Pior do que isso, a reação dos empresários passou da

[180] CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **A criação do SENAI no contexto da Era Vargas**. Curitiba, Prismas, 2015, p. 113.
[181] CARVALHO, op. cit., p. 139-140.

forma passiva para a ativa, ameaçando boicotar a medida pela recusa do recolhimento da sobretaxa e do emprego remunerado de aprendizes"[182].

Além disso, havia dentro da própria burocracia estatal disputas relativas ao modo como seria estruturado esse novo sistema de aprendizagem. O Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão, defendia que, como os industriais seriam os verdadeiros beneficiados, eles é que deveriam suportar os custos do sistema. Já o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, considerava que o sistema deveria ser mantido e gerido pelo governo, por meio da expansão da rede de escolas profissionais estatais já existentes[183].

Diante desse impasse, Getúlio Vargas decide por um modelo nos moldes do que propunha o Ministério do Trabalho e, após negociações com a CNI e a FIESP, solicita a Capanema, Lodi, Simonsen e a Valentim Bouças a elaboração de um novo projeto de estruturação da aprendizagem industrial[184]. Os líderes empresariais que haviam recebido a solicitação de Vargas recorrem ao auxílio de Roberto Mange, João Luderitz e Joaquim Faria Góes Filho[185].

Cunha observa que o acordo entre o governo e o empresariado previa a estruturação de um sistema de aprendizagem industrial por meio da criação de "um órgão privado encarregado de ministrar cursos em nome de todas as empresas, mediante ato do governo, mas dirigido pelos próprios industriais, financiado com recursos recolhidos pelos empresários via institutos de aposentadorias e pensões" e implementação da aprendizagem industrial remunerada[186].

Nesse novo sistema, o custeio ocorreria por parte da indústria, entretanto, a sua administração, ao contrário do projeto anterior consubstanciado no referido decreto, seria diretamente realizada pelas entidades representativas do empresariado industrial[187].

Assim, foi autorizada a criação do SENAI pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, primeiramente denominado como Serviço Nacional dos Industriários. Posteriormente, com a edição do Decreto-lei 4.936, de 7 de novembro de 1942, que ampliou o âmbito de atuação da instituição, passou a ser denominado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

---

[182] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 32.
[183] CUNHA, op. cit, p. 32.
[184] CUNHA, op. cit., p. 33.
[185] CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **A criação do SENAI no contexto da Era Vargas**. Curitiba, Prismas, 2015, p. 151.
[186] CUNHA, op. cit., p. 33.
[187] CARVALHO, op. cit., p. 151.

Conforme os arts. 1º e 3º do decreto que autorizou a sua criação, o SENAI é organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria e tem como atribuição "organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários".

Ainda, conforme dispõe o referido decreto, as empresas industriais, nos termos do seu art. 4º, foram obrigadas a realizar contribuições mensais para a montagem e custeio do sistema, sendo que os valores arrecadados, por meio do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, eram repassados ao SENAI.

Nos termos do art. 8º do decreto, o projeto de regimento do SENAI, redigido pela Confederação Nacional da Indústria, foi apresentado ao Ministro da Educação e aprovado pelo Presidente da República, por meio do Decreto 10.009, de 16 de abril de 1942.

Como uma forma de assegurar maior controle dos empresários sobre a aprendizagem, assim como uma melhor resposta às demandas da indústria, o SENAI adotou uma "estrutura federativa" dividida em Conselhos Regionais, órgãos normativos e respectivos Departamentos Regionais, órgãos executivos responsáveis pela organização e administração das escolas, criados em cada Estado que houvesse uma federação das indústrias. No ápice da estrutura, um Conselho Nacional e seu Departamento Nacional[188].

Mais do que a simples rememoração de informações históricas, a análise da formação do SENAI, que influenciou o modelo de criação das demais instituições destinadas à aprendizagem, permite conhecer as influências e os interesses que prevaleceram na criação do instituto da aprendizagem.

2.5.2. Os demais Serviços Nacionais de Aprendizagem

Em 10 de janeiro de 1946, quase quatro anos após a edição do decreto que autorizou a criação do SENAI, o Decreto-lei nº 8.621/1946 autorizou a Confederação Nacional do Comércio a criar e organizar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

Assim como o SENAI, o SENAC também adotou uma estrutura descentralizada, dividida em Conselho Nacional e Conselhos Regionais (art. 10 do Decreto-lei nº 8.621/1946), análoga à do primeiro Serviço de aprendizagem criado, tanto no aspecto organizacional como no aspecto do financiamento.

Cunha observa que a criação do SENAC não encontrou por parte do empresariado a mesma resistência observada na criação do SENAI. O sociólogo explica que a aprendizagem no modelo da primeira instituição foi considerada funcional, o que não só aliviou eventuais

[188] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 48-49.

óbices empresariais à criação de uma instituição análoga para aprendizagem comercial como também levou o empresariado industrial a assumir como seu um projeto que lhe fora imposto[189].

A Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, autorizou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, organizado e administrado pela Confederação Nacional da Agricultura e que, entre outras atribuições na área de formação profissional, tem como objetivo ministrar cursos de aprendizagem rural. O SENAR possui uma estrutura semelhante à dos demais serviços de aprendizagem.

A Lei nº 8.706, de 14 de setembro de 1993, autorizou a criação do SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte pela Confederação Nacional do Transporte. Conforme dispõe o art. 3º, caput, da referida lei, o SENAT tem, entre outras atribuições, o desenvolvimento de programas de aprendizagem do trabalhador rodoviário e do transportador autônomo. Cabe observar que o SENAI, ao longo de sua história, já teve atribuições relacionadas à formação profissional no âmbito dos transportes[190].

Em 1998, a Medida Provisória nº 1.715, de 03 de setembro, autorizou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP. A referida medida provisória foi reeditada e revogada por sucessivas medidas provisórias, de modo que o diploma legal autorizador hoje vigente é a Medida Provisória nº 2.168-40, de 24 de agosto de 2001, por força da EC nº 32, de 11 de setembro de 2001, cujo art. 2º dispõe que "as medidas provisórias editadas em data anterior à da publicação desta emenda continuam em vigor até que medida provisória ulterior as revogue explicitamente ou até deliberação definitiva do Congresso Nacional".

Conforme dispõe o art. 8º da MP nº 2.168-40, o SESCOOP tem, entre outros objetivos, o de "organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino de

[189] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 34.

[190] O Decreto-lei nº 4.936/1942, que alterou a denominação do SENAI para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, ampliou também o âmbito de atuação da entidade ao prever, em seu art. 2º, *caput*, que "o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial deverá organizar e administrar escola de aprendizagem não somente para trabalhadores industriários, mas também para trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca". Essa obrigação, na área dos transportes, foi modificada e depois suprimida pela criação do SENAT. Luiz Antônio Cunha descreve essa trajetória de expansão das incumbências do SENAI para as áreas dos transportes, comunicação e pesca na obra **O ensino profissional na irradiação do industrialismo (**op. cit., p. 50). Isso não significa que o SENAI não ofereça cursos nessas áreas; constatamos, por exemplo, que o SENAI-Pernambuco oferece cursos na área dos transportes (site do SENAI-PE, disponível em: http://www.pe.senai.br/cursos/?areas=17&filtros=nivel), muito provavelmente em virtude do que dispõe o art. 11 da Lei nº 8.706/1993: "o SEST e o SENAT poderão celebrar convênios para assegurar, transitoriamente, o atendimento dos trabalhadores das empresas de transporte rodoviário e dos transportadores autônomos em unidades do SESI e do SENAI, mediante ressarcimento ajustado de comum acordo entre os convenentes".

formação profissional, desenvolvimento e promoção social do trabalhador em cooperativa e cooperados".

José Rodrigo Paprotzki Veloso observa que, por não possuírem a longa "tradição" na formação de aprendizes, como o SENAI e o SENAC, os Serviços Nacionais de Aprendizagem criados posteriormente não são tão expressivos no âmbito da formação profissional. Nesse sentido, cabe observar que o SENAR apenas deu início ao programa de aprendizagem rural em 2004 – não obstante ter sido criado em 1991[191].

2.5.3. A natureza jurídica dos Serviços Nacionais de Aprendizagem

Conforme observa Cunha[192], o SENAI é marcado por uma "ambiguidade" entre a sua "dimensão pública ou privada", uma vez que, embora a sua criação tenha sido autorizada por um decreto-lei e seja mantido por recursos públicos oriundos de contribuições compulsórias, a direção da entidade e a gestão dos recursos são realizadas por entidades privadas representativas do empresariado, quais sejam, a Confederação Nacional da Indústria e as federações industriais. O sociólogo atribui essa ambiguidade ao corporativismo do Estado Novo.

Essa característica do SENAI foi reproduzida, ainda que com algumas peculiaridades, nos demais serviços de aprendizagem criados posteriormente. Maria Sylvia Zanella Di Pietro ensina que o Estado, em relação a essas entidades, realiza atividade de fomento e não prestação de serviço público, isso porque, esses Serviços "não prestam serviço público delegado pelo Estado, mas atividades de interesse público (serviços não exclusivos do Estado)", o que justifica os "incentivos" recebidos[193].

A análise histórica de Cunha, sobre a criação do Senai, exposta no item 2.5.1, revela que a atuação do Estado foi decisiva para a criação das primeiras instituições que originaram o "Sistema S". Di Pietro explica a "ambiguidade" apontada por Cunha, aduzindo que a atuação do Estado na criação dessas entidades, por meio de legislação autorizadora e destinação de recursos públicos, se deu em virtude do fato de que essas entidades realizam "atividade privada de interesse público que o Estado resolveu incentivar e subvencionar"[194]:

---

[191] VELOSO, José Rodrigo Paprotzki. **Aprendizagem: metamorfose de uma política pública de educação e trabalho dirigida à juventude brasileira**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, USP. Orientador: Marta Maria Assumpção Rodrigues. São Paulo, 2015, p. 278-279. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-23052015-112340/pt-br.php.

[192] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 46.

[193] DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 28. ed. São Paulo, Atlas, 2015, p. 611.

[194] DI PIETRO, op. cit.,, p. 611.

> "[...] a participação do Estado, no ato de criação, se deu para incentivar a iniciativa privada, mediante subvenção garantida por meio da instituição compulsória de contribuições parafiscais destinadas especificamente a essa finalidade. Não se trata de atividade que incumbisse ao Estado, como serviço público, e que ele transferisse para outra pessoa jurídica, por meio de instrumento de descentralização. Trata-se, isto sim, de atividade privada de interesse público que o Estado resolveu incentivar e subvencionar."

Assim, além de possuírem natureza jurídica de direito privado, como expressamente previsto nos diplomas legais que autorizaram as suas criações ou nos diplomas que aprovaram os seus regimentos, essas entidades não integram a Administração Indireta[195].

Gaudêncio Frigotto[196] critica o direcionamento tomado pelo "Sistema S", especialmente o SENAI, que, a partir da década de 1990, passou a tratar as suas escolas como "unidades de negócio", dirigindo as suas instituições sob a ótica empresarial, não obstante as verbas públicas que recebe.

O referido educador observa que, além do financiamento público que recebe, o "Sistema S" se beneficia de uma "marca e de um patrimônio criado há mais de meio século", e, assim, defende que as entidades constituintes desse sistema não podem, se pretendem continuar a usufruir disso, assumir uma postura mercantil, como se fossem empresas privadas, mas, ao contrário, devem ser orientadas pelas políticas públicas estatais[197].

Na década de 1990, o SENAI adotou um plano de reestruturação de suas atividades – "Plano Estratégico do Sistema Senai 1996-2010", tendo como um de seus objetivos a "autossustentação", por meio da cobrança pela prestação de serviços, inclusive dos cursos oferecidos. De acordo com esse plano, a atuação principal do SENAI seria a "educação para o trabalho" e não formação profissional ou aprendizagem. Como atividade complementar, deveriam ser prestadas às empresas industriais assistência técnica e consultorias[198].

Cunha defende que esse direcionamento foi uma reação do SENAI às "ameaças" provenientes de diferentes setores, como os sindicatos profissionais e políticos desvinculados aos interesses do empresariado – mais propriamente da CNI, já que nem

---

[195] DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 28. ed. São Paulo, Atlas, 2015, p. 611.

[196] FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In:* I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, **Anais [...]**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007, p. 263.

[197] FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In:* I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, **Anais [...]**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007, p. 263.

[198] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 229-230.

sempre os interesses da CNI coincidem com o dos seus representados −, que exigiam não só participação na formulação de políticas e estratégias de formação profissional como também a criação de centros públicos de formação profissional[199].

No que se refere ao objeto do presente trabalho, cabe mencionar os argumentos de dirigentes e técnicos do SENAI que defendiam a cessação dos programas de aprendizagem: para eles, as empresas demandavam à instituição mais o simples treinamento, ou seja, cursos específicos com carga horária reduzida, do que a aprendizagem, o que, como observa Cunha, é absolutamente contraditório com o discurso de que a reestruturação exigiria um trabalhador "polivalente"[200].

Nesse sentido, o Departamento Nacional do SENAI também empreendeu esforços no sentido de revisar os cursos de aprendizagem, sob o argumento de que os débeis resultados da aprendizagem não se coadunavam com o fato de que a instituição gastava a maior parte de seus recursos com esses programas. O número de egressos que exercia trabalhos relacionados à área de formação era pequeno, e pouco do que se aprendia era utilizado em suas atividades. Assim, a duração e o conteúdo dos programas de aprendizagem poderia ser reduzido[201].

Esse direcionamento do "Sistema S", mais evidente no SENAI e no SENAC, aponta para o risco de esvaziamento da prestação educacional do contrato de aprendizagem. Como assevera Frigotto, o posicionamento adotado por essas instituições nos leva a questionar não apenas a natureza da formação profissional como também quem deve defini-la, uma vez que "os tempos em que vivemos não permitem que a mesma seja efetivada na perspectiva de adestrar as mãos e aguçar os olhos, como se referia Gramsci nos anos 30 em relação à educação que interessava ao capital e ao mercado"[202].

No Capítulo 4, explicitamos mais detalhadamente o pensamento crítico da doutrina em relação à atuação dessas entidades, que são, como observamos acima, financiadas, em parte, com recursos públicos, recebendo anualmente vultosas quantias. Cabe acrescentar, no presente tópico, que o SENAI e o SENAC foram obrigados, respectivamente pelos Decretos nº 6.635/2008 e nº 6.633/2008, a ampliarem a oferta de cursos gratuitos.

---

[199] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 222-223.
[200] CUNHA, op. cit., p. 219.
[201] CUNHA, op. cit., p. 225.
[202] FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. *In:* I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, **Anais [...]**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007, p. 263.

2.5.4. As novas entidades habilitadas à prestação da formação técnico-profissional em caráter complementar

Com a redação dada pela Lei 10.097, de 2000, o art. 430 da CLT passou a prever que "escolas técnicas de educação" e "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" podem oferecer subsidiariamente programas de aprendizagem, quando os Serviços Nacionais de Aprendizagem não ofertarem cursos ou vagas suficientes.

A referida lei estende para o âmbito da aprendizagem, ainda que em caráter de exceção, uma obrigação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, já havia atribuído às escolas técnicas e profissionais, agora denominadas pela referida lei como "instituições de educação profissional e tecnológica".

De acordo com o art. 42 da referida lei, as mencionadas instituições estão obrigadas a ofertar "cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade". Conforme anota Cunha[203], trata-se da obrigação das referidas escolas ofertarem cursos profissionais de nível básico, o que para esse sociólogo resultaria na "senaização" das escolas técnicas federais, uma vez que estas teriam que atuar em área antes reservada ao SENAI.

A citada lei, conforme já mencionado, permitiu ainda a atuação de entidades sociais no oferecimento de programas de aprendizagem. Não obstante a permissão legal para atuar em caráter subsidiário, as entidades sociais foram responsáveis por uma expressiva ampliação quantitativa da aprendizagem, de modo que, em 2013, superaram, em termos quantitativos, os Serviços Nacionais de Aprendizagem[204].

José Rodrigo Paprotzki Veloso defende que, nesse contexto de ampliação quantitativa das relações de aprendizagem, as entidades sociais assumiram posição de "protagonismo" em relação à aprendizagem nacional[205].

Por fim, em virtude da Lei nº 13.420, de 2017, o art. 430 da CLT foi novamente alterado para permitir que "entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito

---

[203] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo, Unesp, 2005, p. 255.

[204] VELOSO, José Rodrigo Paprotzki. **Aprendizagem: metamorfose de uma política pública de educação e trabalho dirigida à juventude brasileira**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, USP. Orientador: Marta Maria Assumpção Rodrigues. São Paulo, 2015, p. 276. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-23052015-112340/pt-br.php.

[205] VELOSO, op. cit., p. 276.

Federal e dos Municípios" também possam, em caráter complementar, oferecer programas de aprendizagem.

O autor da referida lei, deputado André Figueiredo, na justificativa do então projeto de lei 742/2011[206], argumentou que a ampliação das instituições habilitadas a oferecer programas de aprendizagem contribuiria para o aumento do número de aprendizes, que está muito abaixo do potencial mínimo estabelecido em lei. Defendeu, ainda, a pertinência da prática desportiva como objeto da aprendizagem e afirmou que a proximidade dos grandes eventos desportivos que o Brasil estava por receber tornava necessária a "formação de atletas e/ou de mão de obra qualificada para atividades de infraestrutura, gestão, organização e promoção de eventos esportivos".

A referida lei inseriu, ainda, no art. 429 da CLT, o § 1º-B, que prevê que as empresas obrigadas à contratação de aprendizes podem destinar "até 10% (dez por cento) de sua cota de aprendizes à formação técnico-profissional metódica em áreas relacionadas a práticas de atividades desportivas, à prestação de serviços relacionados à infraestrutura, incluindo as atividades de construção, ampliação, recuperação e manutenção de instalações esportivas e à organização e promoção de eventos esportivos".

Ainda que "atividades de construção, ampliação, recuperação e manutenção de instalações esportivas" não estejam propriamente relacionadas às atividades desportivas, a previsão do parágrafo supracitado contribui para a ampliação da aprendizagem na área do esporte. Ademais, ao permitir que empresas de qualquer segmento da economia cumpram um percentual máximo de sua cota obrigatória em programas de aprendizagem voltados ao esporte, a lei afasta eventuais alegações, de empresas, de que não conseguem cumprir a cota mínima em virtude de dificuldades em encontrar programas de aprendizagem relacionados às atividades desenvolvidas em seus estabelecimentos.

Cabe observar, ainda, que a CLT, em seu art. 431, autoriza que as referidas entidades sem fins lucrativos e entidades de prática desportiva assumam a condição de empregadora de seus aprendizes, de modo que as empresas obrigadas ao cumprimento das cotas se tornem apenas tomadoras dos serviços.

Oris de Oliveira[207] observa que, nessa hipótese, configura-se uma relação triangular, em que é o "centro de formação" o empregador, e não a empresa tomadora de serviços. O referido jurista observa que essa previsão legal comportou interpretações divergentes na

[206] Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=849642&filename=PL+742/2011
[207] OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização de adolescente**. São Paulo, LTr, 2009, p. 272.

doutrina, seja no sentido de que haveria obscuridade no texto legal, seja em defesa de que nessa hipótese não haveria relação de emprego.

O Decreto nº 9.579/2018 adota, no seu art. 57, § 2º, I, a intepretação pela existência da relação de emprego. É a interpretação com a qual concordamos; entretanto, essa disposição constitui uma verdadeira terceirização da aprendizagem e demonstra o absoluto descompromisso empresarial com ela, a visão meramente assistencialista do instituto e sujeita a aprendizagem ao esvaziamento de sua prestação relativa à educação profissional.

Nesse modelo, ainda que a legislação contenha mecanismos que assegurem uma relativa proteção do aprendiz contra eventual inadimplemento por parte da empresa tomadora de serviços e também por parte da entidade empregadora, o aprendiz tem uma mera relação de trabalho com a empresa para a qual presta serviços. Assim, não é difícil imaginar que uma empresa que sequer contrata como empregados seus aprendizes não terá interesse em contratá-los após o término da aprendizagem. Afinal, por que uma empresa que "terceiriza" seus aprendizes não "terceirizaria" também seus empregados? Ainda que o intuito aparente da lei seja a criação de mecanismos facilitadores que ajudem a expandir quantitativamente a aprendizagem, notamos que essa "flexibilização" contribui para afastar o aprendiz da empresa.

Em suma, a autorização para que essas instituições ofereçam programas de aprendizagem revela o intuito do legislador de mera expansão quantitativa do instituto e a conivência com o desinteresse dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, sobretudo o SENAI e o SENAC, mais preocupados em vender serviços educacionais.

CAPÍTULO 3

O contrato de aprendizagem celebrado pelo adolescente: as tensões entre educação e profissionalização

3.1. Educação e profissionalização como direitos

A Constituição Federal dispõe no art. 227, *caput*, que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, "com absoluta prioridade", entre outros direitos, o direito à educação e o direito à profissionalização. No art. 205, a Constituição, além de dispor que a educação é dever do Estado e da família, estabelece uma intersecção entre os referidos direitos, ao dispor, como finalidade da educação, a qualificação para o trabalho, além do pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Ricardo Tadeu Marques da Fonseca observa que, não obstante a previsão do art. 227 da Constituição, o direito à profissionalização não se restringe apenas aos adolescentes (e jovens), mas "acompanha os cidadãos ao longo de suas vidas". Fonseca cita, como exemplos de concreção desse direito − que identifica como direito à formação profissional − o estágio, os cursos de reciclagem profissional e pós-graduação, o trabalho educativo previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente e o contrato de aprendizagem[208].

Monica Herman Salem Caggiano observa que o direito à educação é um direito humano fundamental por ser indispensável à existência humana com dignidade e pela previsão em Constituições e em instrumentos internacionais:

> "no contexto atual não nos parece subsistir dúvidas quanto à inclusão do direito à educação no elenco dos direitos humanos fundamentais, amparado portanto por um quadro jurídico-constitucional que vem a lhe assegurar, também, um sistema de garantias. É direito fundamental porque, de uma banda, consubstancia-se em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e, de outra, porque é

[208] FONSECA, Ricardo Tadeu Marques. O direito à profissionalização: da teoria à prática. In: JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina B. (Orgs.). **Ser aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos.** São Paulo, LTr, 2009, p. 27 e 34.

> reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas Constituições que o garantem"[209].

Nina Beatriz Stocco Ranieri observa que, a partir da Constituição Federal de 1988, houve expressiva evolução na concretização do direito à educação e cita, como exemplo, a universalização do ensino fundamental. A jurista assevera que isso só foi possível pela atuação do poder público em relação a questões caras à educação brasileira, como universalização, financiamento, garantias de acesso, permanência na escola e qualidade do ensino. Ranieri destaca ainda que, para assegurar a concreção desse direito, a Constituição estabelece o ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo e dispõe sobre a repartição de competências entre os entes federados e o financiamento do ensino[210].

Cabe observar que, em consonância com o art. 208, I, da Constituição, que estabelece o dever do Estado de prover, gratuitamente, a educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases prevê, no art. 5º, *caput*, que "o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo".

Ainda que persistam, no Brasil, notórios percalços na concreção do direito à educação, a análise histórica confirma essa percepção evolutiva, em muitos aspectos. Dos referidos aspectos, cabe abordar, neste tópico, ainda que sucintamente, dois. O primeiro se refere à universalidade. Claudino Piletti e Nelson Piletti observam que a Constituição do Império de 1824 já estabelecia, no art. 179, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, no entanto, silenciava sobre a competência para a criação de escolas. No Império - assim como na Primeira República – não havia um sistema nacional de ensino; a atuação do poder central em matéria de educação se limitava ao ensino superior – oferecido em algumas instituições esparsas – e ao ensino primário e secundário ministrados no município da capital. O ensino primário, que sequer era requisito para acesso ao ensino secundário, bem como o ensino secundário eram precariamente oferecidos pelas províncias[211].

O segundo aspecto é o da dualidade, que será oportunamente mais bem analisado neste capítulo. A partir da Revolução de 1930, começa a ser estabelecido um sistema

---

[209] CAGGIANO, Monica Herman Salem. A educação, direito fundamental. *In:* **Direito à educação − Aspectos constitucionais**. Coord. Nina Beatriz Stocco Ranieri. Org. Sabine Righetti. São Paulo, Edusp, 2009, p. 22.
[210] RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Os Estados e o direito à educação na Constituição de 1988: comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. *In:* **Direito à educação − Aspectos constitucionais**. Coord. Nina Beatriz Stocco Ranieri. Org. Sabine Righetti. São Paulo, Edusp, 2009, p. 9-59.
[211] PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo, Contexto, 2011, p. 102 e 105.

nacional de educação. Piletti e Piletti observam que a Constituição de 1934 inovou ao incluir um capítulo específico sobre educação, que estabelecia a educação como direito de todos, a obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade do ensino primário e a assistência aos estudantes necessitados[212]. Entretanto, os educadores ressaltam que as ações governamentais refletiam a histórica dualidade entre uma educação destinada às elites e outra destinada aos pobres. Essa dualidade ficou evidenciada na Constituição de 1937, cujo art. 129, dispunha que, em matéria educacional, o "primeiro dever do Estado" era o de oferecer "ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas"[213].

Reconhecida constitucionalmente a profissionalização como um dos objetivos da educação, esta assume grande relevo para a concreção do direito ao trabalho, previsto no art. 6º da Constituição Federal, o que explica também o uso da aprendizagem como política pública que objetiva a inserção do jovem em relações laborais.

Celso João Ferretti em um artigo no qual discorre sobre "as mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação", inicia a sua análise observando que é praticamente um consenso que as transformações que estão ocorrendo na base técnica de produção e nas formas de organização e gestão do trabalho demandam não apenas a universalização do ensino básico de qualidade, como também a superação da dicotomia entre ensino de caráter propedêutico e ensino profissionalizante, em favor de uma educação de caráter geral, "capaz de promover a educação do novo trabalhador, segundo as demandas das empresas integradas e flexíveis"[214].

Como observaremos no capítulo 4, *infra*, a aprendizagem, no Brasil, sobretudo após a edição da Lei nº 10.097/2000, assumiu o caráter de política pública destinada à inserção profissional de jovens, com prioridade para adolescentes. O objetivo *prima facie* é a concreção do direito ao trabalho em relação a esse grupo, que notoriamente encontra maiores dificuldades de inserção em uma relação de emprego. Entretanto, a irradiação de um direito sobre outro leva à inevitável conclusão de que, como política pública, a aprendizagem tem o potencial de concretizar outros direitos como educação, profissionalização, cidadania e dignidade.

---

[212] PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo, Contexto, 2011, p. 176.
[213] PILETTI; PILETTI, op. cit., p. 184.
[214] FERRETTI, Celso João. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. *In:* **Trabalho, qualificação e politecnia**. Org. Werner Market. Campinas, Papirus, 1996, p. 123-129.

3.2. A organização da educação no Brasil

A aprendizagem, como expusemos no Capítulo 2, envolve múltiplas possibilidades de prestações educativas, reconhecidas pela nossa legislação e pela doutrina da educação como cursos de educação profissional. A aprendizagem não é um nível de educação profissional, mas são as prestações oferecidas no seu âmbito que são identificáveis entre os níveis previstos na legislação. Assim, por ser aquele capítulo dedicado à prestação educativa da aprendizagem, optamos por nele expor e analisar a organização da educação profissional brasileira em si considerada.

No presente tópico, como subsídio para enfrentar a questão da dualidade educacional, bem como a que envolve a idade para a educação e a idade para o ingresso no mundo do trabalho, cabe analisar a organização da educação brasileira em uma perspectiva mais ampla, ou seja, aquela que inclui não apenas a educação profissional como também a educação em geral.

A amplitude de nossa análise é delimitada pela estrutura denominada pela Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) como educação escolar (art. 21), uma vez que, embora a educação não esteja limitada à escola, nem às formas previstas na lei, destacando-se fora dela, por exemplo, a *educação popular, social e comunitária*, é em relação a esse modelo previsto em lei que as tensões e contradições se revelam mais evidentes no que se refere ao objeto do presente estudo.

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dispõe, no art. 21, que a educação escolar é composta pela educação básica e pela educação superior. A educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

Cabe observar que a referida lei dispõe não apenas sobre níveis de educação, como também sobre algumas modalidades de educação. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi ensinam que "modalidade de educação diz respeito aos diferentes modos particulares de exercer a educação. Enquanto níveis de educação se referem aos diferentes graus, categorias de ensino, como infantil, fundamental, médio, superior, modalidade de educação implica a forma, o modo como tais graus de ensino são desenvolvidos".[215] Assim, os referidos educadores observam que a Lei nº 9.394/1996 expressamente dispõe sobre três modalidades de educação, quais sejam, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação especial. Entretanto,

[215] LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2012, p. 361.

outras modalidades também receberam disciplina legal, como a educação escolar indígena e a educação escolar quilombola[216].

A Constituição Federal de 1988 inovou em relação às anteriores, ao prever, no art. 208, IV, como dever do Estado assegurar "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade". Essa previsão consagra um processo de transformação do atendimento à infância, que passou a ser um direito e uma etapa da educação do indivíduo, desvinculando-se da mera prestação assistencial[217].

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dispõe, nos arts. 29 e 30, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e se destina às crianças de até cinco anos, sendo oferecida em creches ou equivalentes, para crianças de até três anos de idade e, em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

O ensino fundamental constitui a segunda etapa da educação básica, possui nove anos de duração e é obrigatório para crianças a partir de seis anos de idade, conforme dispõe o art. 32, *caput*, da Lei nº 9.394/1996.

Essa etapa, em que é oferecido ao aluno um conteúdo elementar – a "formação básica do cidadão", como dispõe o *caput* do art. 32 da Lei nº 9.394/1996 – foi a primeira sobre a qual houve pretensões de universalidade e obrigatoriedade. Romualdo Portela de Oliveira e Theresa Adrião observam que já na Constituição Imperial de 1824 havia dispositivo que previa a gratuidade do ensino primário, mas o referido dispositivo careceu de aplicação. A Constituição de 1934 foi a primeira a prever a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, que inicialmente possuía cinco anos de duração, e posteriormente passou a ter quatro. A Lei nº 5.692/1971 uniu o ensino primário e o ginasial, sob de denominação de ensino de primeiro grau, com oito anos de duração. Com a Constituição Federal de 1988, essa etapa recebeu a atual denominação de ensino fundamental[218].

Os referidos educadores, a partir de dados estatísticos, observam que houve, no último quartel do século XX, um expressivo aumento no número de matrículas no ensino fundamental, de modo que, no início dos anos 1990, foi atingido o patamar de 100% de matrícula bruta, que corresponde ao total de matrículas dividido pela população de indivíduos cuja idade é considerada a ideal para cursar essa etapa. Oliveira e Adrião

[216]LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2012, p. 361.
[217] BIANCA, Cristina Corrêa. A educação infantil. *In:* OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2007, p. 15, 18 e 25.
[218] OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. O ensino fundamental. *In*: **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2007, p. 33.

explicam que, ainda nessa década, o percentual correspondente à matrícula líquida – correspondente à relação entre indivíduos matriculados na idade ideal e número total de indivíduos nessa faixa etária – também aumentou significativamente, atingindo o percentual de 97,1% no ano 2000[219].

O ensino médio é a terceira etapa da educação básica. A Constituição Federal, no inciso II do art. 208, cuja atual redação foi dada pela EC nº 14/1996, dispõe que o Estado deve assegurar a "progressiva universalização do ensino médio gratuito". No entanto, o inciso I do referido artigo, cuja redação atual foi dada pela EC nº 59/2009, dispõe que o Estado tem o dever de oferecer "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]". Considerando que este dispositivo contempla também os anos ideais para o ensino médio e a Lei nº 9.394/1996, em seu art. 21, I, inclui o ensino médio na educação básica, a conclusão inevitável é a de que o comando constitucional é pelo dever do Estado de oferecer gratuitamente o ensino médio obrigatório.

O art. 35 da Lei nº 9.394/1996 dispõe, como finalidades do ensino médio, "a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos", "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, 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 "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina".

José Marcelino de Rezende Pinto[220] observa que, dos objetivos dispostos pela lei, o primeiro é, nos dias de hoje e historicamente, o mais concretizado. Essa etapa da educação sempre teve como destinação precípua a preparação para o ingresso no ensino superior. Em relação ao segundo objetivo, qual seja, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, o educador destaca a absoluta dificuldade com que os conteúdos relacionados ao trabalho são tratados nessa etapa:

> "Trata-se de uma tarefa difícil, uma vez que, em função do seu passado elitista, a escola de ensino médio tem uma dificuldade tremenda em

[219] OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. O ensino fundamental. *In*: **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2007, p. 33-35.
[220] PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. *In*: *In:* OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2007, p. 47-52; 54-57.

> conviver com o mundo do trabalho, embora seja formada, em sua maior parte, por trabalhadores (além dos profissionais, os próprios alunos). Sem muita chance de errar, podemos dizer que até hoje o mundo do trabalho não entrou nos currículos e nas práticas escolares. E, como vimos, o breve período de profissionalização compulsória do ensino médio nada fez para alterar este quadro [...]".[221]

A Constituição Federal dispõe no art. 208, V, que o Estado tem o dever de garantir "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". O ensino superior se coloca, assim, como um nível de ensino não obrigatório e acessível, em tese, em virtude da capacidade do aluno. Ou seja, integra a denominada educação escolar, mas não compõe a educação básica.

3.3. A dualidade educacional e seu reflexo nas disposições celetistas sobre a aprendizagem

A CLT, em alguns dispositivos sobre a aprendizagem, faz referências ao "ensino fundamental" e ao "ensino médio", estipulando patamares mínimos e estabelecendo algumas concessões, de acordo com o nível de escolaridade do aprendiz. São normas que refletem a histórica, profunda e persistente dualidade entre a educação básica e a educação profissional.

A questão da dualidade foi brevemente abordada no capítulo 2, quando expusemos a organização da educação profissional no Brasil. Naquele capítulo, analisamos como a aprendizagem se integrou a essa estrutura, destacando também algumas experiências estrangeiras, como a francesa e a alemã. Observamos ainda que a questão não se limita à educação nacional, apesar de, no Brasil, o problema ganhar maior evidência em virtude da aviltante desigualdade social. Neste tópico e nos subtópicos seguintes, objetivamos analisar a dualidade em uma perspectiva mais ampla, considerando o aprendiz adolescente como pessoa que tem o direito não apenas à profissionalização, mas também direito à educação, que tem como pilar fundamental o direito à educação básica.

No § 1º do art. 432 o legislador estabelece uma exceção ao limite de seis horas da jornada, aplicável aos aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental. Nesse caso, a jornada poderá ser de até oito horas diárias, desde que estejam incluídas no cálculo as horas destinadas à realização da parte teórica do programa de aprendizagem.

---

[221] PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. *In*: *In:* OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2007, p. 55.

No art. 428, § 1º, o legislador dispôs que a frequência do aprendiz à escola é condição de validade do contrato de aprendizagem, a menos que ele tenha concluído o ensino médio. A exceção está no parágrafo sétimo do referido artigo, que estabelece que, se não houver oferta de ensino médio, admite-se que o aprendiz não frequente a escola, desde que tenha concluído o ensino fundamental.

A anterior redação do dispositivo supracitado previa como condição de validade do contrato de aprendizagem a frequência do aprendiz à escola até a conclusão do ensino fundamental. O estabelecimento da frequência obrigatória do aprendiz à escola até a conclusão do ensino médio criou um patamar mínimo mais consentâneo – ou menos discrepante – com o que dispõe a Constituição Federal sobre a universalização progressiva do ensino médio e também com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Como expusemos no tópico 3.2 *supra*, a Constituição Federal, no inciso II do art. 208, cuja redação foi dada pela EC nº 14/1996, dispõe que é dever do Estado a "progressiva universalização do ensino médio gratuito". O inciso I do referido artigo, cuja redação foi dada pela EC nº 59/2009, dispõe que o Estado deve assegurar "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". A Lei nº 9.394/1996, por sua vez, nos arts. 4º e 21, estabelece que a educação básica é obrigatória e compreende a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Portanto, considerando que o ensino médio compõe a educação básica, que é obrigatória e direito fundamental do indivíduo, previsto no art. 6º da Constituição Federal, não é admissível que um aprendiz desenvolva seu trabalho sem que lhe seja efetivamente possibilitada a conclusão do ensino médio, sobretudo quando labora sob a hipótese constitucional excepcional que autoriza o trabalho a partir dos quatorze anos e antes dos dezesseis.

É importante observar que o §1º do art. 428 não estabelece limite etário para a obrigatória frequência escolar. Portanto, se um trabalhador maior de dezessete anos é contratado como aprendiz sem que tenha concluído o ensino médio, deve receber durante a execução do contrato adequada educação escolar, ainda que sob a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Observa-se, entretanto, que nos referidos dispositivos o legislador celetista busca garantir uma mera compatibilidade formal e extrínseca entre dois percursos formativos distintos. Conforme analisamos no Capítulo 2, a aprendizagem possibilita múltiplos cursos

de educação profissional e se destina precipuamente, por uma questão social, histórica e de política pública, a jovens que estão cursando a educação básica – art. 53, caput, do Decreto nº 9.579/2018 – portanto, há que se considerar na análise e interpretação do instituto justrabalhista a questão educacional subjacente.

A relação entre educação básica e educação profissional recebeu uma considerável atenção de educadores, que apontam para os ciclos históricos de aproximação e afastamento entre essas modalidades e propõem soluções para a superação dessa dualidade. Mesmo quando não se referem especificamente à aprendizagem, as análises e proposições se mostram pertinentes, uma vez que, conforme já observamos, a aprendizagem não é um nível ou curso de educação profissional em si, mas uma relação de trabalho que possibilita o oferecimento de múltiplos cursos de educação profissional.

Marise Nogueira Ramos observa que, não obstante a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tenha assegurado a educação profissional como um direito, a desvinculação entre ensino médio e ensino técnico disposta no Decreto nº 2.208/1997 resultou na desobrigação dos sistemas de ensino de financiar e ofertar cursos de educação profissional. As instituições da rede federal de educação tecnológica mantiveram a oferta em virtude do orçamento próprio do qual dispõem[222]. O art. 5º, *caput*, do referido decreto dispunha que "a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este".

Ramos salienta que o texto minimalista da Lei de Diretrizes e Bases possibilitou uma série de reformas, entre as quais a advinda com o decreto supracitado, que dispôs sobre educação profissional e sua relação com o ensino médio, como reflexo de "uma atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho". A educadora destaca que o ensino técnico passou a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, sendo que o conjunto de habilitações regulamentadas foi substituído por "áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis"[223].

O decreto supramencionado foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, que reestabeleceu a possibilidade de integração curricular entre educação básica e educação profissional. A Lei nº 11.741/2008, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases, reforçou no plano

[222] RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, Artmed, 2010, p. 42-.43.
[223] RAMOS, op. cit., p. 45.

legal essa possibilidade. Ramos observa que essa alteração liga-se à compreensão da educação profissional "não como um sistema paralelo, mas organicamente relacionada com a educação básica", possibilitando, por exemplo, a articulação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com modalidades de formação inicial de educação profissional[224] [225].

A Lei nº 11.741/2008, entre outras alterações, incluiu os arts. 36-B e 36-C na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os referidos artigos autorizam a articulação (integrada ou concomitante) entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, atenuando, assim, a dualidade entre educação geral e educação profissional.

Portanto, há três possibilidades para a pessoa que deseja receber educação profissional de nível técnico médio:

(i) cursar o nível técnico médio de educação profissional, de modo subsequente, isto é, após a conclusão do ensino médio da educação básica;

(ii) cursar o nível técnico médio e o ensino médio de forma integrada, ou seja, na mesma instituição, mediante uma única matrícula;

(iii) cursar o nível técnico médio e o ensino médio concomitantemente, seja na mesma instituição de ensino, seja em instituições de ensino distintas.

3.3.1. Uma dualidade histórica e persistente

A educação profissional no Brasil, desde as suas primeiras iniciativas, reflete a divisão social do trabalho, imposta inicialmente pelo regime escravagista de produção. Luiz Antônio Cunha observa que, sob aquele regime, os homens livres evitavam o trabalho artesanal e manufatureiro, como uma forma de se diferenciar dos escravos, que também exerciam ofícios como carpinteiros, pedreiros e confeiteiros[226].

---

[224] RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, Artmed, 2010, p. 51.

[225] O Parecer CNE/CEB nº 11/2012 observa que a articulação entre educação básica e educação profissional está em consonância com as diretrizes sobre a "aprendizagem permanente" estabelecidas na Recomenção 195 (2004) da OIT. O parecer destaca que "a nova recomendação da OIT enfatiza que a Educação Básica, reconhecida como direito público fundamental de todos os cidadãos, deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho. O objetivo dessa política pública é o de propiciar autonomia intelectual, de tal forma que, a cada mudança científica e tecnológica, o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional". (BRASIL, Ministério da Educação, Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, p.11, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192)

[226] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 3.

Assim, as iniciativas estatais se voltavam ao ensino de ofícios para órfãos desamparados e pessoas em situação de miserabilidade, que eram compulsoriamente conduzidos a instituições, tais como as "casas de educandos artífices", criadas por alguns governos provinciais entre 1840 e 1865, e os arsenais militares e de marinha.[227]

No âmbito privado, predominavam iniciativas destinadas ao aperfeiçoamento de trabalhadores livres que procuravam voluntariamente esse tipo de formação. Tratava-se de escolas para artesãos e operários, mantidas por particulares, reunidos em sociedades, com subsídios governamentais. Cunha observa que a maior parte dessas escolas, por falta de recursos, não tiveram êxito no ensino de ofícios manufatureiros, limitando-se ao ensino de educação geral e ao ensino de desenho em cursos noturnos para aqueles que já tinham algum tipo de formação advinda da prática do trabalho[228].

O sociólogo salienta que, nas primeiras décadas de nossa República, a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização impactaram a estrutura social, com reflexos na educação geral e também na educação profissional[229].

Luiz Antônio Cunha observa que a principal iniciativa em favor da educação profissional nos primórdios do regime republicano − qual seja, a criação das escolas de aprendizes artífices em dezenove estados brasileiros e de quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro pelo Governo de Nilo Peçanha − foi orientada por ideologias burguesas, como o industrialismo e a maçonaria[230].

O industrialismo associava o desenvolvimento da indústria ao progresso civilizatório. A indústria empregaria a crescente população urbana, evitando revoltas e melhorando o seu bem-estar. Nesse contexto, de acordo com a referida ideologia, a educação profissional assumiria uma função moralizante em relação às classes menos favorecidas. Esse pensamento fundamentou projetos de lei que objetivavam o estabelecimento da compulsoriedade do ensino profissional[231].

Sobre a maçonaria, Luiz Antônio Cunha observa que os membros dessa sociedade consideravam a educação popular como um mecanismo de enfraquecimento da influência da Igreja Católica sobre o povo. O referido sociólogo ressalva que, enquanto instituição, não

[227] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 3.
[228] CUNHA, op. cit., p. 4.
[229] CUNHA, op. cit., p. 7.
[230] CUNHA, op. cit., p. 14 e 18.
[231] CUNHA, op. cit., p. 14-16.

houve expressiva mobilização da maçonaria em favor da educação profissional, mas destaca a atuação de alguns maçons, sobretudo, de Nilo Peçanha, em favor desse tipo de ensino.

As justificativas de Nilo Peçanha para a criação das referidas escolas sintetizam claramente o pensamento burguês que fundamentava essas iniciativas. A educação profissional atuaria na prevenção e correção de vícios aos quais estariam propensos os indivíduos pertencentes às classes pobres. Em virtude de incutir no pobre o hábito do trabalho produtivo, a educação o afastaria do ócio, que seria fonte de mais vícios e crimes, bem como conteria a propagação de ideologias desfavoráveis à burguesia, que se propagavam por meio do crescente movimento operário[232].

Luiz Antônio Cunha observa que as duas correntes dominantes nos primórdios do regime republicano no Brasil – o liberalismo e o positivismo – convergiam com o catolicismo em relação ao ensino profissional e não se opunham ao financiamento com recursos públicos das iniciativas de instituições religiosas nesse âmbito, como as escolas salesianas[233].

O referido sociólogo observa que "o ensino profissional para os desvalidos era visto por essas correntes de pensamento como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era "evidentemente" o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas. [...] Se havia uma disputa entre positivistas, liberais e católicos sobre a melhor maneira de formar as elites intelectuais e profissionais, eles convergiam sobre a importância do ensino dos ofícios manuais, em suas dimensões preventiva e corretiva"[234].

Como exemplo da aplicação desse pensamento, o "Asilo de Meninos Desvalidos", criado em 1884, foi transformado no "Instituto Profissional" por um decreto de 1892. Os menores encontrados nas ruas, "abandonados ou na ociosidade", se maiores de quatorze anos, eram encaminhados ao referido instituto para o aprendizado de ofícios. Os menores de

[232] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 18.
[233] CUNHA, op. cit., p. 24.
[234] CUNHA, op. cit., p. 24-25.

quatorze anos eram encaminhados a outras instituições assistenciais[235]. Posteriormente, em 1910, em meio a um conjunto de reformas, o instituto passou a se chamar "Instituto João Alfredo", em homenagem ao ministro que o criou. Ainda que expressamente, o instituto já não ostentasse mais o caráter assistencial, o sistema de preferências para o ingresso na instituição revela a manutenção desse perfil[236].

Entre as iniciativas de instituições religiosas, cabe destacar as promovidas pela ordem salesiana, que chegou ao Brasil em 1883. Inicialmente, se dirigiram a Niterói, onde instalaram o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa. Em 1886, fundaram, em São Paulo, o Liceu Coração de Jesus. Já no período republicano, em 1904, contavam com dezesseis estabelecimentos de ensino no Brasil, sendo que quatorze possuíam escolas profissionais[237].

Os salesianos desenvolviam na Itália, onde a ordem se originou, um reconhecido trabalho de educação profissional voltado às crianças das classes trabalhadoras. A educação oferecida tinha como objetivo a prevenção da delinquência e a qualificação profissional, além da formação religiosa e o combate a vícios, pecados e ideias consideradas "indesejadas", como o socialismo e liberalismo[238].

No Brasil, não obstante a instalação de numerosas escolas profissionais, que foram utilizadas inclusive pelo SENAI nos seus primórdios, os salesianos progressivamente concentraram suas atividades educativas no ensino secundário, em detrimento do ensino profissional.

Os salesianos tiveram, no Brasil, resultados pouco expressivos no âmbito do ensino profissional. Para Luiz Antônio Cunha, o baixo número de alunos ingressantes, as altas taxas de evasão e o reduzido percentual de concluintes são resultado da fraca articulação das instituições salesianas com o mercado de trabalho, da pretensão salesiana de manutenção de toda a aprendizagem no âmbito da escola, afastando a "influência socializadora da fábrica", da longa duração da aprendizagem, que estimulava a evasão e, em algumas regiões, em virtude da concorrência com escolas profissionais estatais[239].

O referido sociólogo observa que os salesianos enfrentaram uma dualidade que, no Brasil, se mostrou insustentável. Não obstante a predileção do fundador da ordem pela educação profissional, os salesianos, por meio de suas escolas, ofereciam também educação

[235] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 27-28 e 31.
[236] CUNHA, op. cit., p. 34.
[237] CUNHA, op. cit., p. 53-54.
[238] CUNHA, op. cit., p. 49-52.
[239] CUNHA, op. cit., p. 59 e 55-57.

geral (cursos primário, secundário e comercial). A procura de famílias abastadas pelo ensino secundário levou ao crescimento das escolas secundárias salesianas, de tal modo que a ordem concentrou sua atuação nesse segmento, encerrando ou reduzindo progressivamente a oferta de ensino profissional, que era deficitário e dependia de doações e de aportes oriundos da receita gerada pelo ensino secundário[240].

Luiz Antônio Cunha observa que a criação das escolas de aprendizes artífices, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, foi a mais significativa iniciativa em favor do ensino profissional na Primeira República[241]. Cunha destaca que "provavelmente" essa rede de escolas foi o "primeiro sistema educacional de abrangência nacional", submetido a uma mesma legislação e autoridade administrativa e pedagógica, qual seja, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio[242].

O decreto na parte do "considerando" expõe claramente a finalidade desse sistema de escolas e a quem ele se destinava. O documento explicita, nessa parte, que as escolas se destinavam aos "filhos dos desfavorecidos da fortuna", aos quais seria necessário não apenas oferecer formação técnica e intelectual como incutir o hábito do trabalho produtivo, para afastá-los do ócio, que seria uma "escola do vício e do crime". Ou seja, evidenciava-se assim, como fundamento para criação, uma pedagogia "preventiva" a ser ministrada aos jovens de classes menos favorecidas.

O decreto mencionava que, no estado onde já houvesse uma escola profissional estadual, o governo poderia aplicar na instituição já existente os recursos que seriam destinados à criação e manutenção de uma escola, deixando de criá-la. Assim, com exceção do Estado do Rio Grande do Sul, que já contava com uma escola profissional estadual, em todos os estados da Federação foi instalada uma escola de aprendizes artífices. No Distrito Federal (Rio de Janeiro) também não foi instalada uma escola, em virtude da existência do Instituto Profissional Masculino[243].

Em regra, as escolas se localizavam na capital dos estados, ou seja, a escolha da localização foi indiferente quanto ao aspecto populacional e à dinâmica da produção econômica[244], desconsiderando não apenas o movimento de concentração de indústrias nos estados do Sul e do Sudeste, como também o fato de que nem sempre na capital do Estado

[240] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 55-56.
[241] CUNHA, op. cit., p. 63.
[242] CUNHA, op. cit., p. 66.
[243] CUNHA, op. cit., p. 67.
[244] CUNHA, op. cit., p. 67.

estava a área mais expressiva de produção industrial[245]. A localização das escolas foi uma escolha eminentemente política, derivada de acordos entre poder central e oligarquias, que se beneficiavam do aporte de recursos destinado à criação das escolas[246].

O art. 2º do decreto de criação dispunha que os cursos oferecidos deveriam ser adequados às necessidades do Estado em que funcionava a escola, consultando-se, quando possível, as indústrias locais. Assim, a maioria das escolas oferecia cursos voltados ao artesanato, como carpintaria, selaria e encadernação. Poucas escolas, entre elas, a de São Paulo, ofereciam cursos destinados ao aprendizado de ofícios relativos à produção manufatureira e industrial[247].

Luiz Antônio Cunha observa que, em geral, nos primeiros anos de seu funcionamento, as escolas se limitavam a oferecer o ensino primário e a aprendizagem de alguns trabalhos manuais[248].

Posteriormente, em 1926, foi realizada, por meio de portaria ministerial, uma padronização curricular para a aprendizagem nas oficinas, sendo que as escolas deveriam contar com pelo menos cinco oficinas. A escola recebia alunos dos dez aos dezesseis anos de idade. Nos dois primeiros anos, os alunos passavam por uma fase pré-vocacional com a aprendizagem de trabalhos manuais, concomitantemente com o curso primário e de desenho[249].

A partir do terceiro ano, o aluno seguia um curso específico correspondente a uma das nove seções (oito relativas ao ensino de ofícios manuais e uma relativa ao ensino de técnicas comerciais) previstas no diploma que padronizou o ensino, sendo possível o aprendizado de apenas um ofício. Esse curso específico tinha duração de quatro anos, sendo possível a permanência por até mais dois anos para os alunos que não tivessem concluído no tempo ideal[250].

Outrossim, no âmbito dessa reforma curricular, foi autorizada a "industrialização" das escolas, ou seja, as oficinas das escolas poderiam receber encomendas oriundas da administração pública e de particulares[251]. As receitas geradas pelas oficinas contribuíam para o custeio das escolas, que eram mantidas pela União[252], e uma percentagem era

[245] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 68.
[246] CUNHA, op. cit., p. 72.
[247] CUNHA, op. cit., p. 71.
[248] CUNHA, op. cit., p. 73.
[249] CUNHA, op. cit., p. 73-76.
[250] CUNHA, op. cit., p. 73-76.
[251] CUNHA, op. cit., p. 76.
[252] CUNHA, op. cit., p. 89.

destinada ao pagamento de "prêmios" aos aprendizes. Cabe observar, que, em geral, os valores obtidos com a venda de produtos e serviços era ínfima quando comparada às despesas das escolas[253].

Luiz Antônio Cunha observa que, em geral, o percentual de alunos concluintes se manteve sempre muito baixo[254] − 3,4%, entre 1913 e 1916, e 0,7%, entre 1932 e 1937. O mais elevado percentual de conclusão, que foi de 10%, ocorreu no período de 1914 a 1917 na escola do Estado de Minas Gerais[255]. Em São Paulo, no ano de 1937, não houve concluintes[256]. Essa evasão parece ter como causa a necessidade precoce dos alunos de exercerem atividades remuneradas, além do fato de que mesmo a formação incompleta já permitia ao aluno a obtenção de uma colocação mais vantajosa no mercado de trabalho[257].

O período compreendido entre a Revolução de 1930 e a deposição de Getúlio Vargas em 1945 foi marcado, no âmbito da educação, pela organização de uma estrutura educacional explicitamente dualista, que distribuía os cursos em trajetórias paralelas, entre as quais a transferência era difícil e, em alguns casos, impossível. Àqueles que seguiam trajetórias relativas aos cursos que ministravam conteúdos de educação profissional eram impostas restrições ao acesso ao ensino superior[258].

Luiz Antônio Cunha observa que o governo instituído pela Revolução de 1930 não possuía um projeto educacional, em virtude da heterogeneidade dos grupos políticos e sociais que o sustentavam, havendo em sua plataforma sobretudo considerações sobre o ensino secundário e superior[259]. A criação do Ministério da Educação, nesse período, correspondeu ao intuito centralizador do regime, que, por meio da especialização, aumentava o controle político e ideológico[260].

Em 1931, foi empreendida uma expressiva reforma na estrutura educacional no nível federal, inspirada nas reformas sobre a educação realizadas sob o regime fascista italiano (*Reforma Gentile*). O ensino secundário foi reestruturado de modo a articular a sua finalidade de preparação para o ingresso no ensino superior (função propedêutica) com a finalidade de formar indivíduos capazes de atuar e tomar decisões nos diversos setores da atividade

[253] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 90.
[254] CUNHA, op. cit., 2000, p. 109.
[255] CUNHA, op. cit., 2000, p. 109.
[256] CUNHA, op. cit., 2000, p. 109.
[257] CUNHA, op. cit., 2000, p. 110.
[258] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo/Brasília: Unesp/Flacso, 2005, p. 35-43.
[259] CUNHA, op. cit., 2005, p. 18.
[260] CUNHA, op. cit., 2005, p. 18-19.

econômica. Para isso, a duração do ensino secundário foi expandida de cinco para sete anos, compostos de dois ciclos, um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos. O primeiro ciclo forneceria aos alunos elementos de cultura geral, e o segundo os prepararia para ingresso no ensino superior[261].

Essa reforma reforçou a dualidade entre as modalidades de ensino. O ensino pós-primário não era composto apenas pelo ensino secundário, mas também por outras escolas que, como explica Cunha, "ofereciam cursos profissionais para os quadros intermediários do comércio e da indústria e para o magistério primário". No entanto, somente o ensino secundário possibilitava o acesso ao ensino superior, não só porque preparava para os exames de ingresso, como também pelo fato de que a sua conclusão, atestada por meio de certificado, era um pré-requisito[262]. Havia a possibilidade de, por meio da realização de um exame de equivalência, ingressar diretamente no segundo ciclo do ensino secundário, o que possibilitaria o acesso ao ensino superior[263].

Outrossim, em 1931, foi reorganizado o ensino comercial, em uma estrutura paralela com os níveis pós-primário, técnico e superior, sendo que o acesso ao ensino superior (composto pelo curso de administração e finanças, que conferia o título de bacharel em ciências econômicas), também nessa estrutura, era restrito aos concluintes de apenas alguns cursos técnicos oferecidos (atuário e contador)[264].

Em 1941, foi promulgado o Decreto-lei nº 4.078, de 30 de janeiro de 1942, que estabeleceu normas gerais sobre o ensino industrial, aplicáveis tanto às instituições públicas como às privadas. Luiz Antônio Cunha destaca que, com o referido decreto, o ensino profissional passou a ser oferecido a partir do nível médio, de modo que o ensino primário passou a ter um conteúdo generalista, selecionando os alunos mais aptos a ingressar no ensino industrial[265].

Cunha observa que os cursos de aprendizagem, na sistemática desse decreto, foram identificados como pertencentes ao "1º ciclo do ensino industrial", juntamente com o curso industrial básico, o curso de mestria e o curso artesanal, sendo que esses dois últimos não prosperaram[266].

---

[261] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo/Brasília: Unesp/Flacso, 2005, p. 20-21.
[262] CUNHA, op. cit.,p. 21.
[263] CUNHA, op. cit., p. 21-22.
[264] CUNHA, op. cit., p. 22-23.
[265] CUNHA, op. cit., p. 36.
[266] CUNHA, op. cit., p. 37.

O Decreto-lei nº 4.073/1942 ("Lei orgânica do ensino industrial"), nos artigos 6º, § 1º, e 9º, atrelava a aprendizagem ao primeiro ciclo do ensino industrial, como acima mencionamos. O art. 9º, § 4º, dispunha que "os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício". Observamos que o Decreto-lei 6.141/1943 ("Lei orgânica do ensino comercial") nada dispunha sobre aprendizagem na área comercial. A criação do SENAC somente foi autorizada em 1946, pelo Decreto-lei nº 8.621/1946. Constata-se, assim, que no contexto da tipificação da aprendizagem no Brasil, o instituto estava relacionado à formação para o trabalho na indústria e atrelado a um nível específico do ensino.

Novas reformas, empreendidas a partir de 1942, consolidaram a estrutura dual, por meio de cursos organizados em trajetórias paralelas[267]:

a) o ensino primário, a princípio comum a todos, variava em virtude das instituições, públicas ou privadas.

b) após o ensino primário, se seguiam os cursos do "ensino médio de primeiro ciclo", no qual estavam compreendidos o curso ginasial secundário, o curso normal de primeiro ciclo, além dos cursos básicos industrial, comercial e agrícola.

c) a seguir, eram oferecidos os cursos que compunham o "ensino médio de segundo ciclo", composto pelo curso colegial secundário, curso normal de segundo ciclo, curso técnico industrial, curso técnico comercial e curso técnico agrícola.

O dualismo desse sistema educacional restava evidenciado nas restrições às possibilidades de prosseguimento dos estudos para aqueles que optassem pelos ramos profissionais. Apenas para exemplificar, cabe mencionar que, enquanto o ingresso no curso técnico industrial (ensino médio de segundo ciclo) era possível àqueles que completassem qualquer um dos cursos do primeiro ciclo do ensino médio, o ingresso no curso colegial secundário era vedado aos concluintes do curso básico industrial (ensino médio de primeiro ciclo). Ademais, os concluintes do curso técnico industrial, caso desejassem ingressar no ensino superior, ficavam limitados aos cursos que guardassem pertinência com a especialidade técnica adquirida[268].

Luiz Antônio Cunha observa que, nessa sistematização, a dualidade não era propriamente entre cursos voltados ao trabalho intelectual e cursos destinados ao trabalho

[267] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo/Brasília: Unesp/Flacso, 2005, p. 39.
[268] CUNHA, op. cit., p. 40.

manual. O primeiro ciclo dos ramos profissionais se destinava aos jovens da classe trabalhadora que exerceriam trabalhos manuais. O ensino secundário e o superior se destinavam a formar as "individualidades condutoras", ou seja, se destinavam os jovens que comporiam a elite dirigente. O segundo ciclo dos ramos profissionais, como explica Cunha, assim como o secundário e o superior, também se dirigia às atividades predominantemente intelectuais, no entanto, era, em regra, um ensino de menor qualidade, destinado à formação de técnicos[269]. Ou seja, evidencia-se, assim, que as divisões entre cursos e ramos estava sustentada principalmente na dicotomia entre "indivíduos que conduzem" e aqueles que compõem as "massas conduzidas"[270].

Luiz Antônio Cunha[271] ressalta que esse modelo ainda perdurou por longos anos após a queda do Estado Novo, sendo gradativamente modificado. José Marcelino de Rezende Pinto observa que as restrições de acesso ao ensino superior pelos alunos dos ramos profissionais do ensino médio duraram até 1953 (com as "leis de equivalência" de 1950 e 1953[272]) e só foram completamente abolidas em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[273]. Esta lei fundiu os diversos ramos que compunham o ensino médio de primeiro ciclo[274].

3.3.2. Experiências de articulação na história da educação brasileira

Na Primeira República, quando a aprendizagem ainda não estava tipificada, verificaram-se algumas iniciativas públicas destinadas à articulação em diferentes graus entre educação geral e educação profissional. Luiz Antônio Cunha destaca como "primeira tentativa de eliminação da dualidade escolar no Brasil"[275] a criação das escolas técnicas secundárias no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, considerado pelo sociólogo, nesse período, como um "laboratório de reformas"[276].

---

[269] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo/Brasília: Unesp/Flacso, 2005, p. 42.
[270] CUNHA, op. cit., 2005, p. 42.
[271] CUNHA, op. cit., 2005, p. 43 e 155.
[272] CUNHA, op. cit., 2005, p. 156-157.
[273] PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2007, p. 50.
[274] CUNHA, op. cit., 2005, p. 166.
[275] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 190.
[276] CUNHA, op. cit., 2000, p. 153.

No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, Fernando de Azevedo, ao assumir a diretoria de Instrução Pública, empreendeu, nos últimos anos da década de 1920, algumas reformas no sistema educacional público que visavam a uma articulação entre o ensino primário e a educação profissional. O objetivo era a implementação de uma "escola do trabalho", que ofereceria não apenas curso primário como também ensino técnico-profissional. As instituições municipais de ensino profissional foram divididas por especialidades. Os cursos teriam duração de quatro anos, sendo que nos dois primeiros anos seria oferecido um ciclo comum de matérias a todos os alunos e, nos dois últimos, matérias específicas relativas à especialidade da escola profissional na qual o aluno estava matriculado[277].

Com a Revolução de 1930, Fernando de Azevedo é destituído do cargo. Em 1931, Anísio Teixeira passou a ocupá-lo. Por meio de decretos, editados pelo prefeito do Distrito Federal, Anísio Teixeira buscou a articulação entre ensino pós-primário – especialmente o ensino secundário – e ensino profissional[278].

O objetivo era transferir a articulação para o nível pós-primário, em uma tentativa de superar a dualidade e evitar que crianças já no primário recebessem formação profissional. O ensino primário seria único, e o ensino secundário seria ministrado em "escolas técnicas secundárias", que ofereceriam matérias relativas ao currículo secundário propedêutico, além de programas específicos[279]. Nos dois primeiros anos do curso secundário, eram ministradas matérias comuns a todos os alunos. Depois, eram oferecidos cursos específicos que poderiam durar cinco ou seis anos (curso secundário equivalente ao ministrado no Colégio Pedro II, curso técnico industrial e curso técnico de comércio)[280].

Esse movimento regional de articulação contrariava a reforma de 1931 empreendida em nível federal, que reforçou o aspecto enciclopédico e propedêutico para o ensino superior do ensino secundário[281].

Luiz Antônio Cunha observa, nessa oposição entre reformas, o "dualismo essencial" que pautava todas as iniciativas educacionais no Brasil. Havia, de um lado, uma educação para o povo, destinada à preparação para o trabalho, oferecida por escolas primárias e escolas

[277] CUNHA Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 160-170.
[278] CUNHA, op. cit., p. 170.
[279] CUNHA, op. cit., p. 173-174.
[280] CUNHA, op. cit., p. 176.
[281] CUNHA, op. cit., p. 171.

profissionais e, de outro, uma educação para as elites, culturalista e enciclopédica, oferecida pelas escolas secundárias e superiores[282].

Não obstante a expressiva adesão popular ao novo modelo – o que se verificou pelo aumento muito significativo no número de matrículas, a articulação promovida por Anísio Teixeira foi desfeita em 1937, após este ter pedido exoneração em virtude das pressões políticas que sofria. Com isso, as escolas secundárias do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, não seriam mais necessariamente escolas técnicas secundárias. Desse modo, mesmo nas escolas que continuavam a oferecer educação profissional, o ensino secundário, ministrado de acordo com a legislação federal, passou a ser oferecido de forma separada[283].

Posteriormente, no período ditatorial militar que se seguiu ao golpe de 1964, ocorreu uma experiência radical de integração entre educação geral e educação profissional, por meio da profissionalização compulsória no ensino de segundo grau. Cunha explica que, em decorrência do disposto na Lei nº 5.692/1971, ocorreu a fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio (secundário, normal, técnico industrial, técnico comercial e agrotécnico), de modo que todas as escolas ofereceriam cursos profissionais, formando técnicos e auxiliares técnicos[284].

José Marcelino de Rezende Pinto observa que essa integração não interessava nem à elite nem ao empresariado e analisa uma conjunção de fatores que levaram ao fracasso e à revogação desse modelo pela Lei nº 7.044/1982. Primeiramente, destaca que houve um excessivo número de habilitações técnicas e de auxiliar técnico, levando a um nível de especialização que não condizia como as reais necessidades do trabalho. O educador menciona também que as empresas preferiam formar internamente os seus empregados, uma vez que essa opção importava no pagamento de menores salários e em empregados menos exigentes quanto às condições de trabalho. As escolas privadas, que tinham como principal objetivo a preparação para ingresso no ensino superior, passaram a oferecer apenas formalmente educação profissional, uma vez que a educação profissional não interessava à sua clientela. As escolas públicas contornaram a obrigatoriedade, oferecendo habilitações de baixo custo[285].

---

[282] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 171 e 172.
[283]CUNHA, op. cit., 2000, p. 178-187.
[284] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2005, p. 181.
[285] PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2007, p. 50-51.

3.4. O trabalho infantil. A estipulação de uma idade mínima para a inserção no mundo do trabalho

O trabalho é executado por crianças desde tempo imemoriais. Bernard Schlemmer observa que as crianças sempre participaram de trabalhos rurais. Por outro lado, a ideia de "trabalho infantil" é uma construção histórica relativamente recente. O sociólogo francês destaca que "de tout temps il y eut des enfants travailleurs, mais non pas de 'travail des enfants'".[286] Embora a submissão de crianças a condições exploratórias pudesse causar questionamentos, o exercício da atividade laboral por crianças não era considerado inadequado.[287]

Com a Revolução Industrial, a intensificação da exploração do trabalho também afetou as crianças, que muitas vezes tinham que executar tarefas mais difíceis do que as confiadas aos adultos, ganhavam salários menores e viviam em condições miseráveis. Nas fábricas, a exploração do trabalho da criança tornou-se mais visível, uma vez que transpassou o âmbito familiar. Nesse contexto de exploração aguda da mão de obra infantil, começaram a ser editadas, ainda no século XIX, nos países de industrialização mais antiga, leis que estipulavam uma idade mínima para a prática de determinados trabalhos e, posteriormente, leis que dispunham sobre obrigatoriedade de uma instrução escolar mínima.[288]

No mesmo sentido, Claude Fohlen observa que o trabalho precoce das crianças não foi uma novidade da Revolução Industrial, uma vez que "em todos os sistemas econômicos elas sempre ajudaram seus pais nas ocupações familiares". Acrescenta que "a Revolução Industrial apenas ampliou e generalizou práticas que se tornaram abusivas e suscitaram violentas reações" e menciona a Inglaterra como o país em que primeiramente esses abusos começaram a ser verificados, denunciados e combatidos, entre o fim do século XVIII e início do século XIX[289].

Fohlen observa que condições sociais e técnicas impulsionavam a contratação de crianças. Crianças, pela agilidade e pequena estatura, desempenhavam melhor tarefas em locais estreitos e confinados. Na Inglaterra, as *workhouses* colocavam órfãos à disposição da indústria, objetivando reduzir gastos. Tratava-se de uma mão de obra barata e pouco exigente. O trabalho das crianças também era desejado pelos pais, que viam nesse trabalho

[286] Em tradução livre: "sempre houve crianças trabalhadoras, mas nem sempre houve 'trabalho infantil'".
[287] SCHLEMMER, Bernard. Le "travail des enfants", étapes et avatars dans la construction d'un objet. *In*: SIROTA, Régine (Org.). **Eléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 173.
[288] SCHLEMMER, op. cit., p. 173-174.
[289] FOHLEN, Claude. Révolution industrielle et travail des enfants. **Annales de démographie historique**, 1973, p. 319. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/adh_0066-2062_1973_num_1973_1_1199.

uma forma de complementar os salários miseráveis que recebiam e ocupar as crianças durante o tempo em que permaneciam fora de casa, durante as longas jornadas de trabalho[290].

Fohlen observa que a regulamentação legal do trabalho surge como medida para evitar esses abusos e destaca que as primeiras leis disciplinavam exclusivamente o trabalho das crianças[291].

Na Inglaterra, no século XIX, foram editadas algumas leis nesse sentido, sendo a mais antiga uma lei de 1802, que restringia a doze horas por dia o trabalho dos aprendizes na indústria algodoeira. A aplicação dessas leis encontrou diversos obstáculos, entre eles, a inexistência até 1833 de cominações legais para o descumprimento, a oposição de muitos empresários, que consideravam essas leis como atentatórias ao direito de empreender e a fiscalização insuficiente[292].

Na Europa continental, Fohlen menciona que não obstante as mesmas condições penosas de trabalho, a regulamentação legal do trabalho infantil foi ainda mais tardia do que na Inglaterra. O historiador francês cita o Estado da Prússia como pioneiro, mencionando uma ordem do *Cabinet* (Conselho de Ministros) de 6 de abril de 1839 que proibiu o trabalho de pessoas menores de nove anos em fábricas e minas, reduziu a jornada de trabalho a dez horas para as crianças entre nove e dezesseis anos e tornou obrigatório o repouso aos domingos e dias de festa. Em outra ordem do *Cabinet*, o trabalho noturno foi proibido a todas as crianças. A lei, no entanto, por muito tempo, careceu de concretização, em virtude da ausência de cominação de sanções para o descumprimento, até 1853, quando uma lei não somente estabeleceu sanções como criou um órgão de inspeção do trabalho[293].

Na França, somente em 1841 foi editada uma lei que fixava a idade mínima de oito anos para o trabalho nas fábricas, limitava a jornada de trabalho em oito horas para as crianças de oito a doze anos de idade e em doze horas para as crianças entre doze e dezesseis anos e proibia o trabalho noturno das pessoas menores de treze anos. No entanto, a fiscalização insuficiente tornou a lei ineficaz[294].

Schlemmer observa que, durante grande parte do século XX, o trabalho infantil não foi uma questão central para os Estados. Para os países "desenvolvidos", tratava-se de uma questão resolvida em seus territórios. Para os demais países, "colônias" ou "em

[290] FOHLEN, Claude. Révolution industrielle et travail des enfants. **Annales de démographie historique**, 1973, p. 321-322. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/adh_0066-2062_1973_num_1973_1_1199.
[291] FOHLEN, op. cit., p. 323.
[292] FOHLEN, op. cit., p. 323.
[293] FOHLEN, op. cit., p. 323.
[294] FOHLEN, op. cit., p. 324.

desenvolvimento", era uma questão que seria solucionada com o desenvolvimento econômico. Nos anos 1970, com a crise do petróleo e seu reflexo nas economias, a questão ganhou novamente centralidade entre os Estados e também no plano internacional. Observa-se, nesse período em que se intensificou a mundialização de capitais e a desregulamentação do trabalho, o aumento no número de crianças trabalhadoras, de modo que restou evidente que a solução do problema não viria como resultado do desenvolvimento econômico[295].

No plano internacional, há que se destacar as Convenções 138 e 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT[296]. Claire La Hovary[297] observa que os primeiros instrumentos da OIT sobre o assunto estipulavam idades mínimas para o trabalho em setores específicos da atividade econômica ou grupos de atividades de um determinado setor. É o caso, por exemplo, da Convenção nº 05 da OIT (1919) que dispunha sobre a "idade mínima de admissão nos trabalhos industriais". A referida convenção vedava, no art. 2º, o trabalho de crianças menores de 14 anos em empresas industriais públicas e privadas, estabelecendo exceções, algumas aplicáveis somente a determinados países, como Índia (art. 6º) e Japão (art. 5º)[298].

A Convenção 138 foi resultado da revisão das convenções então existentes[299], consideradas insuficientes no combate ao trabalho infantil. La Hovary destaca o caráter consolidador e abolicionista da convenção, expressos no seu preâmbulo. [300]

O aspecto consolidador, disciplinado no art. 10, advém do seu intuito de ser aplicável a todas as atividades laborais, "substituindo gradualmente" os instrumentos pré-existentes que, como mencionamos, se aplicavam a setores específicos da economia.

---

[295] SCHLEMMER, Bernard. Le "travail des enfants", étapes et avatars dans la construction d'un objet. *In*: SIROTA, Régine (Org.). **Eléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p.174-177.

[296] Para assegurar a padronização dos termos utilizados, consultamos as versões em língua portuguesa das Convenções da OIT citadas no presente capítulo, disponíveis no site da Organização Internacional do Trabalho: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235872/lang--pt/index.htm. Conforme consta no referido site, as versões em língua portuguesa das Convenções nº 05 e 182 da OIT foram retiradas de SÜSSEKIND, Arnaldo Lopes. **Convenções da OIT**. 2ª ed. São Paulo, LTr, 1998.

[297] LA HOVARY, Claire. **Le droits fondamentaux au travail.** Graduate Institute Publications, 2009, p. 89-106. Disponível em: https://books.openedition.org/iheid/979.

[298] ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenções.** Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/lang--pt/index.htm.

[299] No preâmbulo e no art. 10 da Convenção 138 são mencionadas as seguintes convenções: Convenção sobre a Idade Mínima (Indústria), de 1919; Convenção sobre a Idade Mínima (Trabalho Marítimo), de 1920; Convenção sobre a Idade Mínima (Agricultura), de 1921; Convenção sobre a Idade Mínima (Estivadores e Foguistas), de 1921; Convenção sobre a Idade Mínima (Emprego não-Industrial), de 1932; Convenção (revista) sobre a Idade Mínima (Trabalho Marítimo), de 1936; Convenção (revista) sobre a Idade Mínima (Indústria), de 1937; Convenção (revista) sobre a Idade Mínima (Emprego não-Industrial), de 1937; Convenção sobre a Idade Mínima (Pescadores), de 1959, e a Convenção sobre a Idade Mínima (Trabalho Subterrâneo), de 1965.

[300] LA HOVARY, op. cit.., p. 89-106.

O caráter abolicionista está expresso na pretensão de ser um instrumento destinado à "total abolição do trabalho infantil"[301]. Embora sejam críticos do abolicionismo, Michel Bonnet e Bernard Schlemmer[302] reconhecem que essa posição é quase um consenso não apenas doutrinário como também entre as grandes organizações internacionais. Schlemmer observa que, como reflexo da adoção da posição abolicionista, a OIT, em suas convenções, quando normatiza o trabalho dos adultos, o faz principalmente a partir de uma forma positiva, sintetizada na ideia de trabalho decente e, quando dispõe sobre o trabalho da criança, concentra a normatização sobretudo em formas intoleráveis de trabalho, como as "piores formas de trabalho"[303]. Michel Bonnet e Bernard Schlemmer, em um trabalho conjunto, aprofundam essa distinção entre as normatizações, a partir da observação supramencionada de Schlemmer:

> "A OIT opõe a criança ao adulto, por uma clivagem ligada à idade biológica, mas define o trabalho de forma bem diferente, quando o trabalhador é um adulto ou uma criança. Quando se trata de um trabalho "normal" (realizado por um adulto), a OIT legisla com base em uma norma positiva, aquela relativa ao "trabalho decente", sancionando os desvios. Para as crianças, ao contrário, ela parte do princípio de que o trabalho é um mal em si, e legisla com base em certas normas negativas proibindo o acesso da criança, mesmo quando ela reconhece que há formas de trabalho exercidas por crianças que podem não ser condenáveis em si"[304].

Schlemmer[305] observa que a OIT, em seus documentos em língua inglesa, utiliza os termos "child work" e "child labour" para distinguir, respectivamente, trabalhos que não são

---

[301] Ainda que haja certa circularidade em nossa afirmação, preferimos mantê-la, citando o trecho da Convenção nº138, para destacar o termo "abolicionismo", utilizado pela própria OIT, e trabalho infantil, que ganha um sentido peculiar.

[302] BONNET, Michel; SCHLEMMER, Bernard. Aperçus sur le travail des enfants. **Mondes en développement**, 2009/2 (n° 146), p. 11. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2009-2.htm-page-11.htm.

[303] SCHLEMMER, Bernard. Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation. **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,** 2005, p. 231-232. Disponível em: http://journals.openedition.org/cres/1978.

[304] "L'OIT oppose l'enfant à l'adulte, par un clivage lié à l'âge biologique, mais définit le travail bien différemment, lorsque le travailleur est un adulte, ou un enfant. Quand il s'agit du travail "normal" (effectué par un adulte), l'OIT légifère par rapport à une norme positive, celle du "travail décent", dont elle va sanctionner les écarts. Pour l'enfant, au contraire, elle part du principe que le travail est un mal en soi, et légifère par rapport à cette norme négative en interdisant son accès aux enfants, même si elle concède que des formes de travail exercées par des enfants peuvent ne pas être condamnables en soi». (BONNET, Michel; SCHLEMMER, Bernard. Aperçus sur le travail des enfants. **Mondes en développement**, 2009/2 (n° 146), p. 14. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2009-2.htm-page-11.htm.

[305] SCHLEMMER, Bernard. Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation. **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,** 2005, p. 232. Disponível em: http://journals.openedition.org/cres/1978.

nocivos e que são nocivos às crianças. A expressão "child labour", traduzida em francês, como "travail des enfants", corresponde ao que, em português, compreendemos como o trabalho infantil, que deve ser erradicado.

Os artigos 1º e 2º da Convenção em análise estabelecem regras gerais sobre a idade mínima para o trabalho, as quais expomos a seguir:

a) os Estados, para os quais a Convenção estiver em vigor, devem elevar progressivamente a referida idade mínima "a um nível adequado ao pleno desenvolvimento físico e mental do jovem", sendo-lhes facultado notificar a OIT sobre posteriores alterações que estabeleçam "idade mínima superior à anteriormente definida".

b) os Estados, para os quais a Convenção estiver em vigor, deverão estabelecer uma idade mínima para admissão em qualquer emprego ou trabalho em seu território e nos meios de transporte registrados em seu território, que "não será inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em qualquer hipótese, não inferior a quinze anos".

A convenção, além dessas regras gerais, estabelece hipóteses excepcionais em que os Estados poderão limitar os efeitos da Convenção, estabelecendo idades mínimas inferiores ao limite mínimo convencional:

c) o parágrafo quarto do art. 2º dispõe que, inicialmente, a idade mínima poderá ser fixada em quatorze anos em Estados, "cuja economia e condições do ensino não estiverem suficientemente desenvolvidas".

d) o parágrafo primeiro do art. 4º dispõe que poderá ser excluído da aplicação da Convenção "um limitado número de categorias de emprego ou trabalho a respeito das quais se levantarem reais e especiais problemas de aplicação".

e) o parágrafo primeiro do art. 5º dispõe que o Estado, "cuja economia e condições administrativas não estiverem suficientemente desenvolvidas", poderá, inicialmente, limitar a aplicação da convenção. A convenção estabelece, no entanto, no parágrafo terceiro do mesmo artigo, setores da atividade econômica em que necessariamente a convenção deverá ser aplicada.

f) o art. 6º, que será mais bem analisado oportunamente neste capítulo, excepciona a aplicação da convenção em relação a trabalhos que envolvem algum conteúdo de educação profissional.

g) o art. 7º dispõe que os ordenamentos internos poderão admitir o trabalho de pessoas entre treze e quinze anos em "serviços leves", desde que a atividade laboral não seja prejudicial a sua saúde e desenvolvimento, nem seja um entrave à frequência escolar.

Nas mesmas condições, o item 2 do referido artigo dispõe que os ordenamentos nacionais poderão autorizar o trabalho de pessoas que tenham pelo menos quinze anos de idade, que ainda não tenham concluído os graus que compõem a escolaridade obrigatória.

Os Estados que estiverem se valendo da exceção prevista no parágrafo quarto do art. 2º (Estados cuja economia e condições do ensino não estiverem suficientemente desenvolvidas) poderão ainda reduzir as idades mínimas previstas nos parágrafos primeiro e segundo do art. 7º, substituindo as idades de treze e quinze anos pelas idades de doze e quatorze anos e a idade de quinze anos pela idade de quatorze anos, conforme dispõe o parágrafo quarto do art. 7º.

h) o art. 8º, que será mais bem analisado em tópico específico, permite que as autoridades estatais concedam licenças individuais que afastem a regra geral da idade mínima para o trabalho em casos específicos, "como a participação em representações artísticas".

Como observa Claire La Hovary[306], a Convenção 138 possui "natureza dinâmica e flexível", uma vez que tem por objetivo o aumento progressivo da idade mínima para ingresso no mundo do trabalho. A flexibilidade está nos dispositivos que excepcionam a regra geral, permitindo aos Estados "a adoção de uma solução menos rigorosa adaptada à situação nacional"[307]. La Hovary destaca que, não obstante esses atributos facilitadores para os Estados, décadas foram necessárias para que a convenção atingisse um número considerável de ratificações, sobretudo pelos países em desenvolvimento. Não obstante ter sido aprovada em 1973 e entrado em vigor no plano internacional em 19 de junho de 1976, em 31 de dezembro de 1994, ela possuía quarenta e seis ratificações. Em outubro de 2008, atingiu cento e cinquenta e uma ratificações[308]. O Brasil ratificou a convenção em 28 de junho de 2001, a promulgação se deu pelo Decreto nº 4.134, de 15 de fevereiro de 2002, e a vigência em 28 de junho de 2002[309].

Em 1999, a OIT adotou a Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil (Convenção 182). Claire La Hovary observa que, como expresso em seu preâmbulo, a Convenção 182 guarda uma relação de complementaridade com a Convenção 138. A jurista destaca que, ao contrário desta, aquela não permite nem reservas nem exceções setoriais.

---

[306] LA HOVARY, Claire. **Le droits fondamentaux au travail.** Graduate Institute Publications, 2009, p. 89-106. Disponível em: https://books.openedition.org/iheid/979.
[307] LA HOVARY, op. cit., p. 89-106.
[308] LA HOVARY, op. cit., p. 89-106.
[309] ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenções.** Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/lang--pt/index.htm.

Ademais, a Convenção 182, além de estabelecer prioridades e prever mecanismos de ação, cobre todas as piores formas de trabalho infantil, enquanto as convenções precedentes tratam apenas parcialmente do assunto[310].

A Convenção 182 define, no art. 2º, criança como toda pessoa menor de dezoito anos. No art. 3º, define como as "piores formas de trabalho infantil" os trabalhos executados sob regime de escravidão *lato sensu*, os trabalhos que sujeitam a criança à exploração sexual, os trabalhos ilícitos e, por fim, os trabalhos que possam causar danos à saúde, à segurança e à moral da criança. Em relação a estes últimos, o art. 4º dispõe que deverão ser especificados pelos ordenamentos internos. Nesse sentido, cabe observar que o Decreto nº 6.481/2008 aprovou, em nosso ordenamento, a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP), que elenca atividades laborais, em regra, proibidas para os menores de dezoito anos.

Como brevemente mencionamos quando analisamos a Convenção nº 138, a OIT adotou em suas convenções fundamentais uma perspectiva abolicionista. No *Rapport global en virtu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail −Un avenir sans travail des enfants* (Relatório global no quadro do seguimento da Declaração da OIT sobre os princípios e direitos fundamentais do trabalho − Um futuro sem Trabalho Infantil), em um tópico intitulado "Que voulons-nous abolir?" ("O que queremos abolir?"), é sintetizada a dimensão da pretensão abolicionista da OIT[311].

No referido documento, consta que a expressão "travail des enfants", que corresponde, em português, a "trabalho infantil", não se refere a todos os trabalhos exercidos por pessoas menores de dezoito anos, uma vez que milhões de jovens em todo o mundo exercem trabalhos, remunerados ou não, que são compatíveis com a sua idade e grau de maturidade:

> "Eles aprendem, assim, a ser responsáveis, adquirem competências, melhoram seus níveis de vida e de suas famílias e contribuem para a prosperidade econômica de seus países. Depois da escola, uma vez terminadas as tarefas escolares e aprendidas as lições, as crianças podem também para ajudar seus pais participar nas tarefas domésticas e na jardinagem, cuidar de outras crianças etc., não havendo nada que se possa

[310] LA HOVARY, Claire. **Le droits fondamentaux au travail.** Graduate Institute Publications, 2009, p. 89-106. Disponível em: https://books.openedition.org/iheid/979.

[311] ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Un avenir sans travail des enfants. Rapport global en vertu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail. Rapport du Directeur Général**, Genebra, Bureau International du Travail (Escritório Internacional do Trabalho), 2002, p. 9. Disponível em: https://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_099156/lang--fr/index.htm

> reprovar nessas práticas. Condenar esse tipo de atividade seria banalizar o que pretendemos abolir – o trabalho que priva da infância milhões de seres humanos"[312]

Assim, a expressão "trabalho infantil" corresponde apenas aos trabalhos que são nocivos aos indivíduos menores de dezoito anos que o praticam e, conforme as Convenções 138 e 182 da OIT (e também os ordenamentos internos) devem ser abolidos.

O referido documento, com fundamento nas mencionadas Convenções, divide em três categorias os trabalhos infantis que devem ser erradicados. A primeira categoria se refere ao trabalho executado por indivíduos que ainda não completaram a idade mínima estipulada pelos ordenamentos internos, com base nas normas internacionais, para aquela atividade. A segunda categoria se refere a trabalhos perigosos, ou seja, trabalhos que "por sua natureza ou condições nas quais são exercidos, são suscetíveis de causar danos à saúde física ou mental ou à moralidade das crianças". A terceira categoria se refere aos "trabalhos intrinsicamente condenáveis", que correspondem às piores formas de trabalho infantil[313].

Em 2006, a Secretaria Internacional do Trabalho publicou novo Relatório global no quadro do seguimento da Declaração da OIT sobre os princípios e direitos fundamentais no trabalho − O fim do trabalho infantil: um objetivo ao nosso alcance, que foi traduzido para a língua portuguesa. Nesta versão, consta que:

> "'Trabalho infantil' é um conceito mais restrito do que 'crianças economicamente ativas', excluindo todas as crianças com 12 ou mais anos que trabalham apenas algumas horas por semana em trabalhos leves autorizados e aquelas com 15 ou mais anos cujo trabalho não é classificado como 'perigoso'. O conceito de 'trabalho infantil' baseia-se na Convenção da Idade Mínima da OIT, de 1973 (N.º 138), que constitui a mais completa e oficial definição internacional sobre a idade mínima de admissão ao emprego ou ao trabalho, indicando uma 'atividade econômica".[314]

---

[312] "Ils apprennent ainsi à être responsables, acquièrent des compétences, améliorent leur niveau de vie et celui de leurs familles et contribuent à la prospérité économique de leur pays. Après l'école, leurs devoirs une fois terminés et leurs leçons apprises , des enfants peuvent aussi très bien, pour aider leurs parents, participer aux tâches ménagères ou au jardinage, veiller sur d'autres enfants, etc., sans que l'on puisse y trouver à redire. Condamner ce type d'activité, ce serait banaliser ce que l'on veut abolir – ce travail qui prive d'enfance des millions d'êtres humains".

[313] ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Un avenir sans travail des enfants. Rapport global en vertu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail. Rapport du Directeur Général**, 2002, p. 9.

[314] ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **O fim do trabalho infantil: um objetivo ao nosso alcance. Relatório global no quadro do seguimento da Declaração da OIT sobre os princípios e direitos fundamentais no trabalho 2006**, Trad. Carlos Fiuza e Alexandra Costa, Adaptação para a versão

3.5. A idade para a escola e a idade para o trabalho no ordenamento brasileiro

A aprendizagem, enquanto prática social, antes das iniciativas legislativas de regulamentação, já era destinada a indivíduos muito jovens. A disciplina legislativa, sobretudo a partir do século XIX, em países industrializados, como a França, e no século XX, em países de industrialização mais recente, como o Brasil, veio, ora com avanços, ora com retrocessos, fixar limites etários para as relações de trabalho. É também nesse período, principalmente a partir do século XIX, e não apenas por uma coincidência cronológica, que as legislações passam a dispor sobre idade escolar e impõem limites etários mínimos para o trabalho.

Maria Cristina Soares de Gouveia destaca que o conceito de idade escolar é resultado de um processo histórico. A educadora observa que, como pressuposto para a definição de uma idade escolar, está a ideia de idade infantil, construída a partir da fragmentação do tempo da vida em "classes de idade", com base em parâmetros cronológicos e influências culturais[315].

Gouveia observa que remonta à Idade Média a gênese dessa preocupação por designar as diversas etapas da vida. No século XVI, os tratados pedagógicos redefiniram a terminologia então existente e imprimiram um novo sentido para a infância:

> "[...] mais do que rotular o indivíduo de pouca idade, foi a partir do século XVI que foi produzida nas sociedades europeias uma nova identidade infantil. Seus contornos foram definidos por educadores e estudiosos que construíram uma concepção de criança como sujeito aprendiz, quer nos espaços familiares, quer nos escolares [...]" [316] .

No século XIX, as instituições escolares começam a ganhar predominância como espaços de educação da infância, o que explica o surgimento nesse período, nos países ocidentais, de leis que disciplinavam a instrução pública e tornavam obrigatória a escolarização[317]. No Brasil, leis de obrigatoriedade escolar começaram a ser editadas pelas

brasileira. Pedro Américo Furtado de Oliveira e Cynthia Ramos**,** Brasília, Escritório da OIT no Brasil, 2006, p. 12. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/publicacoes/WCMS_233639/lang--pt/index.htm

[315] GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender −A produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 4, n. 2 [8], 2004. p. 269-270. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690.

[316] GOUVEIA, op. cit., p. 272.

[317] GOUVEIA, op. cit., p. 266, 267 e 275.

províncias após o Ato Adicional de 1834, que lhes atribuiu competência para disciplinar e prover a instrução elementar[318].

A Constituição Federal de 1988, no art. 208, *caput*, dispõe que é obrigatória a educação básica para os indivíduos de quatro a dezessete anos de idade. O art. 6º da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dispõe que "é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade".

Observa-se que ao longo dos anos houve uma ampliação da faixa etária abrangida pela obrigatoriedade da instrução básica, assim como a ampliação das etapas abrangidas pela educação básica. Cabe rememorar, que o referido artigo constitucional, em sua redação original, previa, no inciso I, apenas a obrigatoriedade do ensino fundamental e, no inciso II, a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio". Já o artigo 6º da referida lei previa originalmente a obrigatoriedade da matrícula a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental, ou seja, a educação infantil, que já era considerada como etapa da educação básica, não era obrigatória. A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), antes do constituinte derivado alterar o inciso I do art. 208, já incluía o ensino médio como etapa da educação básica, assim como a educação infantil.

Em 2005, a Lei nº 11.114 alterou o *caput* do art. 32 da Lei nº 9.394/1996, que passou a prever a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade. Em 2006, o referido dispositivo foi novamente alterado para prever que, além de obrigatório a partir dos seis anos de idade, o ensino fundamental teria duração de nove anos, e não mais duração mínima de oito anos.

A idade para o trabalho, por sua vez, foi, entre avanços e retrocessos, restringida, por meio da elevação da idade mínima para o desempenho da atividade laboral.

A Constituição Federal de 1988 veda, no art. 7º, XXXIII, o exercício de qualquer trabalho aos menores de dezesseis anos, excepcionando apenas o trabalho do aprendiz, como será mais adiante analisado.

Além da vedação geral, há também, no mesmo inciso, uma limitação constitucional específica, referente ao trabalho noturno, perigoso ou insalubre, que é vedado aos menores de dezoito anos.

[318]GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender −A produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 4, n. 2 [8], 2004. p. 267. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690.

A aprendizagem, que envolve trabalho e educação profissional, é objeto da exceção constitucional que veda qualquer trabalho aos menores de dezesseis anos. A Constituição Federal, no art. 7º, XXXIII, cuja atual redação foi dada pela EC nº 20/1998, autoriza a aprendizagem a partir dos quatorze anos.

Na sua redação original, a Constituição Federal de 1988 vedava qualquer trabalho aos menores de quatorze anos e excepcionava o trabalho na condição de aprendiz, não estabelecendo uma idade mínima para esta exceção.

Cabe mencionar que a CLT, em sua redação original, dispunha no art. 80, parágrafo único, que a aprendizagem era permitida aos menores de dezoito e maiores de quatorze anos. Posteriormente, já no período ditatorial, que se seguiu ao golpe de 1964, o referido parágrafo foi alterado pelo Decreto-lei nº 229/1967 para permitir a aprendizagem dos doze aos dezoito anos. A Lei nº 5.274/1967 revogou o disposto no art. 80 e seu parágrafo, reestabelecendo a idade mínima de quatorze anos para aprendizagem.

A Lei nº 6.086/1974 revigorou o art. 80 e parágrafo único, reduzindo novamente a idade mínima para doze anos. O referido parágrafo, que autorizava a aprendizagem a partir dos doze anos, somente foi expressamente revogado pela Lei nº 10.097/2000, que alterou também o art. 428 da CLT. Há que se considerar, no entanto, que, desde a EC nº 20/1998, já estava revogado por não recepção.

O art. 428 da CLT dispõe que, no polo obreiro, o contrato de aprendizagem pode ser pactuado por pessoa maior de quatorze e menor de vinte e quatro anos. Caso o aprendiz seja pessoa com deficiência, não se aplicará o limite etário máximo.

Cabe observar que a exceção constitucional está de acordo com a Convenção 138 da OIT sobre idade mínima para o trabalho. A referida Convenção, no art. 6º, estabelece várias exceções à regra geral disposta no art. 2º, relativas a hipóteses em que o trabalho é executado com intuito de formação profissional.

> "Art. 6º — Esta Convenção não se aplicará a trabalho feito por crianças e jovens em escolas de educação vocacional ou técnica ou em outras instituições de treinamento em geral ou a trabalho feito por pessoas de no mínimo quatorze anos de idade em empresas em que esse trabalho for executado dentro das condições prescritas pela autoridade competente, após consulta com as organizações de empregadores e de trabalhadores concernentes, onde as houver, e constituir parte integrante de:
>
> a) curso de educação ou treinamento pelo qual é principal responsável uma escola ou instituição de treinamento;

> b) programa de treinamento principalmente ou inteiramente numa empresa, que tenha sido aprovado pela autoridade competente; ou
>
> c) programa de orientação vocacional para facilitar a escolha de uma profissão ou de especialidade de treinamento."

A aprendizagem está contemplada no *caput* do art. 6º e em sua alínea "a", uma vez que, de acordo com o nosso ordenamento, pode ser definido como um trabalho que pode ser executado por pessoas de no mínimo quatorze anos, dentro das condições prescritas pela autoridade competente, que é Ministério do Trabalho, e constitui parte integrante de curso de educação, cujo responsável é uma escola, em regra, integrante de um dos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Por fim, cabe observar que a nossa Constituição não está em perfeita consonância com a Convenção nº 138 da OIT, no que se refere à estipulação da idade mínima geral para o trabalho, uma vez que o art. 2º, § 3º, da referida Convenção dispõe que os ordenamentos deverão estipular idade mínima que não seja inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória. A escolarização é obrigatória até os dezessete anos de idade, conforme o art. 208, I, da Constituição. Portanto, o seu art. 7º, XXIII, deveria estabelecer, pelo menos, como idade mínima para qualquer trabalho a idade de dezessete anos, ressalvada a aprendizagem, possível a partir dos quatorze anos.

3.5.1. Trabalho artístico de crianças: flexibilização do abolicionismo?

A Constituição Federal, como já mencionamos, adotou uma postura abolicionista em relação ao trabalho infantil. Com exceção dos aprendizes, o art. 7º, XXXIII, proíbe o trabalho de pessoas menores de dezesseis anos. O referido dispositivo não excepciona, para os indivíduos que ainda não completaram a referida idade mínima, o exercício de "trabalhos leves", nem o desempenho de atividades laborais em condições que supostamente permitiriam o bom desempenho escolar e não afetariam o desenvolvimento saudável da criança ou do adolescente.

Rafael Dias Marques defende que há uma "aparente colisão de direitos", no cotejo do artigo supramencionado com o art. 5º, IX, da CF, que assegura a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença, e conclui que "com base no princípio da máxima efetividade e menor restrição, em especial daquelas normas relacionadas à liberdade – defendidos pela melhor

doutrina, vê-se que não existe proibição de trabalho infantil artístico, mas sim limitações, as quais devem ser fixadas também considerando o princípio da proporcionalidade [...]"[319].

Marques ainda defende que

> "[...] não seria razoável e proporcional impedir a prática de todos os trabalhos infantis com finalidade artística, chegando-se, mesmo ao ridículo, pois ao invés de tais atividades serem utilizadas de forma coerente com os direitos tutelados a todos (de forma proporcional e conforme os princípios protetivos das crianças e adolescentes), sobrepor-se-ia um direito a outro, sendo que ambos possuem mesmo nível hierárquico, sendo igualmente essenciais"[320].

Há que se considerar, no entanto, que a expressão artística envolve múltiplas formas de manifestação e não ocorre apenas no âmbito laboral. Ademais, a imposição de uma idade mínima para o trabalho não resulta na impossibilidade de divulgação da atividade artística da criança pelos meios de comunicação e de sua participação em espetáculos públicos – como, por exemplo, a apresentação de um coral infantil em um festival –, ainda que seja necessária a autorização da autoridade judiciária, conforme dispõe o art. 149 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A norma constitucional que instituiu uma idade mínima geral para o trabalho, excepcionando apenas a aprendizagem, está, assim, em consonância com os fundamentos que orientam o posicionamento pela erradicação do trabalho infantil. Se o direito à expressão artística fosse suficiente para afastar a norma constitucional sobre a idade mínima, então outras normas sobre direitos ainda mais caros ao ser humano deveriam também ser cotejadas com a referida norma, acabando por afastá-la, o que resultaria em um evidente retrocesso social.

Nesse sentido, cabe indagar: uma empresa que explora atividade de papelaria poderia ser punida pela autoridade administrativa por contratar um adolescente de treze anos, que, por meio de um "trabalho leve", busca recursos financeiros que lhe permitam melhorar sua alimentação e seu lazer, que também são direitos constitucionalmente assegurados? A resposta nos parece afirmativa, assim como, certamente parecerá a muitos dos que defendem

[319] MARQUES, Rafael Dias. Trabalho infantil artístico: possibilidades e limites. **Rev. TST**, Brasília, v. 79, n. 1, jan./mar. 2013, p. 209. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/38664/018_marques.pdf?sequence=1.
[320] MARQUES, op. cit., p. 211.

o trabalho infantil artístico. A estipulação de uma idade mínima para o trabalho objetiva coibir tanto violações teratológicas como também aquelas consideradas menos graves.

A Convenção 138 da OIT também não é fundamento para o afastamento da norma constitucional que estabelece a idade mínima, uma vez que o Brasil, ainda que com certa inadequação, já estabeleceu constitucionalmente o patamar mínimo previsto no art. 2º do texto convencional. Conforme expusemos no item 3.4, *supra*, a referida convenção tem como objetivo a total abolição do trabalho infantil, por meio da elevação da idade mínima para a atividade laboral. Para isso, dispõe, no § 3º do art. 2º, que a idade mínima estipulada pelos ordenamentos internos "não será inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em qualquer hipótese, não inferior a quinze anos".

A Convenção estabelece ainda algumas exceções que estão fundamentadas em hipóteses igualmente excepcionais e transitórias. A provisoriedade está expressa nos próprios artigos que permitem que os ordenamentos nacionais adotem patamares menores de proteção do que o previsto no art. 2º. Como exemplo, cabe destacar o § 5º do art. 2º e o § 2º do art. 4º.

O art. 8º da Convenção 138 dispõe que, em casos individuais, a autoridade competente poderá autorizar o trabalho de pessoas que ainda não completaram a idade mínima para o trabalho fixada pelos ordenamentos nacionais, "para finalidades como a participação em representações artísticas".

Ocorre, entretanto, que a nossa ordem constitucional adotou um patamar mais elevado de proteção, estipulando uma idade mínima geral, sem levar em conta o tipo de trabalho, excepcionando apenas a aprendizagem, como também o faz o art. 6º da referida Convenção. Assim, normas infraconstitucionais, como o ECA e a CLT, não podem ser invocadas para permitir exceções que a Constituição não autorizou.

O art. 8º supramencionado também não é fundamento para a autorização do trabalho infantil artístico, independentemente do *status* que tenha em nosso ordenamento a Convenção 138. Sobre esse ponto, cabe observar que a referida Convenção não possui status constitucional, mas de lei ordinária, uma vez que não foi aprovada nos termos do art. 5º,§ 3º da Constituição, e uma norma que permite o trabalho infantil não pode ser invocada como "norma mais favorável" para afastar a aplicação da norma constitucional.

Ainda que se considerasse que a referida Convenção possui status constitucional, a conclusão não seria alterada. Conforme se extrai do seu art. 1º, a Convenção obriga os Estados a adotar uma política nacional e a adequar as suas legislações elevando progressivamente a idade mínima para o trabalho "a um nível adequado ao pleno

desenvolvimento físico e mental do jovem" de modo a assegurar "efetiva abolição do trabalho infantil". Ao menos no plano legislativo, o Brasil assim o fez, dispondo que nenhum indivíduo menor de dezesseis anos trabalhará, a não ser na condição de aprendiz.

Cabe, assim, indagar, com fundamento no art. 7º da Convenção 138 da OIT, se uma lei ordinária poderia autorizar o trabalho de pessoas entre treze e quinze anos em "serviços leves", nos termos do referido artigo. A resposta nos parece óbvia: a Constituição veda o trabalho de menores de dezesseis anos, não excepcionando nenhum tipo de trabalho, a não ser a aprendizagem.

Do mesmo modo, seria descabida a invocação do art. 5º, XIII, da Constituição Federal, que garante a liberdade de exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, para defender o direito de contratação de pessoas menores de dezesseis anos que manifestem inequívoco desejo de trabalhar e necessitem fazê-lo.

A simples leitura da Convenção não permite deduzir qual a idade mínima para o trabalho adotada pelos diversos Estados que a ratificaram. Ela traz um comando para os legisladores nacionais, que deverão elevar progressivamente a idade mínima para o trabalho "a um nível adequado ao pleno desenvolvimento físico e mental do jovem", conforme dispõe o seu art. 1º. O nosso constituinte não se valeu de nenhuma exceção – uma vez que a aprendizagem não é propriamente uma exceção – nem mesmo aquela prevista no art. 8º da Convenção.

Na França, a idade para o trabalho não tem assento constitucional. A matéria é disciplinada no *Code du Travail*. O referido Código, no artigo L41153-1, veda o trabalho de pessoas menores de dezesseis anos, excepcionando não apenas a aprendizagem, como também outras hipóteses não admitidas pela legislação brasileira, como o trabalho de pessoas menores de quatorze anos, durante as férias escolares (Artigo L4153-3). Sobre o trabalho artístico, o artigo L7124-1 dispõe que a criança menor de dezesseis anos não pode exercê-lo sem autorização prévia emitida por uma autoridade administrativa e os artigos seguintes disciplinam pormenorizadamente as condições para a obtenção da autorização e o exercício desse trabalho.

Article L7124-1	**Artigo L7124-1**
Un enfant de moins de seize ans ne peut, sans autorisation individuelle préalable, accordée par l'autorité administrative, être,	Uma criança menor de dezesseis anos não pode, sem autorização individual prévia, emitida por uma autoridade administrativa,

à quelque titre que ce soit, engagé ou produit :	ser, a qualquer título, contratada ou desempenhar atividades:
1° Dans une entreprise de spectacles, sédentaire ou itinérante ;	1° Em uma empresa de espetáculos, seja ela fixa ou itinerante;
2° Dans une entreprise de cinéma, de radiophonie, de télévision ou d'enregistrements sonores ;	2° Em uma empresa de cinema, de rádio, de televisão ou de gravação sonora;
3° En vue d'exercer une activité de mannequin au sens de l'article L. 7123-2 ;	3° Com o intuito de exercer atividade de manequim, nos termos do artigo L. 7123-2;
4° Dans une entreprise ou association ayant pour objet la participation à des compétitions de jeux vidéo au sens de l'article L. 321-8 du code de la sécurité intérieure.	4° Em uma empresa ou associação que tenha por objeto a participação em competições de jogos eletrônicos, nos termos do art. L. 321-8 do *code de la sécurité intérieure*.

Observa-se que o constituinte francês deixou para o legislador ordinário a disciplina da idade mínima para o trabalho. O *Code du Travail* fixou em dezesseis anos a idade mínima geral, em consonância com o art. 2º da Convenção 138 da OIT, uma vez que, como dispõe o artigo L131-1 do *Code de L'Éducation*, "a instrução é obrigatória para as crianças de ambos os sexos, francesas e estrangeiras, entre seis e dezesseis anos" ("*L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans"*) e adotou também algumas regras excepcionais, dentre as quais a que regula o trabalho artístico da criança. O constituinte brasileiro, por sua vez, decidiu disciplinar a matéria, conferindo-lhe *status* constitucional, e não possibilitou que o legislador ordinário flexibilize a regra geral, criando exceções que diminuam o patamar mínimo de proteção constitucionalmente assegurado.

Mais do que uma importante questão jurídica, o debate e as divergências sobre o tema extrapolam o âmbito do direito e expõem a complexidade na formação do "consenso" que fundamentou o abolicionismo e pauta as ações estatais e a luta pela erradicação do trabalho infantil.

Ana Luíza Leitão Martins[321], que pesquisou em sede de mestrado o trabalho infantil artístico, em sua dissertação "O trabalho artístico da criança e do adolescente", conclui que a Convenção 138 da OIT foi internalizada com *status* constitucional e que a norma prevista no art. 8º pode servir como fundamento para excepcionar a proibição constitucional ao trabalho da pessoa menor de dezesseis anos,

> "[...] se for considerada mais benéfica às crianças e aos adolescentes, diante de toda a importância da arte na educação infanto-juvenil, de sua impressionante capacidade criativa, possuindo, pois, aplicabilidade na ordem interna brasileira, mas não se trata de uma conclusão tão simples ou abstrata, requer a análise do caso concreto pelo Judiciário no momento de concessão ou negativa da autorização para essa atividade".

No plano legislativo, a erradicação do trabalho infantil se concentra sobretudo na elevação da idade mínima para o trabalho, de modo a preservar a criança da exposição precoce às pressões da atividade laboral e garantir-lhe o tempo necessário para a escolarização e outras atividades próprias da infância. Ou seja, a fixação de uma idade mínima elimina ponderações sobre eventuais e hipotéticos benefícios que determinado trabalho, ou o trabalho em determinadas condições, poderia trazer à criança. Trata-se de uma evidente conquista social, que se fundamentou inicialmente na aviltante exploração do trabalho da criança desde os primórdios da revolução industrial e depois em trabalhos científicos, que demonstraram os benefícios econômicos e sociais da erradicação do trabalho infantil.

Zehra F. Kabasakal Arat[322] observa que os críticos do trabalho infantil constituem um grupo heterogêneo, que aponta desde razões morais até razões econômicas para a sua erradicação. Arat sintetiza em sete pontos os principais argumentos em favor do abolicionismo: o trabalho infantil "rouba" a infância de milhões de crianças; o trabalho infantil gera exploração econômica porque crianças recebem menos; o trabalho infantil leva ao desemprego dos adultos porque as crianças são preferidas por serem uma mão-de-obra barata e dócil; a disseminação do trabalho infantil acarreta menores salários para todos os trabalhadores; crianças geralmente são submetidas aos piores trabalhos, que são suscetíveis de lhes causar graves problemas de saúde; o trabalho infantil perpetua a pobreza, uma vez

[321] MARTINS, Ana Luíza Leitão. **O trabalho artístico da criança e do adolescente**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013, p. 96-97.
[322] ARAT, Zehra F. Kabasakal. Analyzing Child Labor as a Human Rights Issue: Its Causes, Aggravating Policies, and Alternative Proposals. **Human Rights Quarterly**, v. 24, n. 1, feb./2002, p. 179. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20069593?seq=1#page_scan_tab_contents.

que trabalhadores infantis, por não receberem educação adequada ou desenvolverem problemas de saúde possuem menores perspectivas de ganhos salariais; países em que se utiliza mão-de-obra infantil fazem concorrência desleal em relação àqueles que adotaram padrões mais elevados de proteção à criança[323].

Observa-se, entretanto, que o abolicionismo não encontra o mesmo "consenso" em relação ao trabalho artístico, o que explica a sua persistência, no Brasil, mesmo diante da vedação constitucional e em diversos países, como França e Estados Unidos, nos quais encontra expressa autorização em seus ordenamentos jurídicos e até mesmo a possibilidade excepcional prevista na Convenção 138 da OIT. Michel Bonnet e Bernard Schlemmer observam que a OIT descreve como trabalho infantil apenas as formas de trabalho vedadas nas Convenções 138 e 182, porque algumas atividades escapam ao seu domínio de intervenção e também porque sobre outras atividades não houve o consenso necessário para considerá-las "ilegítimas". Os autores exemplificam citando as tarefas domésticas desempenhadas por crianças no âmbito da própria família, que podem muito penosas e não são objeto das referidas convenções[324].

Cabe ressaltar que a vedação ao trabalho infantil artístico não significa vedação à exposição pública da produção artística da criança. Há que se distinguir a discussão sobre a atividade laboral artística da discussão sobre a exposição pública da criança, *v.g*., nos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão. A questão sobre a exposição midiática de crianças é sensivelmente distinta daquela que envolve o trabalho infantil, ainda que seja uma questão bastante sensível e importante, uma vez que envolve direitos da personalidade de uma pessoa em desenvolvimento.

Se a Convenção 138 da OIT é invocada como possível exceção à vedação constitucional, então é preciso considerar o sentido que o termo trabalho assume naquele documento e confrontá-lo com o sentido que assume em nossa Constituição, uma vez que, como já observamos, o art. 8º do texto convencional permite excepcionar, em casos individuais, a proibição para o *emprego ou trabalho* "para finalidades como a participação em representações artísticas" e não se refere à mera participação em representações artísticas.

---

[323] ARAT, Zehra F. Kabasakal. Analyzing Child Labor as a Human Rights Issue: Its Causes, Aggravating Policies, and Alternative Proposals. **Human Rights Quarterly**, v. 24, n. 1, feb./2002, p. 179. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20069593?seq=1#page_scan_tab_contents.

[324] BONNET, Michel; SCHLEMMER, Bernard. Aperçus sur le travail des enfants. **Mondes en développement**, 2009/2 (n° 146), p. 14. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2009-2.htm-page-11.htm.

Cabe observar que as convenções supracitadas não definem o termo "trabalho". Assim, nos baseamos em documentos produzidos pela OIT com fundamento nas referidas convenções. No documento "Every Child Counts New Global Estimates on Child Labour"[325], trabalho é definido como atividade econômica, e a esta expressão é dado o seguinte significado:

> "Work is defined in terms of economic activity in the sense of the System of National Accounts (SNA) 1993. It corresponds to the international definition of employment as adopted by the Thirteenth International Conference of Labour Statisticians.
>
> Economic activity covers all market production (paid work) and certain types of non-market production (unpaid work), including production of goods for own use. Therefore, whether paid or unpaid, the activity or occupation could be in the formal or informal sector and in urban or rural areas. For example, children engaged in unpaid activities in a market-oriented establishment operated by a relative living in the same household are considered as working in an economic activity. Also, children working as maids or domestic workers in someone else's household are considered as economically active. However, children engaged in domestic chores within their own households are not considered as economically active. In line with the international definition of employment, one hour of work during the reference week is sufficient for classifying a person as at work in economic activity during that week. Included in the classification are also individuals with a job but temporarily absent from work due to illness, vacation and other similar absences ».[326]

[325] ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Every Child Counts New Global Estimates on Child Labour.**, Genebra, 2002, p. 29-30. Disponível em: https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_742/lang--en/index.htm.

[326] "O trabalho é definido em termos de atividade econômica no sentido do Sistema de Contas Nacionais (SCN) de 1993. Corresponde à definição internacional de emprego adotada pela Décima Terceira Conferência Internacional de Estatísticos do Trabalho. A atividade econômica abrange toda a produção mercantil (trabalho remunerado) e certos tipos de produção não mercantil (trabalho não remunerado), incluindo a produção de bens para uso próprio. Portanto, paga ou não, a atividade ou ocupação pode estar no setor formal ou informal e em áreas urbanas ou rurais. Por exemplo, crianças engajadas em atividades não remuneradas em um estabelecimento orientado para o mercado, operado por um parente que mora no mesmo domicílio, são consideradas como trabalhando em uma atividade econômica. Além disso, as crianças que trabalham como empregadas domésticas ou domésticas no lar de outra pessoa são consideradas economicamente ativas. No entanto, as crianças envolvidas em tarefas domésticas dentro de suas próprias casas não são consideradas economicamente ativas. Em linha com a definição internacional de emprego, uma hora de trabalho durante a semana de referência é suficiente para classificar uma pessoa como no trabalho em atividade econômica

Nas Convenções e demais documentos da OIT, a expressão "trabalho infantil" corresponde às formas de trabalho vedadas pelas Convenções 138 e 182, e a expressão "trabalho" − utilizada para identificar as atividades sobre as quais será aferida ou não a existência de "trabalho infantil" – assume um significado econômico, o que está em consonância com a nossa Constituição. Como observa Adalberto Martins[327], é o trabalho econômico que atrai a vedação constitucional ao trabalho das pessoas menores de dezesseis anos e não qualquer esforço humano, que seria um trabalho *lato sensu*.

Assim, constata-se que nem a Constituição nem a Convenção 138 da OIT obstaculizam a expressão artística da criança. A Convenção, no art. 8º, quando possibilita uma flexibilização excepcional ao trabalho artístico se refere ao trabalho econômico com conteúdo artístico e não à mera expressão artística da criança. A Constituição, no entanto, adota patamar de proteção mais elevado, proibindo que crianças exerçam qualquer trabalho econômico.

Cabe reiterar, assim, que nem a nossa Constituição nem a Convenção 138 da OIT constituem obstáculo ao direito de expressão quando esta não assume o caráter de atividade econômica. Se assim não fosse, uma criança não poderia se apresentar publicamente em um coral de igreja.

Há uma notável diferença entre a atividade de uma criança que, em um domingo, se apresenta em um concurso televisionado de cantores e outra que, integrando o elenco de uma novela, é obrigada a contracenar durante meses, quase que diariamente. Uma apresentação artística não pode ser considerada como trabalho, no sentido econômico e jurídico, se a criança não está obrigada a produzir, ainda que haja em algum grau uma apropriação econômica por aquele que participa na divulgação do trabalho, *v.g.*, uma rede de televisão, ou da própria criança.

Cabe observar também que, mesmo diante da vedação constitucional ao trabalho artístico da criança, o art. 149 do ECA continua em vigor, uma vez que as atividades nele descritas não necessariamente se desempenham em um contexto laboral.

---

durante essa semana. Incluído na classificação também estão indivíduos com um emprego, mas temporariamente ausentes do trabalho devido a doença, férias e outras ausências semelhantes ".

[327] MARTINS, Adalberto. **A proteção constitucional ao trabalho de crianças e adolescentes**. São Paulo, LTr, 2002, p. 93-98.

3.5.2. O trabalho educativo previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente

O art. 68 do Estatuto da Criança e do Adolescente disciplina o "trabalho educativo" executado no âmbito de programas sociais, desenvolvidos por entidades governamentais e entidades privadas sem fins lucrativos.

Do referido artigo, extrai-se que, nessa relação, o trabalhador deve ser um adolescente, ou seja, pessoa entre doze e dezoito anos de idade, nos termos do art. 2º do Estatuto. Não obstante haja entendimentos em sentido contrário, que serão oportunamente mencionados, a vedação constitucional expressa no art. 7º, XXXIII, não parece ser aplicável, uma vez que o trabalho educativo não é um trabalho no sentido utilizado por nossa Constituição.

O trabalho educativo previsto no ECA deve ser desenvolvido no âmbito de um "programa social", sob responsabilidade de entidade governamental ou não governamental sem fins lucrativos. Ou seja, não se coaduna com a atividade empresária, que possui fins lucrativos, nem com a relação de emprego – ainda que uma entidade sem fins lucrativos, também possa ser empregadora (art. 2º, § 1º, da CLT) –, uma vez que a relação de emprego tem como causa a troca entre trabalho e dinheiro, o que, não é a causa da relação de trabalho educativo.

O § 1º do art. 68 define o trabalho educativo como "atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo". Constata-se, assim, que o objetivo desse trabalho não é propriamente a produção, mas a formação daquele que o desempenha. O trabalho é desenvolvido de modo a atender precipuamente o interesse do trabalhador adolescente.

A última parte do *caput* do referido artigo complementa essa definição ao prever que a atividade laboral deve "assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada". A leitura dessa parte do dispositivo conjugada com a do parágrafo primeiro nos leva à conclusão de que o "trabalho educativo" não é um trabalho no sentido adotado pela legislação trabalhista, mas uma prestação educativa que tem como objetivo a preparação para o trabalho – o trabalho como "atividade econômica", que o artigo denomina de "atividade regular remunerada", na acepção adotada pela Constituição e pela legislação trabalhista.

A definição dada pela lei é imprecisa e recebeu, por parte da doutrina, múltiplas interpretações. Oris de Oliveira observa que a definição "ampla" dada pelo artigo possibilita que a entidade escolha o modo como se desenvolverá o trabalho educativo, e assevera que "é uma interpretação restritiva e injustificável deduzir que o art. 68 do ECA tenha explícita

ou implicitamente criado uma, apenas uma, modalidade de trabalho educativo que se contraporia a outras modalidades de trabalho"[328].

Evidencia-se, assim, que trabalho educativo se apresenta como um recurso pedagógico de educação profissional. O modo como se articulará trabalho e educação no âmbito do trabalho educativo, nos parece ser uma escolha pedagógica, desde que não haja fraude ou desvirtuamento. Tratando-se de um instrumento de educação profissional, o trabalho educativo pode ser desenvolvido em outros âmbitos, como em escolas profissionais.

O art. 68 do ECA não vedou, por exemplo, que uma escola técnica desenvolva um trabalho educativo, mas apenas disciplinou o desenvolvimento desse trabalho no âmbito de programas sociais, talvez, porque nesse âmbito esse tipo de trabalho seja mais recorrente, ou haja maior risco de fraude e desvirtuamento.

Assim, nos parece que o objetivo do artigo é disciplinar uma relação educativa (entre adolescente e entidade) em um âmbito específico, qual seja, programas sociais desenvolvidos por entidades governamentais ou não governamentais sem fins lucrativos, e não disciplinar um método de educação.

Oris de Oliveira defende que a aprendizagem empresária e o estágio profissionalizante seriam modalidades de trabalho educativo, explicando que "ambas implicam trabalho que, em conformidade com a letra e espírito da lei que as regem, as exigências pedagógicas, sob pena de inversão de meios e fins, devem prevalecer sobre o aspecto produtivo"[329].

Para Oliveira, o trabalho educativo pode ser realizado em todas as etapas do "processo profissional", quais sejam, a orientação profissional, a pré-aprendizagem, a aprendizagem e as reciclagens ou requalificações[330]. O jurista ressalta ainda que "o trabalho educativo poderá realizar-se em escola de ensino profissional, em instituições especializadas em profissionalização ou no ambiente de trabalho, neste último caso, por exemplo, na modalidade de contrato de aprendizagem ou de estágio"[331].

No entanto, nos parece que a aprendizagem não se confunde com o trabalho educativo disciplinado no ECA – ainda que, como método, o trabalho educativo possa ser aplicado à aprendizagem, uma vez que, na aprendizagem, há uma relação de emprego, o aprendiz desenvolve sua atividade laboral em uma estrutura de produção (e não de educação)

[328] OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização do adolescente**, São Paulo, LTr, 2009, p. 222.
[329] OLIVEIRA, op. cit., p. 222-223.
[330] OLIVEIRA, op. cit., p. 227-228.
[331] OLIVEIRA, op. cit., p. 227.

e recebe salário por isso, ainda que parte do programa seja ministrado por instituições de educação profissional, preferencialmente pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Erotilde Ribeiro dos Santos Minharro, com fundamento em uma interpretação sistemática, defende que o trabalho educativo é uma modalidade de aprendizagem, que se verifica quando ela é prestada por entidades sem fins lucrativos em caráter subsidiário, nos termos do art. 430, II, da CLT, quando os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes. Minharro argumenta que a Constituição não previu o trabalho educativo como uma modalidade específica de trabalho destinada aos adolescentes e conclui, assim, que esse trabalho somente poderia assumir a forma de aprendizagem, o que atrairia a aplicação da idade mínima de quatorze anos, prevista no art. 7º, XXXIII, para os aprendizes[332].

Embora haja uma coerência sistêmica na interpretação de Minharro, o referido entendimento, no entanto, não parece ser o melhor, porque parece qualificar a prestação educativa somente em virtude da instituição pela qual ela é oferecida, uma vez que, ainda de acordo com essa interpretação, trabalho educativo seria uma aprendizagem oferecida por entidade governamental ou instituição privada sem fins lucrativos. No entanto, uma entidade sem fins lucrativos também pode oferecer aprendizagem nas mesmas condições de uma empresa, uma vez que ela também pode ser empregadora. Ademais, uma empresa tem os mesmos deveres de uma instituição governamental ou instituição privada sem fins lucrativos quando oferece a aprendizagem, ou seja, nada diferencia, em termos de deveres do tomador dos serviços, a aprendizagem oferecida pela empresa ou por outra entidade não empresarial, o dever educativo é o mesmo.

Luiz Antônio Cunha, analisando a educação profissional no Estado de São Paulo no início do século XX, menciona os conceitos de "oficina-escola" e de "escola oficina", que podem elucidar o real significado de um "trabalho educativo". O sociólogo ressalta que esses dois conceitos não se confundem com a aprendizagem e explica que:

> "A *oficina-escola* formava o operário no próprio trabalho para o mercado, de modo que um aprendiz ia dominando as tarefas do seu ofício à medida que auxiliava um operário na produção. Nesse modelo, a educação geral (da alfabetização ao desenho geométrico) era-lhe ministrada apenas na medida das necessidades imediatas. Já na *escola-oficina*, os

[332] MINHARRO, Erotilde Ribeiro dos Santos. **A criança e o adolescente no direito do trabalho**. São Paulo, LTr, 2003, p. 85-86.

> conhecimentos científicos, se não todo ao menos parte do ensino primário, assim como conhecimentos e práticas da "arte", sobressaíam no currículo, sem, contudo, descartar-se a prática de oficina. Esta, no entanto, familiarizava o aprendiz com seu ofício (ou com mais de um deles) num ritmo que não era o da produção efetiva, nem tinha a preocupação com a competição de seus produtos no mercado de bens manufaturados"[333].

O trabalho educativo parece assemelhar-se à atividade laboral de uma "escola-oficina". É um trabalho na medida em que é uma atividade produtiva, entretanto, se desenvolve em uma estrutura – no caso do art. 68, em um programa social perante entidade governamental ou privada sem fins lucrativos – que não objetiva propriamente a produção, mas a educação, ou como dispõe o art. 68 do ECA, a obtenção de "condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada".

A atividade laboral é um método educativo, sendo assim, não é trabalho no sentido que o termo possui no art. 7º, XXXIII, da Constituição Federal. Isso se confirma pelo fato de que art. 68 afasta a possibilidade desse trabalho se desenvolver em uma empresa, embora o trabalho educativo não esteja limitado ao âmbito dos programas sociais. Há que se considerar que uma mesma palavra é utilizada por diferentes diplomas legais com sentidos diversos, cabendo citar, para exemplificar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em diversos dispositivos, faz menção a "aprendizagem" com um sentido completamente diferente do utilizado na CLT. Assim, trabalho educativo pode ser um método de educação profissional que em nada se relaciona com o termo trabalho utilizado na CLT.

Nesse sentido, cabe destacar a reflexão de Adalberto Martins[334] sobre o sentido que a palavra trabalho assume em uma relação de trabalho educativo. Martins defende que é preciso distinguir trabalho *lato sensu*, que seria qualquer esforço humano, do trabalho em sentido estrito, este protegido pelas normas de proteção ao trabalho. Conforme observa Martins, o trabalho em sentido econômico é aquele que se desenvolve com finalidade econômica de produção de bens e serviços, como se verifica, por exemplo, em uma relação de emprego ou de aprendizagem, diferente daquele executado no âmbito do trabalho educativo, em que "o aspecto produtivo é apenas secundário, insere-se no projeto pedagógico e objetiva remunerar o educando"[335].

---

[333] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2000, p. 119.
[334] MARTINS, Adalberto. **A proteção constitucional ao trabalho de crianças e adolescentes**. São Paulo, LTr, 2002, p. 93-95.
[335] MARTINS, op. cit., p. 97.

O conteúdo dessa prestação educativa é, no entanto, difícil de precisar. O art. 68 do ECA destaca a prevalência do aspecto educativo sobre o produtivo, no entanto, não especifica como ocorre a articulação entre educação e trabalho. O referido artigo não é preciso nem mesmo quando define os objetivos do trabalho educativo: "assegurar condições para capacitação" não parece ser o mesmo que capacitar ou assegurar a capacitação, mas preparar para uma futura capacitação. Assim, reiteramos o nosso entendimento, amparados na lição de Oris de Oliveira, de que o conteúdo da prestação educativa e o modo como se realizará a articulação entre o trabalho e a educação são escolhas pedagógicas.

Embora concordemos com a lição de Oliveira, no sentido de que o trabalho educativo, enquanto método educativo, pode ser desenvolvido em uma relação de aprendizagem, não nos parece que o art. 68 do ECA tenha se referido à aprendizagem quando disciplinou o que denominou como trabalho educativo, como defende Minharro. Como observamos no Capítulo 2, a aprendizagem, tal como foi tipificada, representou uma inovação em relação a experiências anteriores que formavam para o trabalho diretamente no ambiente laboral ou somente em instituições de educação profissional. A aprendizagem articula educação e trabalho de um modo bastante peculiar, o que torna difícil uma verdadeira aproximação – que não seja ampla ou genérica – por exemplo, com o trabalho educativo executado em um programa social desenvolvido por uma entidade sem fins lucrativos.

Ricardo Tadeu Marques da Fonseca se posiciona no mesmo sentido. Fonseca destaca que trabalho educativo:

> "é o que ocorre nos liceus de artes e ofícios, nas APAES, nos patrulheiros-mirins e guardas-mirins, apenas enquanto o aprendizado se dá no interior das entidades. Na medida em que se conveniem com empresas e o trabalho educativo se incorpore ao processo produtivo destas, cessa a característica essencial do Trabalho Educativo que é prevalência da educação sobre a produção"[336].

Evidencia-se, assim, que trabalho educativo não se confunde com a aprendizagem, uma vez que, nesta, o aprendiz, quando realiza a experiência prática na empresa, está inserido na estrutura produtiva da empregadora, ainda que haja adaptações em virtude do dever de formação.

---

[336] FONSECA, Ricardo Tadeu Marques. O direito à profissionalização: da teoria à prática. In: JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina B. (Orgs.). **Ser aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos.** São Paulo, LTr, 2009, p. 29.

Fonseca ressalta que o Trabalho Educativo previsto no ECA é uma forma de aprendizado realizado no interior das instituições (entidades governamentais e entidades privadas sem fins lucrativos), de modo que haverá desvirtuamento desse trabalho se o educando integrar de algum modo a estrutura produtiva de empresas, citando, como exemplo, o "fornecimento de mão de obra para empresas" intermediado por essas instituições[337].

Em suma, a disciplina do trabalho educativo no Estatuto da Criança e do Adolescente se aplica aos programas sociais desenvolvidos por entidades governamentais e entidades privadas sem fins lucrativos, conforme se extrai do *caput* do art. 68. O perfil das entidades mencionadas pela lei indica que esse trabalho é, na verdade, um processo educativo e não deve ser desenvolvido no interior da estrutura produtiva das empresas. Não há na lei, no entanto, nenhuma vedação para que esse trabalho se desenvolva em outros âmbitos, como em instituições de educação profissional. O trabalho educativo, quando desenvolvido sem desvirtuamento ou fraudes à legislação trabalhista, se desenvolve como um método educativo e não como um trabalho, é uma relação que atrai a disciplina e a proteção da legislação educacional e não da legislação trabalhista.

[337] FONSECA, Ricardo Tadeu Marques. O direito à profissionalização: da teoria à prática. In: JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina B. (Orgs.). **Ser aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos.** São Paulo, LTr, 2009, p. 35.

CAPÍTULO 4

A aprendizagem brasileira no início do século XXI

4.1. Lei nº 10.097/2000: uma nova aprendizagem para um novo tempo?

Em 2000, foi promulgada a Lei nº 10.097, que ganhou, nos meios de comunicação e até mesmo em publicações oficiais, a denominação de "lei do aprendiz"[338]. Trata-se de uma lei que, ao alterar dispositivos da CLT, modificou substancialmente a disciplina legal do instituto. No entanto, há que se ressaltar que o aprendiz é um empregado, e a lei que regula essa relação é fundamentalmente a CLT. Ainda que essa alcunha seja encontrada mais frequentemente em documentos não jurídicos, cabe defender a sua inadequação, uma vez que reverbera socialmente a ideia de que o aprendiz teria um estatuto próprio, afastando-o de sua condição de empregado regido pelo diploma celetista. Trata-se de uma denominação que, a nosso ver, busca destacar a finalidade social da aprendizagem, como instituto destinado a atenuar problemas econômicos e sociais enfrentados por grande parte da juventude no Brasil.

Conforme expusemos nos Capítulos 1 e 2, com fundamento na análise historiográfica de Luiz Antônio Cunha e Barbara Weinstein, ao menos no Brasil, a aprendizagem surge timidamente como prática social e depois, legalmente tipificada, como um projeto estatal, sustentado pelas ideias de racionalização do trabalho. Ou seja, estava profundamente vinculada a um sistema embrutecedor de organização do trabalho, que subtrai do trabalhador qualquer possibilidade de compreender os fundamentos do seu ofício.

Frederick Winslow Taylor, em diversas passagens de sua obra *Princípios de Administração Científica*, se refere aos trabalhadores como animais, semoventes[339], incapazes de compreender a "ciência que rege as operações do trabalho", "quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental"[340]. Discorrendo sobre a "lei da fadiga", que seria aplicável aos trabalhos penosos, que exigem grande esforço físico, "correspondente ao

[338] Apenas para ilustrar, citamos reportagem do jornal *Correio Braziliense* com o título "É muito difícil conseguir vagas de jovem aprendiz no Brasil", de 08/04/2018. Na referida reportagem, a Lei nº 10.097/2000 é denominada "lei de aprendizagem" e há a afirmação de que ela criou o "programa jovem aprendiz". Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/tf_carreira/2018/04/08/tf_carreira_interna,672010/e-muito-dificil-conseguir-vagas-de-jovem aprendiz-no-brasil.shtml.

[339] TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo, Atlas, 2009, p. 55.

[340] TAYLOR, op. cit., p. 43.

[esforço do] cavalo de carruagem", Taylor tece as seguintes considerações sobre o trabalhador "mais adequado" ao exercício da função:

> "Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi, que a qualquer outra coisa. Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. No entanto, o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho. É tão rude que a palavra percentagem não tem nenhuma significação para ele e, por conseguinte, deve ser treinado por homem mais inteligente no hábito de trabalhar de acordo com as leis dessa ciência, para que possa ser bem sucedido"[341].

Ainda que tenha sido tipificada para atender precipuamente aos interesses do empresariado, que explorava a indústria crescente no Brasil, a aprendizagem somente se difundiu sob o regime de compulsoriedade. Ocorre que mesmo a imposição legal de contratação de aprendizes não impediu o ocaso do instituto nas décadas seguintes à sua tipificação, com significativa redução do número de aprendizes.

Ricardo Tadeu Marques da Fonseca defende que a Lei nº 10.097/2000 representou uma atualização da disciplina legislativa do instituto da aprendizagem, uma vez que teria harmonizado o instituto com o sistema legal de proteção à criança e ao adolescente e também com as demandas de uma "nova sociedade":

> "O modelo getulista, porém, tornou-se insuficiente, visto que a sociedade plural e urbana, massiva e globalizada do século XXI, passou a exigir novas diretrizes, superados que foram os processos da sociedade industrial, que se converteram pela demanda da chamada "sociedade pós-industrial" ou "do conhecimento". A lei nº 10.097/00, incorporando a doutrina da proteção integral dos adolescentes, alterou a CLT. Ao preservar o modelo anterior, propôs a sua renovação, visando, com isso, aperfeiçoá-lo e torná-lo compatível com as necessidades de milhões de

[341] TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo, Atlas, 2009, p. 53.

> adolescentes que vivem nos mais variados rincões, onde seria impossível a cobertura do antes onipotente sistema "S".”[342]

O referido jurista é absolutamente otimista em relação a essa "atualização" legislativa, que teria como objetivo atender ao direito à profissionalização de adolescentes, jovens e pessoas com deficiência, no que denomina como "sociedade do conhecimento":

> “[...] em que a indústria perde a primazia da empregabilidade para o setor de serviços; em que as atividades repetitivas, mecânicas da linha de produção taylorista cedem vez ao operário crítico, que interage no processo de produção, dirigindo os robôs e os computadores que hoje se ocupam daquelas tarefas; em que profissões são extintas, justamente pela incidência da informatização, que substitui o fazer humano; em que a informação assume a primazia, em detrimento dos bens de produção e das matérias-primas, que outrora estiveram na origem de guerras e disputas econômicas; em que a agricultura é automatizada; em que cada vez menos operários produzem mais quantidade e qualidade; em que o saber, portanto, é qualificado como elemento essencial de sobrevivência política e econômica de Nações e blocos nacionais; em que o domínio de línguas estrangeiras diz respeito à alfabetização primária para o mercado de trabalho; e em que, finalmente, a qualidade do produto de cada empresa só decorrerá da qualidade da formação de seus colaboradores. Como se vê, a força física é substituída pela força do conhecimento, o qual não prescinde de transmissão metodicamente orientada por educadores na escola e na empresa.”[343]

Optamos por transcrever o trecho, ainda que longo, da análise otimista do referido jurista porque o consideramos como uma síntese das ideias que fundamentaram as alterações na disciplina legislativa da aprendizagem a partir dos anos 2000. A aprendizagem, que foi inequivocamente tipificada sob os interesses da indústria em dispor de uma mão-de-obra disciplinada, devidamente adestrada para utilizar *racionalmente* tempo e matéria-prima, passa a ser considerada como um mecanismo de inserção pela educação profissional que atende precipuamente aos interesses do aprendiz.

---

[342] FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O direito à profissionalização: da teoria à prática. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas − aspectos jurídicos, teóricos e práticos**, São Paulo, LTr, 2009, p. 30.

[343] FONSECA, op. cit., p. 36-37.

Ana Lucia de Alencastro Gonçalves defende que o contrato de aprendizagem, em relação aos jovens mais pobres, possibilitaria a permanência na escola ou o retorno a ela, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para Gonçalves, o contrato de aprendizagem evitaria a evasão escolar, "promovendo as condições para uma transição entre a escola e o mundo do trabalho, iniciando um itinerário formativo desde o contato com os processos produtivos das organizações empresariais", considerando que a jornada deve ser compatível com os "estudos regulares" e "atividades esportivas e culturais"[344].

A aprendizagem contribuiria ainda para a erradicação do trabalho infantil, para o combate à precarização do trabalho e também para a diminuição dos elevados índices de "rotatividade" porque seria um mecanismo de "inserção protegida e qualificada via emprego formal, com Carteira de Trabalho (CTPS) assinada e direitos trabalhistas e previdenciários [...]"[345].

O instituto celetista passa a ser um instrumento de atenuação dos efeitos de nosso sistema econômico, que reproduz a miséria, ao marginalizar grande parte da população, condenada a uma vida de trabalhos precários. Por supostamente facilitar a inserção, principalmente de jovens pobres, em uma relação de emprego, o instituto atenuaria alguns efeitos nefastos da miséria sobre essa parte bastante vulnerável da população.

Cabe também analisar a ideia de que a alteração da disciplina legislativa do instituto teria adequado a aprendizagem às demandas de uma nova sociedade, que requeriria um "novo trabalhador", não mais adestrado sob os princípios do taylorismo, mas um trabalhador pensante, e que, também com suas ideias, colabore ativamente com a empresa.

Ricardo Antunes observa que, na década de 1980, em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado, as relações de trabalho e de produção do capital foram impactadas não apenas pela introdução de novas tecnologias, tais como a robótica, a automação e a microeletrônica, como também pela introdução de novos processos de trabalho. Alguns desses novos processos mesclaram-se ao fordismo e ao taylorismo, já outros acabaram por substituí-los[346]. O toyotismo, por exemplo, em algumas regiões, mesclou-se ao modelo fordista, em outras, o substituiu[347].

---

[344] GONÇALVES, Ana Lucia de Alencastro. Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico, **Estud. Av.** [online], 2014, v. 28, n. 81, p. 193-194. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103401420140002000013&lng=en&nrm=iso.
[345] GONÇALVES, op. cit., p. 194.
[346] ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo, Cortez, 2015, p. 33-34.
[347] ANTUNES, op. cit., p. 34.

No que se refere à repercussão da introdução desses novos modelos sobre os direitos dos trabalhadores, o sociólogo do trabalho observa que:

> "[...] vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias"[348].

Ricardo Antunes, valendo-se de trabalhos realizados por Benjamin Coriat, Thomas Gounet e Ben Watanabe, sintetiza algumas características desses novos modelos de produção, especialmente do toyotismo, também denominado ohnismo, em referência a Ohno, que foi o engenheiro que introduziu esse modelo na Toyota[349]. Das características analisadas por Antunes, cabe destacar as que mais intensamente se relacionam com o objeto de nossa pesquisa.

O sociólogo do trabalho assevera que o toyotismo cria trabalhadores multifuncionais, em um processo de desespecialização e polivalência, que se verifica na capacidade de um operário operar várias máquinas, diferente do modelo fordista, que se fundamenta na relação "um homem/uma máquina"[350]. Ademais, o toyotismo se baseia no trabalho realizado em equipe, diferente do fordismo, em que o trabalho é parcelarizado.

As equipes de trabalhadores assumem o controle da produção, na medida em que o desempenho individual reflete nos resultados da equipe e nos ganhos, *v. g.* bônus de produtividade de todos os seus membros[351].

O toyotismo intensifica a exploração do trabalho, não só pelo fato de que "operários atuam simultaneamente com várias máquinas diversificadas" como também pela utilização

[348] ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo, Cortez, 2015, p. 34.
[349] ANTUNES, op. cit., p. 42.
[350] ANTUNES, op. cit., p. 45.
[351] ANTUNES, op. cit., p. 48.

de tecnologias, como o "sistema de luzes", que "intensificam o ritmo produtivo do trabalho"[352].

Ricardo Antunes evidencia o aspecto ilusório dos posicionamentos em favor da disseminação do taylorismo, como se este representasse a superação de um modelo brutalizante, em favor do trabalhador. O sociólogo observa que esses posicionamentos, entre eles o de Benjamin Coriat,

> "inserem-se na busca de uma saída para a atual crise do capitalismo, visualizando em seu interior uma nova forma de organização do trabalho, uma nova forma de regulação e um novo ordenamento social pactuado entre capital, trabalho e Estado. Concepção que se sustenta, portanto, na convivência e na colaboração entre as classes sociais, relação esta concebida como cooperativa. Isto supõe, evidentemente, a incorporação e aceitação, por parte dos trabalhadores, da política concorrencial e de competitividade, formulada pelo capital, que passa a fornecer o ideário dos trabalhadores"[353].

Os referidos posicionamentos desconsideram os efeitos nefastos desse modelo sobre os trabalhadores. Um dos efeitos mais evidentes é a precarização das relações de trabalho, uma vez que, como observa Antunes, "para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores". Antunes observa que o modelo toyotista se estrutura basicamente com um número reduzido de trabalhadores, adequando-se às necessidades de produção por meio de contratação de temporários, subcontratações e realização de sobrejornada[354].

Nesse sentido, Antunes observa que:

> "[...] a "substituição" do fordismo pelo toyotismo não deve ser entendida, o que nos parece óbvio, como um novo modo de organização societária, livre das mazelas do sistema produtor de mercadorias e, o que é menos evidente e mais polêmico, mas também nos parece claro, não deve nem mesmo ser concebido como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista. Neste universo, a questão que nos parece mais pertinente é aquela que interroga em que medida a produção capitalista

[352] ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo, Cortez, 2015, p. 46.
[353] ANTUNES, op. cit., p. 52.
[354] ANTUNES, op. cit., p. 47.

> realizada pelo modelo toyotista se diferencia essencialmente ou não das várias formas existentes de fordismo. Queremos aqui enfatizar que a referida diminuição entre elaboração e execução, entre concepção e produção, que constantemente se atribui ao toyotismo, só é possível porque se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e valorização do capital"[355].

O sociólogo observa ainda que, no toyotismo, o estranhamento do trabalho permanece e é intensificado em muitas atividades laborais. Ainda que assuma alguns contornos peculiares, como a "diminuição das hierarquias", a "redução do despotismo fabril" e a "maior "participação" do trabalhador na concepção do processo produtivo"[356], esse estranhamento se fundamenta em um "envolvimento cooptado"[357]. Antunes observa que a sujeição do ideário do trabalhador à lógica do capital é mais intensa no toyotismo do que no fordismo e também qualitativamente distinta, porque, como explica, é "mais consensual, mais envolvente, mais participativa, em verdade, mais manipulatória" do que no modelo mais antigo, orientado por uma "lógica mais despótica"[358].

Antunes observa ainda que houve, principalmente nos países capitalistas centrais, uma diminuição da classe operária industrial – evidenciada pelas altas taxas de desemprego estrutural –, uma ampliação muito expressiva do trabalho assalariado no setor de serviços e uma intensa "subproletarização", verificada na expansão de formas precárias de trabalho, como o trabalho parcial e o trabalho terceirizado[359]. O sociólogo do trabalho ressalta o aspecto contraditório desse processo que resultou em "maior heterogeinização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora"[360].

Outrossim, observa-se um movimento de qualificação e desqualificação do trabalho, que varia conforme os setores da atividade laboral. Antunes observa que houve uma "intelectualização do trabalho manual", verificável pela criação de cargos técnicos de coordenação em alguns setores da atividade econômica e também uma desqualificação do trabalho em diversos setores operários, seja pela desespecialização do operário moldado sob o fordismo, seja pela subproletarização, verificável pela proliferação de relações precárias

[355] ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo, Cortez, 2015, p. 52-53.
[356] ANTUNES, op. cit., p. 53.
[357] ANTUNES, op. cit., p. 54.
[358] ANTUNES, op. cit., p. 53.
[359] ANTUNES, op. cit., p. 61.
[360] ANTUNES, op. cit., p. 61-62.

de trabalho[361]. Sobre a desespecialização, decorrente da demanda do modelo toyotista por "trabalhadores multifuncionais", Antunes aduz que "esse processo também significou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho", o que repercutiu inclusive no "poder de negociação que a qualificação lhes conferia"[362].

Como aduziremos nos tópicos seguintes, o instituto da aprendizagem, tipificado e reformado sob a lógica do capital, reflete essa *processualidade contraditória* − termo utilizado por Antunes para designar esses movimentos contraditórios de transformação no mundo do trabalho, que repercutem inclusive na subjetividade do trabalhador[363]. A aprendizagem torna-se, assim, sem grandes ambições em relação à educação profissional, um instrumento de inserção profissional de jovens, sobretudo daqueles que, por questões econômicas e sociais, encontram maiores dificuldades para encontrar um *trabalho decente*.

4.2. A aprendizagem como política pública

O reconhecimento da aprendizagem como política pública permite compreender as últimas grandes alterações legislativas sobre o instituto, bem como explicar algumas de suas contradições. Ainda que o nosso objetivo não seja fazer uma análise de política pública (*policy analysis*), parece indispensável para a compreensão do próprio instituto considerar esse aspecto que lhe foi atribuído. Celina Souza observa que "[...] políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e grupos de pesquisa" e acrescenta que "muitas vezes, a política pública também requer a aprovação de nova legislação"[364].

Mariane Josviak observa que "[...] a profissionalização pode ser um meio para se construir políticas públicas que consigam dar efetividade aos planos de futuro de adolescentes e jovens economicamente desfavorecidos ou em risco social, embora não seja essa modalidade de contratação [a aprendizagem] exclusiva dessa parcela da população"[365].

Assim, inicialmente, cabe analisar o conceito de política pública. Maria Helena Oliva Augusto observa que a expressão “política pública” está entre aquelas que, por

[361] ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo, Cortez, 2015, p. 68-75.
[362] ANTUNES, op. cit., p. 74.
[363] ANTUNES, op. cit., p. 68-75.
[364] SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In:* HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2007, p. 70.
[365] JOSVIAK, Mariane. Políticas públicas e aprendizagem: a participação do Ministério Público do Trabalho na construção de políticas públicas para profissionalizar jovens no Paraná. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**, São Paulo, LTr, 2009, p. 43.

"parecerem possuir ampla eficácia operacional", são utilizadas, mesmo no âmbito acadêmico, sem maiores reflexões sobre os seus significados. A socióloga explica que, no Brasil, a partir da década de 1970, tanto nos discursos oficiais como na produção acadêmica das ciências sociais o termo política pública passou a ser utilizado com um sentido muito próximo do termo planejamento estatal[366].

O último termo, entretanto, ainda de acordo com a lição de Augusto, esteve vinculado ao desenvolvimentismo, correspondendo a uma série de ações estatais orientadas pelo objetivo de desenvolvimento econômico e autonomia nacional, o que "tornaria possível a transformação qualitativa da ordem social, conduzindo o país a mudanças de tipo estrutural". A socióloga, na busca por caracterizar as ações que constituem as políticas públicas, defende que estas possuem objetivos menos ambiciosos: "à expressão política pública, cujo sentido corrente refere-se à intervenção estatal nas mais diferentes dimensões da vida social, é atribuída força transformadora bem menor. Neste sentido, traduziria, de maneira mais realista, as possibilidades e os limites da intervenção estatal, uma vez que sua existência não cria, necessariamente, expectativas de alterações no âmbito estrutural. Trata-se, antes, da imposição de uma racionalidade específica às várias ordens de ação do Estado, um rearranjo de coisa, setores e situações".[367]

Celina Souza[368] define política pública como "campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o "governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)" e acrescenta que "a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real"[369]. Souza destaca que a repercussão das políticas públicas sobre a economia e a sociedade torna esse campo multidisciplinar, atraindo pesquisadores de diversas disciplinas[370].

Leonardo Secchi observa que o termo política pública está relacionado a uma dimensão mais concreta da política, qual seja, aquela que envolve "orientações para a decisão

[366] AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 105-106, dez. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701989000200105&lng=en&nrm=iso.
[367] AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 107, dez. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701989000200105&lng=en&nrm=iso.
[368] SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In:* HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2007, p. 69.
[369] SOUZA, op. cit., p. 69.
[370] SOUZA, op. cit., p. 69.

e ação". Secchi ensina, assim, que "políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico das decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões". Diante de um "problema público" – "problema coletivamente relevante" – a política pública se coloca como uma diretriz para o seu enfretamento, ou seja, se revela como uma orientação que vai balizar ações e omissões[371].

Leonardo Secchi observa que as políticas públicas podem ser analisadas como um processo ou ciclo – "processo de elaboração de políticas públicas (*policy-making process*)" ou "ciclo de políticas públicas (*policy cycle*)" – que compreende fases que, para fins de análise, são colocadas como "sequenciais e interdependentes". Secchi explica que não há unanimidade doutrinária sobre as etapas que comporiam esse processo, estruturando-o em sete fases, quais sejam, "identificação do problema", "formação da agenda", "formulação de alternativas", "tomada de decisão", "implementação", "avaliação", "extinção"[372].

Compreender os motivos que levaram o instituto da aprendizagem a ser utilizado como uma política pública passa, assim, pela análise dos problemas públicos que foram identificados como passíveis de serem solucionados ou atenuados com o fortalecimento dessa relação laboral. Secchi define problema público como "a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública". Os problemas públicos identificados passam a compor uma agenda. Secchi, desenvolvendo seu pensamento a partir da doutrina de Cobb e Elder, expõe que para estes autores há dois tipos de agenda e acrescenta ainda uma terceira. A primeira é a agenda política, composta pelo "conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública". A segunda é a agenda formal ou agenda institucional, composta pelos "problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar". A terceira é a agenda da mídia, que, de acordo com Secchi, é composta por "problemas que recebe atenção especial dos diversos meios de comunicação" e que, por vezes, influencia as agendas supracitadas[373].

Corseuil, Foguel e Gonzaga observam que, no Brasil, o desemprego é mais acentuado entre os mais jovens e acrescentam que esse problema não ocorre apenas em nosso país. Além do desemprego, os jovens também estão mais sujeitos à submissão a relações mais precárias de trabalho. Os pesquisadores citam dados colhidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013 que evidenciam taxas muito mais altas de

[371] SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**, São Paulo, Cengage Learning, 2011, p. 1-2.
[372] SECCHI, op. cit., p. 33.
[373] SECCHI, op. cit., p. 36.

desemprego e informalidade entre os mais jovens. Ademais, citando um outro estudo de Corseuil et al., expõem que, entre os mais jovens, a rotatividade é muito maior, ou seja, além da enorme dificuldade em encontrar um trabalho, a permanência também é um desafio[374].

O estudo de Ricardo Antunes – exposto no tópico 4.1 *supra* – evidencia que precarização das relações de trabalho e marginalização não são problemas localizados, restritos a determinados países, mas são problemas do sistema econômico capitalista, que se acentuaram com as transformações produtivas em curso, com efeitos ainda mais perversos sobre os mais jovens, que estão no início de seus percursos profissionais. Assim, compreende-se por que tais problemas também estão na agenda institucional de outros Estados, que também adotam a aprendizagem como mecanismo de enfrentamento.

A França é o nosso exemplo estrangeiro mais emblemático. O governo francês realizou, por meio de seus órgãos de análise e pesquisa, diversos estudos que tiveram por objetivo avaliar a aprendizagem, enquanto política pública, e propor soluções para problemas que supostamente diminuem a sua eficácia, ponderando, inclusive, a pertinência de eventual adoção do "modelo dual alemão". O assunto também recebeu considerável atenção de estudiosos ligados a entidades da sociedade civil e da imprensa[375].

Nos últimos meses de 2017 e nos primeiros de 2018, o governo francês lançou uma *concertation*, que podemos traduzir como uma grande consulta pública, que se desdobrou em reuniões, audiências públicas e grupos de trabalho. O objetivo imediato desses trabalhos era "identificar oportunidades para aperfeiçoar significativamente a aprendizagem, de modo que ela se torne uma via de excelência em favor dos jovens e das empresas", aumentando também o número de aprendizes, que está praticamente estagnado desde o ano de 2012[376]. O relatório final da *concertation*, de janeiro de 2018, aponta que, no final de 2016, havia, na

[374] CORSEUIL, Gustavo Henrique; FOGUEL, Miguel; GONZAGA, Gustavo. **A aprendizagem e a inserção de jovens no mercado de trabalho: uma análise com base na Rais**, Brasília, IPEA, 2016, p. 8-9. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7404/1/RP_Aprendizagem_2016.pdf.

[375] Entre os estudos produzidos por órgãos do Estado francês, cabe mencionar o de autoria de Guillaume Delautre (**Le modèle dual allemand: Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage em Allemagne**, Document d'études, n. 185, set. 2014, DARES). Entre os estudos realizados no âmbito de entidades da sociedade civil, cabe mencionar o estudo de autoria de Bertrand Martinot (**L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes: plan d'action pour la France tiré de la réussite allemand**, Institut Montaigne, maio 2015).

[376] FRANÇA, RAPPORT pour le développement de l'apprentissage: Synthèse de la concertation, janvier 2018, p. 3. Disponível em: https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/rapport-concertation-apprentissage-30-01-2018.pdf.

França, 412.400 aprendizes, 3% menos que em 2013[377]. De setembro de 2012 a setembro de 2014, houve uma redução de 46.000 aprendizes[378].

O relatório supramencionado evidencia a orientação de que a aprendizagem é um mecanismo de atenuação dos problemas de inserção de jovens no mercado de trabalho. A aprendizagem, na França, ainda de acordo com o referido documento, seria "menos desenvolvida" do que em países nos quais o instituto possui expressiva tradição, como Suíça, Alemanha, Áustria e Dinamarca, que teriam "melhores resultados em termos de inserção profissional de jovens"[379].

A perspectiva comparativa está muito presente nos estudos acadêmicos franceses e também em artigos publicados nos principais veículos de mídia impressa franceses. Bertrand Martinot, em um estudo no qual faz diversas propostas de alteração do instituto da aprendizagem na França, tomando o modelo germânico como paradigma, relaciona o menor desemprego entre jovens na Alemanha com o número, muito expressivo, de aprendizes naquele país[380].

Essa orientação, que coloca a aprendizagem como política pública de enfrentamento de obstáculos relacionados à inserção laboral, explica também as principais alterações legislativas na disciplina do instituto, promovidas a partir da Lei nº 10.097/2000. Essa lei foi a primeira de uma série de leis[381] que alteraram a disciplina celetista da aprendizagem com o nítido intuito de expandir quantitativamente a aprendizagem. Há que se observar que as alterações legislativas foram praticamente silentes no que se refere ao conteúdo da prestação formativa.

Em relação à referida lei, cabe destacar a ampliação, ainda que em caráter subsidiário, das entidades autorizadas a oferecer programas de aprendizagem. O art. 430 da CLT foi, por meio do referido diploma, inicialmente alterado para prever que escolas técnicas de educação e entidades sem fins lucrativos poderiam atuar subsidiariamente em relação aos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

---

[377] FRANÇA, RAPPORT pour le développement de l'apprentissage: Synthèse de la concertation, janvier 2018, p. 10-11. Disponível em: https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/rapport-concertation-apprentissage-30-01-2018.pdf.

[378] MARTINOT, Bertrand. **L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes**: plan d'action pour la France tiré de la réussite allemand. Institut Montaigne, maio de 2015, p. 9. Disponível em: https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/etude_apprentissage.pdf.

[379] FRANÇA, RAPPORT, op. cit., p. 11.

[380] MARTINOT, op. cit., p. 14-19.

[381] Podemos citar, nesse sentido, também as Leis nº 12.594/2012 e nº 13.420/2017.

A análise do Cadastro Nacional da Aprendizagem[382], bem como de artigos acadêmicos desenvolvidos com base em experiências de aprendizagem, nos permite afirmar que, em geral, as entidades sem fins lucrativos que passaram a oferecer programas de aprendizagem possuem objetivos mais amplos do que a educação profissional. Trata-se de entidades que objetivam a assistência a crianças, adolescentes e jovens adultos, retirando-os de situações de vulnerabilidade e risco social.

As iniciativas dessas entidades, relativas à educação profissional, integram esforços mais amplos por inclusão social e prevenção de situações de marginalização, o que reverbera nos currículos estruturados para os programas de aprendizagem. Nesse sentido, cabe destacar o trabalho de algumas instituições, sobre as quais, ao longo de nossa pesquisa, por diversos meios, encontramos informações e análises.

A Associação de Educação Familiar e Social do Paraná – AEFS/PR oferece programas de aprendizagem por meio do seu Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes Maria Adelaide – Cemade. O Cemade tem como missão:

> "[...] desenvolver ações socioeducativas de caráter preventivo e de autossustentabilidade aos adolescentes oriundos de programas sociais e comunidade, visando sua capacitação e ingresso no mercado formal de trabalho, aperfeiçoando valores e atitudes éticas no exercício da cidadania"[383].

O referido Centro oferece, antes do programa de aprendizagem propriamente dito, também denominado "módulo profissionalizante" (composto pelas disciplinas de informática, serviços administrativos e inglês ou espanhol), um curso que denomina como "módulo integrador", composto pelas disciplinas de "português básico", "matemática básica", "formação pessoal", "relações interpessoais", "ética, trabalho e consumo", "prevenção e sexualidade", "introdução à informática", "legislação aplicada ao adolescente". Sobro o "módulo integrador", Selva, Michel e Strapasson aduzem que:

> "[...] é realizado no momento em que o adolescente chega à Instituição e tem por finalidade dar-lhe formação pessoal, garantindo, assim, uma futura participação no Programa de Aprendizagem Profissional. Sua carga

[382] Disponível em: http://www.juventudeweb.mte.gov.br/indexPesquisaAprendizagemInternet.asp.
[383] SELVA, Simone; MICHEL, Maristela de Andrade; STRAPASSON, Marise Helena Johnson. Programa de Aprendizagem Profissional: a experiência da Associação de Educação Familiar e Social do Paraná. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo, LTr, 2009, p. 272.

> horária é de 200 horas, divididas em 50 dias úteis, com aulas ministradas de segunda à sexta-feira nos períodos matutino e vespertino"[384].

Os referidos autores observam que, em um período de 3 anos, 2.240 jovens cursaram o "módulo integrador", 1.915 jovens prosseguiram para o "módulo profissionalizante", que é o programa de aprendizagem propriamente dito, e 108 "foram efetivados pelas empresas"[385].

Essas entidades ampliam as relações de aprendizagem não apenas pelo oferecimento de programas, como também pela mobilização de empresas e outras entidades, inclusive daquelas que compõem o Sistema S. Como exemplo de mobilização, podemos citar o programa de aprendizagem que foi desenvolvido pelo Instituto Betesda, em parceria com o Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes.

Marcia Aparecida Osovski Suss, coordenadora do programa de aprendizagem do Instituto, explica que pessoas ligadas ao terceiro setor perceberam que, em virtude dos espaços ociosos que possuem, igrejas poderiam se tornar "Centros de Referência Educacional e Social", o que deu origem à "Rede Evangélica Paranaense de Assistência Social – REPAS", no ano de 2003[386].

A Igreja Betesda disponibilizou suas instalações para o oferecimento do programa de aprendizagem, por meio do Instituto Betesda. Sobre a mobilização e os resultados do programa, Suss aduz que "com o empenho do IB, do empresariado, Sest/Senat, DRT e o MPT em apenas 3 semestres o número de aprendizes inseridos nas empresas de transporte aumentou em mais de 80%. Desde o início do programa o IB tentou envolver o empresariado como parceiro de todas as suas conquistas e desde a instalação do programa de aprendizagem até a presente data, todos são reunidos bimestralmente para um café. Como fruto deste envolvimento o IB comemorou a contratação de 70% de seus aprendizes no término do contrato de aprendizagem dos aprendizes por ele formados. [...] O IB foi pioneiro na implantação de um Programa de Aprendizagem desenvolvido em Rede, pois organizou

---

[384] SELVA, Simone; MICHEL, Maristela de Andrade; STRAPASSON, Marise Helena Johnson. Programa de Aprendizagem Profissional: a experiência da Associação de Educação Familiar e Social do Paraná. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo, LTr, 2009, p. 273.

[385] SELVA, MICHEL, STRAPASSON, op. cit., p. 276.

[386] SUSS, Marcia Aparecida Osovski. A aprendizagem e seus efeitos sobre a promoção social de adolescentes e jovens na história do trabalho infantil. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo, LTr, 2009, p. 262.

empresas, igrejas, instituições e o Sistema S, representado pelo Senat, para a execução de seus cursos"[387].

O ECA dispõe no art. 63, II, que a formação técnico-profissional deve ser compatível com o desenvolvimento do adolescente e, no art. 69, I, determina que sua profissionalização deve ser realizada com "respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento". Trata-se de um comando direcionado a todos os programas de aprendizagem. O dispositivo supramencionado é aplicável a todos os programas de educação profissional para adolescentes. Cabe observar, no entanto, que em virtude das desfavoráveis condições sociais, econômicas e educacionais de muitos adolescentes, as instituições habilitadas a oferecer formação técnico-profissional metódica precisam atentar também para outros aspectos além daqueles referentes ao etário. Suss observa que "no desenvolvimento do programa de aprendizagem do IB, desde fevereiro de 2005, pudemos observar que 90% dos adolescentes e jovens assistidos pelos cursos de aprendizagem possuem um baixo nível de compreensão quanto à intepretação de texto e comunicam-se por meio de um vocabulário extremamente restrito"[388].

No contexto de uma política pública, a profissionalização, em regra, assume um caráter instrumental. Assim, mais do que oferecer educação profissional, as ações devem contemplar também outros aspectos relativos à inserção social e à cidadania. Maria Josviak observa que

> "[...] em todos os programas existentes no Brasil e direcionados ao início profissional de adolescentes e jovens, se houver a preocupação efetiva com a inserção familiar, com a escolaridade e com a formação integral da adolescência e da juventude, enquanto cidadãos e protagonistas da sua mudança social e econômica, os resultados são positivos. Muitas das leis existentes não atingem seus objetivos se em desacordo com a realidade instituem metas inatingíveis. De forma diversa, se partem da realidade e procedem a uma readequação para o enriquecimento de experiências, envolvendo-se diversos parceiros, os resultados obtidos traduzem-se em

[387] SUSS, Marcia Aparecida Osovski. A aprendizagem e seus efeitos sobre a promoção social de adolescentes e jovens na história do trabalho infantil. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo, LTr, 2009, p. 261-264.
[388] SUSS, op. cit., p. 256.

> poderosos instrumentos de inserção social, escolar, econômica e profissional"[389].

A Lei nº 11.180/2005 ampliou o limite etário superior de dezoito para vinte e quatro anos de idade. Ademais, ao dispor que esse limite não se aplica às pessoas com deficiência, valorizou a aprendizagem como instrumento de inserção não apenas de jovens, mas também de outro grupo que enfrenta acentuadas barreiras para o ingresso em uma relação de trabalho. A Lei nº 11.788/2008, no mesmo sentido, alterou o art. 428, § 3º, da CLT para estabelecer uma exceção ao limite temporal do contrato de aprendizagem, em relação aos aprendizes com deficiência.

No plano infralegal, o Decreto nº 9.579/2018, que regulamenta a disciplina legal da aprendizagem, no art. 53, dispõe que deverão ser prioritariamente contratados aprendizes entre quatorze e dezoito anos (incompletos), exceto para atividades que, pelos motivos elencados nos incisos do referido artigo, sejam inadequadas para pessoas dessa faixa etária. Nessas hipóteses excepcionais, deverão ser contratados aprendizes com idade entre dezoito anos (completos) e vinte quatro anos (incompletos). Essa preferência estabelecida pelo regulamento encontra justificativa nas barreiras mais acentuadas de acesso ao trabalho decente enfrentadas pelos mais jovens. Discorrendo sobre desemprego e informalidade, Corseuil, Foguel e Gonzaga, anotam que:

> "a análise feita em Ipea e Secretaria Nacional de Juventude – SNJ (Boletim..., 2014)[390] mostra que ambos os problemas são bem mais acentuados para os jovens de 15 a 17 anos de idade. Ou seja, dos jovens nessa faixa etária interessados em trabalhar, poucos têm acesso a um emprego formal"[391].

O decreto regulamentador, no art. 66, mais do que exortar a ampliação quantitativa da aprendizagem, facilitando o cumprimento da "cota de aprendizagem", reafirma o instituto como política pública de inserção laboral.

---

[389] JOSVIAK, Mariane. Políticas públicas e aprendizagem: a participação do Ministério Público do Trabalho na construção de políticas públicas para profissionalizar jovens no Paraná. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo, LTr, 2009, p. 43.

[390] O documento citado pelos autores é o *Boletim Juventude Informa*, nº 02, ano 01, out. 2014, Publicação do Participatório-Observatório Participativo da Juventude da Secretaria Nacional de Juventude/SNJ e do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada/IPEA. Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/3189/BoletimJuventudeInforma2-Trabalho-Web.pdf.

[391] CORSEUIL, Gustavo Henrique; FOGUEL, Miguel; GONZAGA, Gustavo. **A aprendizagem e a inserção de jovens no mercado de trabalho: uma análise com base na Rais**, Brasília, IPEA, 2016, p. 8. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7404/1/RP_Aprendizagem_2016.pdf.

O dispositivo se aplica às empresas que possuem estabelecimentos nos quais a realização de aulas práticas encontra empecilho nas peculiaridades da atividade ou do local de trabalho. Sobre as aulas práticas, o artigo possibilita que elas sejam ministradas exclusivamente nas entidades qualificadas em formação técnico profissional.

A principal inovação está na parte final do *caput*. Em relação à experiência prática do aprendiz, o dispositivo possibilita que, com autorização do Ministério do Trabalho e Previdência Social, ela seja obtida em uma "entidade concedente da experiência prática do aprendiz". Podem funcionar como entidade concedente os órgãos públicos, as organizações da sociedade civil e as unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

O referido artigo, em seu parágrafo terceiro, dispõe que a empresa – "estabelecimento contratante", para se valer da exceção prevista na parte final do *caput* do artigo, deverá firmar termo de compromisso com o Ministério do Trabalho e Previdência Social. A empresa e a entidade qualificada em formação técnico profissional, contratata pela empresa, devem celebrar conjuntamente parceria como uma entidade concedente da experiência prática do aprendiz.

Nessa hipótese excepcional, de acordo com o parágrafo quinto do artigo em análise, "a seleção de aprendizes será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no portal eletrônico Mais Emprego e deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social". O referido parágrafo menciona ainda exemplos de pessoas que se encontrariam nessa condição.

Conforme mencionamos, as unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) podem funcionar como entidades concedentes da experiência prática do aprendiz, e o próprio dispositivo legal cita, entre as pessoas que deverão receber atenção prioritária na seleção, os "adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas". Regina Bergamaschi Bley relata uma experiência de aplicação dessa exceção prevista na norma regulamentar. Trata-se do "Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei – Programa Aprendiz" implementado pelo Estado do Paraná, com fundamento na Lei estadual nº 15.200/2006[392].

[392] BLEY, Regina Bergamaschi. Programa aprendiz: a contribuição do Estado do Paraná no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a profissionalização e inclusão social de adolescentes e jovens. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo, LTr, 2009, p. 143-144.

Bley explica que "a finalidade principal desse programa é oferecer a oportunidade de profissionalização a adolescentes com idade entre 14 (quatorze) e 18 (dezoito) anos, na área administrativa, inserindo-os nas 700 vagas criadas nos órgãos da administração pública estadual direta, autárquica e empresas públicas, nos termos da Lei federal nº 10.097/2000 e do Decreto estadual nº 3.492/2004"[393]. O programa é de 2004, portanto, anterior à própria lei estadual, que, de acordo com Bley, teria sido editada para "consolidá-lo". A educadora ressalta também que essa iniciativa "é resultado de um trabalho coletivo e integrado, tendo contado com a colaboração de outras instituições na sua elaboração, dentre elas, o Ministério Público do Trabalho, através da Procuradoria Regional do Trabalho da 9ª Região, a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego e o Ministério Público Estadual, num esforço conjunto de garantir a profissionalização – através da Aprendizagem − e a inclusão social de adolescentes submetidos a medidas socioeducativas ou beneficiados com a remissão [...]."[394]

4.3. A ampliação quantitativa das relações de aprendizagem

A aprendizagem foi tipificada e se desenvolveu sob o regime da compulsoriedade. A compulsoriedade se caracteriza pela obrigação, para o empregador, de contratar aprendizes, respeitando os percentuais mínimo e máximo estabelecidos no artigo 429, *caput*, da CLT. Conforme observamos, a partir da análise histórica de Luiz Antônio Cunha, a tipificação, em nosso ordenamento, não veio disciplinar e estabelecer patamares de proteção para uma relação que já se verificava na prática, mas estimular a disseminação de um mecanismo de reprodução da classe trabalhadora operária, fundamentado pelas ideias de racionalização do trabalho.

A obrigatoriedade de contratação, prevista em lei, antes mais restrita, não impediu que o instituto chegasse ao final do século XX praticamente inexpressivo sob o aspecto quantitativo. Em 1998, havia 4.308 aprendizes, no Brasil. No ano 2000, 7.411 aprendizes. A Lei nº 10.097/2000 entrou em vigor em 20 de dezembro de 2000. Nos anos subsequentes, com exceção do ano de 2001, houve um contínuo aumento no número de aprendizes. Em

[393] BLEY, Regina Bergamaschi. Programa aprendiz: a contribuição do Estado do Paraná no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a profissionalização e inclusão social de adolescentes e jovens. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo, LTr, 2009, p. 144.
[394] BLEY, op. cit., p. 143-144.

2013, havia 326.294 aprendizes no Brasil[395]. Cabe mencionar que, nesse ano, havia, na França, 438.143 aprendizes e, na Alemanha, 1.430.977 aprendizes[396].

Cabe rememorar que a referida lei, entre outras disposições, alterou o *caput* do art. 429 da CLT, que passou a prever a obrigação de contratação de aprendizes pelos "estabelecimentos de qualquer natureza", e não mais por apenas os "estabelecimentos industriais de qualquer natureza", e ampliou o rol de entidades habilitadas a oferecer programas de aprendizagem. Evidencia-se, assim, o intuito de ampliar as relações de aprendizagem também para outras ocupações além daquelas relacionadas à indústria.

Apesar do expressivo aumento do número de aprendizes, o absoluto desinteresse da classe patronal pela aprendizagem é evidenciado pelo generalizado descumprimento da legislação. Em 2013, apenas 1,49% dos estabelecimentos cumpriram corretamente a cota de aprendizagem e 95,64% dos estabelecimentos obrigados ao cumprimento da cota não possuíam aprendizes contratados[397].

A própria imposição legislativa de contratação já evidencia o desinteresse do empresariado pelo instituto. Cabe observar que o legislador, na Lei nº 11.788/2008, que disciplina a relação de estágio, além de nada dispor sobre contratação mínima obrigatória, estabeleceu, para evitar abusos e precarização do trabalho, percentuais máximos de contratação, excepcionando os estágios de nível superior e de nível médio profissional.

Ademais, Corseuil, Foguel e Gonzaga observam que apenas uma parcela relativamente reduzida dos aprendizes permanece na mesma empresa perante a qual realizaram o programa de aprendizagem e que é reduzido o número de aprendizes que permanecem trabalhando na mesma ocupação para a qual foram preparados[398]. Evidencia-se, assim, que grande parte das empresas não percebe o aprendiz como um futuro empregado em uma relação de emprego comum, por tempo indeterminado.

A compulsoriedade de contratação por parte do empregador é um elemento importante de pressão para a expansão quantitativa da aprendizagem, mas a insuficiência da obrigatoriedade, mesmo com a atuação dos órgãos de inspeção do trabalho, está demonstrada pela enorme diferença entre o "potencial de contratação" e o número de aprendizes

---

[395] CORSEUIL, Gustavo Henrique; FOGUEL, Miguel; GONZAGA, Gustavo. **A aprendizagem e a inserção de jovens no mercado de trabalho: uma análise com base na Rais**, Brasília, IPEA, 2016, p. 8-9. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7404/1/RP_Aprendizagem_2016.pdf. (Essas informações foram retiradas de uma tabela elaborada pelos autores, com base nos dados da Rais.)

[396] MARTINOT, Bertrand. **L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes**: plan d'action pour la France tiré de la réussite allemand. Institut Montaigne, maio de 2015, p. 16. Disponível em: https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/etude_apprentissage.pdf..

[397] CORSEUIL, op. cit., p. 10.

[398] CORSEUIL, op. cit., p. 19-20.

contratados. Com base nos dados do CAGED, o "Boletim da Aprendizagem Profissional – jan. a dez. 2017" registra que deveriam ter sido contratados 939.731 aprendizes em 2017, considerando o percentual mínimo de 5% para o cumprimento da cota; entretanto, foram contratados 386.791 aprendizes[399].

Conforme mencionamos no tópico anterior, a expansão quantitativa da aprendizagem, compreendida como uma importante política pública, não é um objetivo declarado apenas do governo brasileiro, mas também de outros governos estrangeiros, em países nos quais os jovens enfrentam graves entraves na inserção no mundo do trabalho. Andrew Powell, em uma publicação oficial da House of Commons Library, observa que no ano acadêmico 2015-2016, havia, na Inglaterra[400], 900.000 aprendizes, e o governo declarou ter o objetivo de chegar até 2020 com três milhões de aprendizes[401].

Cabe reiterar que, se por um lado a disciplina legislativa da aprendizagem recebeu, sobretudo a partir do ano 2000, importantes alterações que claramente objetivaram ampliar a contratação de aprendizes, praticamente nada foi alterado no que se refere ao conteúdo de sua prestação educativa. A legislação determina a compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no programa e a condição do aprendiz de pessoa em desenvolvimento; no entanto, não adentra à questão dos níveis de ensino. Ou seja, as questões qualitativas, isto é, aquelas relativas ao conteúdo da "formação técnico-profissional metódica" não receberam, na legislação, a mesma atenção que as pressões para a ampliação quantitativa.

Não queremos, com nossas observações, reduzir a importância da flexibilidade dos currículos, que resultou na introdução, sobretudo nos programas de aprendizagem oferecidos por instituições sem fins lucrativos, de matérias muito relevantes para a construção da cidadania do aprendiz, muito além do objetivo de profissionalização. No entanto, conforme observamos no Capítulo 2, a aprendizagem não é um "nível de ensino", mas um contrato que permite a prestação de educação profissional em diferentes níveis de ensino da educação profissional. Em um contexto de compulsoriedade e disseminado descumprimento da legislação, essa questão deve também ser abordada por uma análise jurídica, uma vez que a prestação educativa é o que motiva a especialidade desse contrato de trabalho.

---

[399] BRASIL, Ministério do Trabalho. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Boletim da Aprendizagem Profissional** – Jan. a Dez. 2017. Disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Boletim_jan_a_dez_2017.pdf.

[400] Cabe ressaltar que esse estudo se refere apenas à Inglaterra, e não a todos os territórios que integram o Reino Unido.

[401] POWELL, Andrew. Apprenticeships Policy in England: **Briefing paper**, number CBP 03052, 29 June 2017. Disponível em: http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN03052/SN03052.pdf.

Conforme observamos naquele capítulo, a CLT, já em sua redação original, se referia à prestação educativa do contrato de aprendizagem como formação metódica de um ofício. O parágrafo único do art. 80 definia aprendiz como "[...] o trabalhador menor de 18 e maior de 14 anos, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça o seu trabalho". As alterações posteriores no texto consolidado mantiveram a expressão e praticamente se limitaram a enunciá-la, sem disciplinar mais detalhadamente essa prestação contratual.

A Lei nº 10.097 de 2000 inseriu o parágrafo quarto no art. 428 da CLT, que define "formação técnico-profissional metódica" como "[...] atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho". Conforme observamos naquele capítulo, a expressão e a sua interpretação autêntica são absolutamente genéricas e podem corresponder a diversas práticas de educação profissional de diferentes níveis de ensino.

O ordenamento jurídico brasileiro, assim, ao contrário de ordenamentos estrangeiros por nós analisados, como o francês (v.g. Art. L6222-22-1 do *Code du Travail*[402]) e o italiano, relega ao plano infralegal − fundamentalmente ao Decreto nº 9.579/2018 e à Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho e Emprego − o estabelecimento de alguns patamares de conteúdo e qualidade da aprendizagem. Observamos, no entanto, que essa opção do legislador, que a princípio parece trazer maior flexibilidade e liberdade na estruturação dos programas conforme a necessidade das empresas e dos aprendizes, acaba por expor o instituto a pressões precarizantes.

Como observamos, a compulsoriedade de contratação, o diminuto percentual de cumprimento da cota de aprendizagem e a imprescindível atuação do Ministério Público do Trabalho e dos órgãos de fiscalização do trabalho, para a eficácia da lei, nos apontam para o desinteresse da classe patronal pela aprendizagem. Ainda que os interesses dos Serviços Nacionais de Aprendizagem nem sempre coincidam com os interesses do empresariado, esse desinteresse pela aprendizagem se coaduna com a atuação dessas entidades.

Em face da pressão para a contratação de aprendizes, surgem soluções menos custosas para o cumprimento da legislação, que, como já observamos, é pouco exigente do ponto de vista qualitativo, o que resulta em alguns cursos "muito básicos".

Discorrendo sobre o Senai, Luiz Antônio Cunha fornece elementos importantes, brevemente mencionados por nós no capítulo 2, para compreender as alterações legislativas

[402] Esse artigo contém disposições sobre o contrato de aprendizagem que objetiva a preparação do aprendiz para obtenção do *baccalauréat professionnel*, que corresponde ao diploma do nosso nível técnico médio.

e a reconfiguração do instituto da aprendizagem nos primeiros anos do século XXI, com o ingresso de novas entidades de formação.

O sociólogo observa que dirigentes e técnicos do Senai passaram a defender a extinção da aprendizagem, com o fundamento de que as empresas demandariam treinamento, que se caracteriza por cursos rápidos com carga horária de algumas dezenas de horas, e não aprendizagem. Cunha aduz ainda que, em um evidente paradoxo, as mudanças no sistema produtivo também serviram de fundamento para a defesa da impertinência da aprendizagem. A automatização e a polivalência resultariam na demanda por trabalhadores com qualificação superior à recebida pela "operário típico do fordismo/taylorismo", o que tornaria injustificável os gastos muito expressivos do Senai com os cursos de aprendizagem. No entanto, a demanda por simples treinamento contradiz esse diagnóstico de demanda por qualificação mais elevada[403].

Cunha observa que, em meados da década de 1990, o Senai passou por uma expressiva reestruturação institucional, que objetivou assegurar a sua autonomia – isto é, o controle exclusivo pela entidade patronal − e o seu caráter privado. Tratou-se de uma reação a uma série de "ameaças" que a instituição vinha enfrentando. Alguns parlamentares, sindicatos e organizações de trabalhadores questionavam o controle exclusivamente patronal da entidade, uma vez que, além de receber recursos públicos, tinha como objetivo precípuo a formação profissional do trabalhador. Outrossim, o próprio empresariado já se movimentava pela extinção ou redução da contribuição compulsória destinada ao Senai e ao Sesi, o que contrariava os interesses da instituição[404].

Em 1994, o Senai já havia definido como prioridade a "reestruturação dos modelos de formação profissional". No âmbito desse processo, a entidade lançou uma consulta a funcionários, dirigentes e docentes. No texto, em que essa consulta é apresentada, a referida reestruturação é expressamente mencionada como prioridade institucional. Cunha, analisando o documento que sintetizou os resultados da pesquisa, observa que os consulentes entendiam como necessária a redução da dependência dos recursos advindos da contribuição compulsória e a obtenção de "novas fontes de receita", por meio da oferta de novos cursos que possibilitariam a cobrança de valores, tanto das empresas como dos alunos. O sociólogo

[403] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2005, p. 219.
[404] CUNHA, op. cit., p. 218-232.

acrescenta que "no limite, defendia-se a autossustentação total da instituição, abrindo mão da contribuição compulsória"[405].

Ainda no âmbito desse processo, o Conselho Nacional do Senai aprovou, em julho de 1996, o "Plano Estratégico do Sistema Senai 1996-2010". Com base no referido documento, Cunha observa que:

> "O negócio central do Senai é a educação para o trabalho (já não a formação profissional, menos ainda a aprendizagem). São negócios complementares a assistência técnica e as consultorias (assistência tecnológica, informação, desenvolvimento de processos e produtos), com a advertência de que uma e outras deverão estar "sempre intimamente ligadas à educação para o trabalho, como forma de mantê-la atualizada e dinâmica, e para propiciar a plena utilização dos recursos técnicos e tecnológicos disponíveis".
>
> O cliente do Senai não aparece claramente nomeado, mas o texto não deixa dúvida de que se trata da indústria, representada pelas federações e pela confederação patronais. O "campo da ação social e do mercado informal", objeto de uma das diretrizes para o período 1993-1997, foi ostensivamente abandonado.
>
> O modo de competição é a liderança de custos e, a longo prazo, a diferenciação nos negócios.
>
> As coordenadas estratégicas são, a curto prazo, a orientação para o mercado, a reestruturação competitiva, a atuação em parcerias e a profissionalização da gestão. A longo prazo, a integração, a autossustentação e a competitividade do Sistema Senai.
>
> [...]
>
> No que diz respeito ao objetivo de longo prazo de autossustentação, ele deve ser alcançado pela combinação, a curto prazo, da contribuição compulsória com outras fontes de receita, especialmente a cobrança na prestação de serviços. A cobrança de cursos está aí incluída. A implementação de um sistema de franquias da marca Senai foi estabelecida como um objetivo de longo prazo"[406].

[405] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2005, p. 228.
[406] CUNHA, op. cit., p. 229-230.

O sociólogo cita ainda o Senai do Rio Grande do Sul, cujo departamento regional, antes mesmo da adoção do plano estratégico acima mencionado, passou a gerir os seus centros de formação profissional como "unidades de negócio". Na condição de "gestor de seu negócio", o diretor da unidade tem inclusive uma margem de negociação de valores com as empresas. Evidencia-se a busca pela autossustentação, por meio de cursos integralmente custeados pelas empresas beneficiadas, e o objetivo de privilegiar as necessidades das indústrias por cursos de treinamento[407]. Conforme destaca Cunha, esse modelo de negócio se estrutura em detrimento da aprendizagem:

> "Nesse tipo de negócio não há lugar para os cursos de aprendizagem. Eles continuarão a ser oferecidos enquanto a contribuição compulsória estiver em vigor, mas sua extinção causará nenhum transtorno. Ao contrário, entendem os reformadores gaúchos que já não há lugar na indústria da virada do século para o operário qualificado segundo os padrões da longa e custosa aprendizagem"[408].

Cunha lançou, no ano de 2005, a 2ª edição de sua obra, que consultamos em diversos momentos de nossa pesquisa. Não obstante tenha redigido essa 2ª edição já nos anos 2000, as considerações supracitadas do sociólogo sobre o Senai e a aprendizagem se fundamentam em documentos produzidos e posições assumidas pela instituição na década de 1990, poucos anos antes da edição da Lei nº 10.097/2000. O sociólogo, ressalvando a existência de posições divergentes dentro do próprio Senai, observava que "[...] a hegemonia parece estar com os reformadores, orientados pelo mercado, ou melhor, pela ideia hegemônica do que seja o mercado"[409].

Evidencia-se, no entanto, que a "reconfiguração" da aprendizagem a partir dos anos 2000 guarda uma relação de congruência com essas posições institucionais explicitadas pelo sociólogo. As Leis ns. 10.097/2000 e 13.420/2017, que alteraram a CLT para autorizar a atuação de outras entidades, se coadunam com o desinteresse dos Serviços Nacionais de Aprendizagem pelo instituto, embora, como explicitado por Ricardo Tadeu Marques da Fonseca, na lição aduzida no tópico 4.1 supra, o fundamento para essa alteração foi a necessidade de tornar a aprendizagem acessível a mais jovens, aumentando os locais de oferta, sob o fundamento de que não haveria meios para os Serviços Nacionais de

[407] CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo/Brasília, Unesp/Flacso, 2005, p. 231-232.
[408] CUNHA, op. cit., p. 232.
[409] CUNHA, op. cit., p. 232.

Aprendizagem atenderem a demanda em todas as localidades. Como observamos anteriormente, houve um movimento de afastamento da aprendizagem do âmbito da empresa, por meio da possibilidade – ainda que restrita e sujeita a autorização – de cumprimento da cota em órgãos públicos, organizações da sociedade civil e unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e também pela possibilidade de contratação de aprendizes por entidades sem fins lucrativos e de prática desportiva (art. 431, CLT).

O Jornal *Valor Econômico*[410] publicou um artigo em 19-07-2018 no qual noticiou a propositura de uma ação pela Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) perante o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade), questionando a atuação do Senac, Senai e Sesi. Ainda que não tenhamos meios para aferir a veracidade das alegações explicitadas no artigo, que fundamentam a referida ação, essa reclamação evidencia a atualidade da análise de Cunha. O referido artigo destaca que apenas o Senac, o Senai e o Sesi receberam juntos, em 2017, R$ 6,3 bilhões em contribuições sociais da indústria e do comércio, mas atuam como uma empresa privada, em concorrência com outras instituições privadas de ensino. O artigo acrescenta ainda que o repasse total, em 2017, para todas as entidades que compõem o Sistema S, foi de R$16,4 bilhões.

Em 2018, a imprensa[411] noticiou também que o Senai procura junto ao governo federal reduzir na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) o número de ocupações classificadas como demandantes da aprendizagem para efeitos de cálculo da cota de aprendizagem. Como justificativa para essa pretensão que certamente reduziria substancialmente o número de vagas para aprendizes, o Diretor de Operações do Senai critica o caráter "assistencialista" da aprendizagem, argumentando que deveria ser privilegiada a qualidade e não a quantidade. A reportagem destaca:

> "Diretor de operações do Senai, Gustavo Leal admite que a proposta vai reduzir o número de aprendizes, mas defende que os que sobrarem poderão ser melhor qualificados. Para ele, a aprendizagem tem sido tratada como um "programa social", de forma "assistencialista". "Não temos que pensar em termos quantitativos (de vagas), mas transformadores tanto para as empresas e para o jovem." Ao mesmo

[410] KOIKE, Beth. Escolas questionam o Sistema S, **Valor Econômico**, versão on-line. Disponível em: https://www.valor.com.br/empresas/5669595/escolas-questionam-sistema-s.
[411] AUDI, Amanda. Senai, que forma jovens aprendizes, faz lobby secreto para acabar com programa de aprendizes, **The Intercept_Brasil**, 15 ago. 2018. Disponível em: https://theintercept.com/2018/08/15/cni-acabar-aprendizes/.

> tempo, porém, não propõe nenhuma iniciativa para melhorar os cursos de formação ou mesmo adaptar os já existentes."

Observa-se, no entanto, que essa desvalorização da aprendizagem decorre da própria orientação institucional do Senai, que geralmente ministra cursos básicos especificamente elaborados para a aprendizagem, enquanto oferece – alguns mediante pagamento, outros gratuitamente – cursos mais sofisticados, cujos níveis de ensino são claramente definidos (treinamento, técnico, pós-técnico, graduação, pós-graduação, etc.)[412]. Conforme observamos no Capítulo 2, os programas de aprendizagem são elaborados como cursos específicos para essa relação laboral, como se houvesse um nível "aprendizagem" de ensino.

No Senac, evidencia-se a mesma orientação. Nesse sentido, cabe observar que o *site* desta instituição apresenta o instituto da aprendizagem como verdadeira obra assistencial da entidade, ao passo que vende, por exemplo, um curso técnico de 1.200 horas, que poderia integrar um programa de aprendizagem, ao preço de R$ 11.426,00[413]. Sobre a aprendizagem, consta no site do Senac:

> "O Programa de Aprendizagem Profissional Comercial é parte primordial das ações do Programa Senac de Gratuidade (PSG) em todo o País. Ele atende aos dispositivos da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000) e diferentes normativas que tratam da obrigatoriedade das empresas de contratarem jovens aprendizes.
>
> É por meio do Programa de Aprendizagem, também conhecido como Jovem Aprendiz, que o Senac promove a inserção social de jovens com idade de 14 a 24 anos. A empresa contrata o jovem aprendiz e o inscreve no Senac. A partir daí, ele alterna jornadas na escola de educação básica, nas unidades do Senac e na empresa, preparando-se para o mundo do trabalho.
>
> O Programa de Aprendizagem do Senac contempla um conjunto de ocupações, propiciando aos aprendizes competências voltadas à

[412] Nossa conclusão é facilmente comprovada pela análise dos cursos oferecidos pelo SENAI, descritos em seu *site* (http://www.sp.senai.br/cursos/7/aprendizagem-industrial?menu=30). Não obstante os cursos básicos serem regra no que se refere aos programas de aprendizagem, há que se reconhecer, como mencionamos no capítulo 2, a possibilidade de aprendizagem em nível médio.

[413] Apenas para exemplificar, nos referimos ao curso de "técnico em estética", conforme informações do *site* do Senac (http://www.sp.senac.br/portfolio/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse&course=26794&template=380.dwt&unit=NONE&testeira=474). Cabe observar que, como se pode verificar no *site* da instituição, o Senac comercializa centenas de cursos que poderiam integrar programas de aprendizagem.

> profissionalização e à cidadania, a partir da compreensão das características do mundo do trabalho e de seus fundamentos técnico-científicos."[414]

Com as nossas observações, não objetivamos diminuir a importância ou relevância dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, especialmente do Senai e do Senac, que recebem uma especial atenção doutrinária, mas defender que, se a aprendizagem carece atualmente de uma plena concretização, o motivo por certo não se deve ao anacronismo dessa relação laboral. É importante destacar também que, em nossa pesquisa, não avaliamos a aprendizagem como política pública, mas buscamos a partir de uma interpretação sistemática, entre a disciplina normativa laboral e educacional, trazer para o âmbito jurídico a discussão sobre a ampliação quantitativa da aprendizagem, considerando também a sua prestação educativa.

A atuação de entidades sem fins lucrativos no âmbito da aprendizagem tem se tornado bastante relevante, dada a "insuficiência" das entidades que compõem o Sistema S. Cabe observar, no entanto, que, não obstante ofereçam programas de aprendizagem, essas entidades têm como objetivo precípuo, em regra, a assistência social, e não propriamente a educação profissional, que assume o caráter de instrumento de inserção social e cidadania. Como aduzimos no Capítulo 2, a partir de considerações extraídas da jurisprudência e da doutrina, essa preponderância da finalidade social sobre o conteúdo educativo não está livre de questionamentos e contradições, sobretudo em relação a programas de aprendizagem que se destinam ao exercício de ocupações que não requerem formação alguma.

A análise do Cadastro Nacional de Aprendizagem[415], documento oficial no qual constam as entidades sem fins lucrativos e escolas técnicas que oferecem programas de aprendizagem, evidencia a expansão dessas entidades que atuam subsidiariamente aos Serviços Nacionais de Aprendizagem. Para demonstrar essa constatação, tomamos, como exemplo, os registros do referido cadastro relativos ao município de Guarulhos, cidade da Região Metropolitana de São Paulo que possui mais de um milhão de habitantes.

Em relação a Guarulhos, atuam, subsidiariamente aos Serviços Nacionais de Aprendizagem, apenas entidades sem fins lucrativos. Essas entidades oferecem programas de aprendizagem para o exercício de ocupações que exigem pouca escolaridade e nenhum ou quase nenhum treinamento.

---

[414] PROGRAMA Senac de Aprendizagem. Disponível em: http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?template=2378.dwt&pag=aprendizagem.

[415] Disponível em: http://www.juventudeweb.mte.gov.br/indexPesquisaAprendizagemInternet.asp.

A entidade Espro – Ensino Social Profissionalizante, por exemplo, oferece, em Guarulhos, quatro programas de aprendizagem, denominados "Aprendizagem de auxiliar em serviços na gastronomia", "Aprendizagem em qualidade, atendimento e serviços em lanchonete", "Aprendizagem em serviços de telemarketing" e "Aprendizagem em técnicas básicas administrativas". O primeiro curso objetiva a preparação para o exercício da ocupação de copeiro, o segundo para o exercício da ocupação de "atendente de lanchonete", o terceiro para a ocupação de "operador de telemarketing ativo e receptivo" e o quarto para o exercício da ocupação de "assistente administrativo".

A referida instituição esclarece em seu *site*[416] que:

> "[...] A instituição capacita, prepara e encaminha jovens para empresas em diversas regiões do país, por meio de sua inserção em Programas de Aprendizagem de acordo com a Lei 10.097/00 (Lei do Aprendiz). Essa preparação se dá sendo uma das principais ações sociais disponibilizadas pelo Espro: a Formação Profissional para o Mundo do Trabalho, curso gratuito, com foco comportamental, que oferece grande diferencial na formação de jovens de baixa renda e auxilia significativamente o seu ingresso e adaptação no mundo do trabalho.
>
> [...]
>
> O atendimento do Espro é destinado aos jovens entre 14 e 24 anos, em situação de vulnerabilidade social, matriculados ou concluintes da rede pública de ensino, inclusive portadores de deficiência. Há também para as famílias, atividades que envolvem qualidade de vida e estimulo à geração de renda, que possibilitam aos pais dos jovens atendidos a oportunidade de acesso aos direitos, reciclagem profissional, apoio ao vínculo familiar e, consequentemente, promoção da inclusão social. [...]"

Evidencia-se, assim, que, sobretudo a partir da Lei 10.097/2000, as alterações legislativas sobre o instituto da aprendizagem objetivaram precipuamente a ampliação quantitativa das relações de aprendizagem, praticamente relegando ao plano infralegal, aos órgãos fiscalizadores e às instituições formadoras a disciplina relativa aos aspectos qualitativos das relações de aprendizagem, referentes à sua prestação educativa.

[416] Disponível em: https://www.espro.org.br/institucional/sobre-o-espro.

Guillaume Delautre[417], em estudo comparativo entre França e Alemanha, conclui que, neste país, a aprendizagem é menos uma política pública e mais "um modo de acesso normal a certas profissões", ao passo que, no primeiro, assume preponderantemente o aspecto de política pública de emprego e formação, porque possibilita ao aprendiz a obtenção de diplomas de todos os níveis, desde um *CAP – Certificat d'Aptitude Professionnelle* (diploma de nível secundário, que corresponde ao nosso nível médio) até o diploma de engenheiro.

Inspirados na análise de Delautre, podemos afirmar que, no Brasil, essa instrumentalização da aprendizagem − mais como mecanismo de inserção por meio de uma formação e menos como mecanismo de formação por meio de inserção em uma relação laboral – evidencia a preponderância do seu caráter de política pública.

[417] DELAUTRE, Guillaume, Le modèle dual allemand: Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage em Allemagne, **Document d'études**, n. 185, set. 2014, p. 18. Disponível em: https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/document-d-etudes/article/le-modele-dual-allemand.

CONCLUSÃO

O Contrato de Aprendizagem é um contrato de trabalho especial, por meio do qual, em uma relação de emprego, o empregador se obriga a oferecer ao aprendiz uma prestação de educação profissional. Esse contrato não é uma criação legislativa; decorre de uma prática social que remonta às corporações de ofício, surgidas na Idade Média europeia. A industrialização conferiu novos contornos ao instituto, de modo que alguns doutrinadores se referem à aprendizagem contemporânea como "aprendizagem moderna".

Observamos, assim, que alguns elementos, ainda que tenham passado a integrar a disciplina legislativa do tipo – no Brasil e em outros ordenamentos estrangeiros analisados, nomeadamente o francês e o italiano –, decorrem da origem, como prática social, uma vez que são destinados à satisfação das necessidades dos aprendizes e seus empregadores. Esses elementos são a *idade para a celebração do contrato* e a *determinação do prazo* do contrato ou do período de aprendizagem, em ordenamentos que permitem a celebração de contrato de aprendizagem por tempo indeterminado.

O contrato de aprendizagem tem, no polo obreiro, uma pessoa jovem. Os ordenamentos jurídicos, de acordo com a evolução dos patamares de proteção à criança e ao adolescente, fixaram idades mínimas para pactuação. Sobre esse ponto, é pertinente rememorar as Convenções nº 138 e nº 182 da OIT, que objetivam a erradicação do trabalho infantil.

No Brasil, podem ser aprendizes pessoas entre quatorze e vinte e quatro anos, sendo que o atingimento da idade máxima é causa de extinção do contrato. Há que se considerar que, não obstante envolva prestações de educação profissional, a relação de aprendizagem é uma relação de trabalho. O aprendiz é um trabalhador que, já inserido em uma relação de emprego, recebe educação profissional. Ou seja, a pactuação de contrato de aprendizagem em idade inadequada pode ser tão prejudicial ao indivíduo quanto a pactuação de um contrato de trabalho comum.

A fixação, pelos ordenamentos, de uma idade máxima para celebração do contrato, por outro lado, é uma medida que evita a precarização das relações de trabalho, uma vez que, em tese, pessoas com mais idade já possuem conhecimentos e certificações suficientes que lhes possibilitam a inserção em relações comuns de emprego, com condições mais vantajosas.

Concluímos, assim, que a questão etária, no contrato de aprendizagem, advém da sua causa, que é fundamentalmente a mesma desde a sua gênese, qual seja, o oferecimento de educação profissional, por meio de uma relação de trabalho, àqueles que estão no início de suas vidas profissionais − não necessariamente desempenhando o primeiro trabalho. Assim como o próprio contrato de aprendizagem, a análise histórica demonstrou que a estipulação da idade não é uma criação puramente legislativa, mas tem origem na "prática negocial", porque, a princípio, um idoso que busca desempenhar uma nova ocupação, por exemplo, poderia se beneficiar de uma relação de aprendizagem.

Assim como a idade mínima permitida para pactuação, a idade máxima também varia conforme o ordenamento no qual o contrato está tipificado. Concluímos que esses marcos etários são fixados pelos legisladores ao levarem em consideração uma multiplicidade de fatores, como a sofisticação nas bases técnicas da produção, que exigem profissionais com maior tempo de preparação, e as dificuldades que os jovens enfrentam para inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, há que se rememorar a lei francesa (Loi nº 2018-771 du 5 septembre 2018) que, em 2018, alterou o *Code du Travail* para, a partir de 1º de janeiro de 2019, permitir a celebração de contrato de aprendizagem por pessoas de até vinte e nove anos completos.

Do mesmo modo, a determinação do tempo contratual ou do período de aprendizagem − em ordenamentos em que é autorizada a pactuação do contrato de aprendizagem por tempo indeterminado −, além de ser uma disposição legal contra a precarização das relações de trabalho, também decorre da prática da aprendizagem, desde a sua gênese. Cabe rememorar a obra de Guinot, a qual observa que, ainda no tempo das corporações de ofício, os estatutos dessas corporações fixavam o período de aprendizagem necessário para tornar-se um "companheiro".

Por outro lado, analisando especificamente a legislação brasileira, concluímos que alguns elementos que compõem a disciplina do contrato de aprendizagem são peculiaridades decorrentes do contexto da tipificação e das posteriores alterações legislativas. Assim, não se prestam a caracterizar a aprendizagem como instituto juslaboral. É o caso, por exemplo, dos percentuais mínimo e máximo de contratação de aprendizes. A fixação de percentual máximo, raramente ultrapassado pelas empresas, tem o intuito de evitar a precarização das relações de trabalho. A estipulação de um percentual mínimo de contratação, aplicável aos "estabelecimentos de qualquer natureza" (art. 429, *caput*, CLT), evidencia o intuito do legislador de expansão quantitativa das relações de aprendizagem, compreendida como uma importante política pública.

A prestação educativa é fundamental para a relação de aprendizagem e justifica a especialidade do contrato. A importância se extrai do próprio texto constitucional, pois a aprendizagem é a única exceção, estabelecida pelo constituinte, à idade mínima de dezesseis anos para o trabalho, além contribuir para a concreção de direitos fundamentais, como o direito ao trabalho e o direito à profissionalização.

A CLT utiliza o termo "formação técnico-profissional metódica" quando se refere à prestação educacional da relação de aprendizagem (art. 428, *caput*). A interpretação autêntica (art. 428, § 4º) não é muito clara sobre as possibilidades e os limites de pactuação do contrato de aprendizagem, à luz de sua prestação educativa. Ademais, a definição legal parece ser mais um registro das origens da aprendizagem no Brasil, orientada pela doutrina de racionalização do trabalho de Taylor, do que um comando para a prestação de um modo ou nível específico de educação profissional.

Os adjetivos "metódico" e "progressivo", assim como o uso da palavra "tarefa", parecem ser uma evocação saudosa das "séries metódicas de ofício", assim como da obra de Taylor, que defendia a implementação do sistema de "administração das tarefas" ("administração científica") para obtenção do "máximo de prosperidade". Nesse sistema, cabia ao trabalhador receber as tarefas, "cientificamente" preparadas pela direção, e executá-las no tempo adequado.

Assim, considerando também que a legislação brasileira é sucinta no que se refere ao conteúdo da prestação educativa do contrato de aprendizagem, nos afastamos um pouco dessas definições e buscamos, com base na disciplina infralegal e na doutrina, melhor precisar o que a referida prestação comporta. A investigação é eminentemente jurídica, uma vez que objetiva encontrar fundamentos para aferir não só as possibilidades e limites de pactuação do contrato como também eventual inadimplemento da obrigação de oferecer a prestação educativa avençada.

Constatamos que a aprendizagem ainda está intrinsecamente relacionada à preparação para o desempenho de, no mínimo, uma ocupação descrita na Classificação Brasileira de Ocupações. A ocupação deve, no entanto, requerer, para seu exercício, curso ou programa de educação profissional. Trata-se de um patamar mínimo para evitar a precarização das relações de aprendizagem.

A aprendizagem, no entanto, não é um "nível" de ensino, mas comporta múltiplos níveis de educação profissional. A partir da doutrina da educação, arriscamos afirmar que a aprendizagem (*rectius* a prestação educacional do contrato de aprendizagem ou o programa de aprendizagem) é um modo por meio do qual a educação profissional pode ser oferecida,

em diferentes níveis. Evitamos, assim, associar a aprendizagem ao termo "formação inicial". O fato de ser pactuada entre empresa e uma pessoa jovem não limita a aprendizagem ao nível de formação inicial. Na França, por exemplo, há programas de aprendizagem de nível superior, e expressivo número de Centros de formação de aprendizes (Centres de formation d'apprentis – CFA) oferecem programas nesse nível.

No Brasil, a disciplina infralegal do tipo limitou os programas de aprendizagem aos níveis de "formação inicial e continuada" e "técnico médio". O Decreto nº 5.154/2004 não utiliza o termo "nível", mas sim a expressão "cursos e programas de [...]", ao contrário do decreto anterior já revogado. Porém, por uma questão didática e porque o próprio decreto e documentos oficiais sobre a aprendizagem não abandonaram completamente o uso do termo, mantivemos o seu uso.

Consideramos, assim, que, como patamar mínimo de proteção ao aprendiz, deve lhe ser assegurado ao menos programa de aprendizagem de nível "qualificação profissional ou formação inicial e continuada" (o nível mais básico da educação profissional brasileira), que lhe possibilite o exercício de uma ocupação descrita na Classificação Brasileira de Ocupações. Nossa conclusão decorre da análise da disciplina infralegal da aprendizagem, principalmente da Portaria nº 723/2012 do Ministério do Trabalho e do Decreto nº 9.579/2018, assim como de documentos oficiais sobre a aprendizagem, como o CONAP – Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem, previsto no art. 8º da referida portaria.

A CLT, em vez de expressamente estabelecer uma correspondência com a legislação educacional, se valeu da expressão "formação técnico-profissional metódica" que, como observamos, fornece ao intérprete os contornos básicos da prestação educacional, mas carece de precisão que assegure ao aprendiz um patamar mínimo de proteção contra a precarização das relações de aprendizagem.

O direito do trabalho tem como objetivo o estabelecimento desses patamares mínimos de proteção. Assim, é pertinente uma disciplina mais aprofundada, na própria CLT, sobre a prestação educativa do contrato de aprendizagem. O legislador poderia, inclusive, criar, dentro do tipo geral, subtipos de aprendizagem relacionados ao conteúdo da prestação educativa, para melhor disciplinar e proteger as relações de aprendizagem.

A análise realizada no Capítulo 3 nos conduz a uma conclusão sistemática entre educação, educação profissional, profissionalização e aprendizagem. Naquele capítulo, procuramos, em apertada síntese, aduzir a evolução da educação brasileira dos tempos da tipificação legislativa da aprendizagem até os tempos recentes. Mesmo após o advento da Constituição de 1988, observamos expressivos avanços no que se refere à educação.

Atualmente, a educação básica − que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio − é obrigatória. O dever do Estado de promover "progressiva universalização do ensino médio gratuito" a nosso ver está superado pelo dever de garantir a todos educação básica gratuita, inclusive o ensino médio. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts. 36-B e 36-C) prevê que a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma articulada ao ensino médio (integrada ou concomitante) ou de forma subsequente, para as pessoas que já concluíram o ensino médio. Busca-se, assim, amenizar a histórica dualidade entre educação propedêutica (para o ensino superior) e educação profissional.

Essa evolução deve ser considerada também na interpretação da disciplina legislativa da aprendizagem. A "formação técnico-profissional metódica" não pode ser interpretada como "formação inicial" para rápido ingresso de jovens no mercado de trabalho. Não obstante os notórios problemas de qualidade da educação pública brasileira e a distorção idade-série que afeta expressivo percentual dos alunos, há que se considerar que o aprendiz é, preferencialmente, por disposição infralegal, um adolescente que está terminando o ensino fundamental (nono ano) ou cursando o ensino médio. Assim, a lei deve assegurar não apenas a simples expansão das relações de aprendizagem como também a expansão de programas de aprendizagem de nível técnico médio, compatíveis, assim, com a educação previamente recebida pelo aprendiz.

Outrossim, há que se mencionar a dimensão de política pública que a aprendizagem assumiu, sobretudo a partir das alterações promovidas na CLT pela Lei nº 10.097/2000. Consideramos que a análise − ainda que breve, dado os limites de nossa pesquisa − desse aspecto foi importante para compreender as últimas alterações substanciais na disciplina legislativa do tipo.

A aprendizagem, como instrumento de uma política pública, contribui para a concreção de direitos fundamentais, como o direito à profissionalização e o direito ao trabalho. Em virtude da importância que a educação e o trabalho possuem para o desenvolvimento da pessoa, a aprendizagem não se limita ao aspecto laboral, constituindo uma política pública de inclusão social e cidadania. Assim, embora não tenhamos analisado o conteúdo dos programas oferecidos, constata-se que esse aspecto de política pública influenciou os programas de aprendizagem, que não se limitam à mera preparação para o desempenho de uma ocupação, oferecendo aos aprendizes conteúdos relevantes para o seu integral desenvolvimento como pessoa humana.

A Constituição Federal estabelece, no art. 227, que o Estado, a sociedade e a família devem assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com "absoluta prioridade", entre outros direitos, o direito à educação e o direito à profissionalização. No artigo 6º, *caput*, do referido diploma, o direito ao trabalho é elevado ao *status* de direito fundamental. Os notórios entraves que os jovens enfrentam para ingresso no mundo do trabalho constituem um verdadeiro problema público e, ademais, como observamos em nossa pesquisa, a profissionalização do jovem é, em si, um problema, considerando a dualidade educacional e as exigências empresariais, que se complexificam com as alterações nas bases técnicas da produção.

Portanto, é absolutamente legítimo que o Estado se valha da aprendizagem como instrumento para concreção de direitos e solução de problemas enfrentados por grande parte dos jovens. Por outro lado, a responsabilidade empresarial, materializada sobretudo na obrigação de contratar aprendizes e na contribuição compulsória aos Serviços Nacionais de Aprendizagem, decorre primeiramente do dever constitucional de toda a sociedade de contribuir para a profissionalização dos jovens e, outrossim, da função social da propriedade, prevista no art. 5º, XXIII, da Constituição Federal. Há que se considerar também que o jovem, quando busca a educação profissional, o faz muitas vezes com o intuito de atender às exigências empresariais; portanto, nada mais justo que as empresas também participem no custeio de programas e cursos destinados à preparação para o trabalho.

Cabe observar, no entanto, que os objetivos da aprendizagem enquanto política pública não podem se sobrepor à sua causa jurídica, sob pena de desvirtuamento e precarização da relação. Assim, o caráter propriamente educativo, materializado na prestação de educação profissional, deve manter a sua centralidade, ainda que a aprendizagem, coletivamente, atenda a finalidades mais amplas. Portanto, ao aprendiz deve ser garantida uma verdadeira inserção na estrutura da empresa, por meio de uma relação de emprego e recebimento de educação profissional, nos termos previstos pela legislação educacional. Ademais, a aprendizagem deve ter como objetivo a preparação para ocupações que, de fato, exijam preparação para o seu desempenho, uma vez que não é "obra social" de empresa, nem instrumento de caridade de pessoas bem-intencionadas.

Não podemos, assim, retornar aos primórdios do ensino de ofícios no Brasil, quando esse tipo de educação, por ideias preconceituosas, era um instrumento precário destinado aos jovens pobres para que estes não caíssem nas supostas tentações decorrentes de sua condição social.

Do mesmo modo que o trabalho informal − que neste momento de nossa história traz um alívio temporário para milhões de brasileiros − não é tolerado pelo direito do trabalho, a aprendizagem precária, isto é, aquela que não objetiva verdadeira educação profissional, não pode ser admitida por nosso direito, nem mesmo por supostos benefícios decorrentes da imediata inserção do jovem em uma relação laboral. A aprendizagem precária não beneficia o jovem trabalhador, mas apenas aqueles que, obrigados a contratar e oferecer educação profissional, buscam se desincumbir pelos modos mais fáceis e baratos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ARAT, Zehra F. Kabasakal. Analyzing Child Labor as a Human Rights Issue: Its Causes, Aggravating Policies, and Alternative Proposals. **Human Rights Quarterly**, v. 24, n. 1, feb./2002. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20069593?seq=1#page_scan_tab_contents.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, 2014.

AUDI, Amanda. Senai, que forma jovens aprendizes, faz lobby secreto para acabar com programa de aprendizes. **The Intercept_Brasil**, 15 ago. 2018. Disponível em: https://theintercept.com/2018/08/15/cni-acabar-aprendizes/.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, dez. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701989000200105&lng=en&nrm=iso.

AUZERO, Gilles; BAUGARD, Dirk; DOCKES, Emmanuel. **Droit du travail**. 31. ed. Paris: Dalloz, 2017.

BIANCA, Cristina Corrêa. A educação infantil. *In:* OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil –** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

BLEY, Regina Bergamaschi. Programa aprendiz: a contribuição do Estado do Paraná no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a profissionalização e inclusão social de adolescentes e jovens. *In:* JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!:** aprendizagem profissional e políticas públicas − aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo: LTr, 2009.

BONNET, Michel; SCHLEMMER, Bernard. Aperçus sur le travail des enfants. **Mondes en développement**, 2009/2 (n° 146), p. 11-25. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2009-2.htm-page-11.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP**. Disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/conap-em-edicao-out-2008.pdf.

BRASIL. Ministério do Trabalho**. Classificação Brasileira de Ocupações − CBO**. Disponível em: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da aprendizagem**, 2014. Disponível em:http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Manual_da_Aprendizagem2017.pdf.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Boletim da Aprendizagem Profissional** – jan. a dez. 2017. Disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Boletim_jan_a_dez_2017.pdf.

BRISCIANI, Massimo; TRIZIO, Marcella de. **L'apprendistato e lo stage**. Milão: Giuffrè, 2016.

CAGGIANO, Monica Herman Salem. A educação, direito fundamental. *In:* **Direito à educação** − Aspectos constitucionais. Coord. Nina Beatriz Stocco Ranieri. Org. Sabine Righetti. São Paulo: Edusp, 2009.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **A criação do SENAI no contexto da Era Vargas**. Curitiba: Prismas, 2015.

CORSEUIL, Gustavo Henrique; FOGUEL, Miguel; GONZAGA, Gustavo. **A aprendizagem e a inserção de jovens no mercado de trabalho:** uma análise com base na Rais. Brasília, IPEA, 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7404/1/RP_Aprendizagem_2016.pdf.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo/Brasília: Unesp/Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo/Brasília: Unesp/Flacso, 2005.

DELAUTRE, Guillaume, Le modèle dual allemand: Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage em Allemagne, **Document d'études**, n. 185, set. 2014. Disponível em: https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/document-d-etudes/article/le-modele-dual-allemand.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 28. ed. São Paulo, Atlas, 2015.

FERRETTI, Celso João. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. *In:* WERNER, Market (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas: Papirus, 1996.

FOHLEN, Claude. Révolution industrielle et travail des enfants. **Annales de démographie historique**, 1973, p. 319-325. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/adh_0066-2062_1973_num_1973_1_1199.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O direito à profissionalização: da teoria à prática. *In:* JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas − aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo : LTr, 2009.

FRANÇA (FRANCE). Rapport pour le développement de l'apprentissage: Synthèse de la concertation, janvier 2018. Disponível em: https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/rapport-concertation-apprentissage-30-01-2018.pdf.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In:* I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, **Anais [...]**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007.

GONÇALVES, Ana Lucia de Alencastro. Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico, **Estud. Av.** [online], 2014, v. 28, n. 81. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142014000200013&lng=en&nrm=iso.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender −A produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 4, n. 2 [8], 2004. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690.

GUINOT, Jean-Pierre. **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1979**. Paris: Domat-Montcherestien, 1946.

JOSVIAK, Mariane. Políticas públicas e aprendizagem: a participação do Ministério Público do Trabalho na construção de políticas públicas para profissionalizar jovens no Paraná. *In:* JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas − aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo: LTr, 2009.

KOIKE, Beth. Escolas questionam o Sistema S. **Valor Econômico**, 19 julho 2018, versão on-line. Disponível em: https://www.valor.com.br/empresas/5669595/escolas-questionam-sistema-s.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica − As relações de produção e a educação do trabalhador.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LA HOVARY, Claire. **Le droits fondamentaux au travail.** Genebra: Graduate Institute Publications, 2009. Disponível em: https://books.openedition.org/iheid/979.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alpiniano do Prado. SILVA, Audaliphal Hildebrando da. JOSVIAK, Mariane. MARQUES, Rafael Dias. A aprendizagem na administração pública. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos**, São Paulo: LTr, 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas, **Educação & Sociedade**, Campinas, 1999, v. 19, n. 64. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002.

MARQUES, Rafael Dias. Trabalho infantil artístico: possibilidades e limites. **Rev. TST**, Brasília, v. 79, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/38664/018_marques.pdf?sequence=1.

MARTINOT, Bertrand. **L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes**: **plan d'action pour la France tiré de la réussite allemand**. Institut Montaigne, maio de 2015. Disponível em: https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/etude_apprentissage.pdf

MARTINS, Adalberto. **A proteção constitucional ao trabalho de crianças e adolescentes**. São Paulo: LTr, 2002.

MARTINS, Ana Luíza Leitão. **O trabalho artístico da criança e do adolescente**. Dissertação de Mestrado. 2013. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo. Orientador: Oris de Oliveira, São Paulo.

MARTINS, Sérgio Pinto. Aprendiz em condomínio. **Carta Forense**, 02 dez. 2014. Disponível em: http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/aprendiz-em-condominio/14755

MAZZOTTA, Oronzo. **Diritto del lavoro**. 2. ed. Milão: Giuffrè, 2005.

MINHARRO, Erotilde Ribeiro dos Santos. **A criança e o adolescente no direito do trabalho**. São Paulo: LTr, 2003.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ações empresariais e formação profissional − Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr.-jun. 2000.

OLIVEIRA, Adriel Rodrigues de. **Início de carreira organizacional: um estudo dos programas de "trainees" das empresas privadas brasileiras**, Tese de Doutorado. 1996. FEA-USP (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo). Orientador: Prof. Dr. Antônio César Amaru Maximiano, São Paulo.

OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização do adolescente**. São Paulo: LTr, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. O ensino fundamental. *In*: **Organização do ensino no Brasil –** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Un avenir sans travail des enfants. Rapport global en vertu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail. Rapport du Directeur Général**, Genebra, Bureau International du Travail (Escritório Internacional do Trabalho), 2002. Disponível em: https://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_099156/lang--fr/index.htm

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenções.** Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/lang--pt/index.htm.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Every Child Counts New Global Estimates on Child Labour**. Genebra, 2002. Disponível em: https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_742/lang--en/index.htm

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **O fim do trabalho infantil: um objetivo ao nosso alcance.** Relatório global no quadro do seguimento da Declaração da OIT sobre os princípios e direitos fundamentais no trabalho. Brasília, Escritório da OIT no Brasil, 2006. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/publicacoes/WCMS_233639/lang--pt/index.htm

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil –** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

POWELL, Andrew. Apprenticeships Policy in England. **Briefing paper**, number CBP 03052, 29 June 2017. Disponível em: http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN03052/SN03052.pdf.

PROVENZI, Thaís Ellen Gomes. Programa de aprendizagem no setor público: um relato de experiência. *In:* JOSVIAK, Mariane, BLEY, Regina Bergamaschi e TRAUCZYNSKI, Silvia Cristina (Orgs.). **Aprendizagem profissional e direitos humanos.** São Paulo: LTr, 2017.

PUNTA, Riccardo Del. **Diritto del lavoro**. Milão: Giuffrè, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Os Estados e o direito à educação na Constituição de 1988: comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. *In:* **Direito à educação** − Aspectos constitucionais. Coord. Nina Beatriz Stocco Ranieri. Org. Sabine Righetti. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Enoque Ribeiros dos. Da obrigatoriedade de contratação de aprendizes pela administração pública, sob uma hermenêutica constitucional. *In:* JOSVIAK, Mariane e BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos.** São Paulo: LTr, 2009.

SCHLEMMER, Bernard. Le "travail des enfants", étapes et avatars dans la construction d'un objet. *In*: SIROTA, Régine (Org.). **Eléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006.

SCHLEMMER, Bernard. Le BIT, la mesure du “travail des enfants” et la question de la scolarisation. **Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs**, 2005. Disponível em: http://journals.openedition.org/cres/1978.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SECCO, Marco Antonio Areias; BIALLI, Lúcia Burzynski. A aprendizagem industrial básica e o SENAI Paraná: fazendo história na história dos jovens aprendizes. *In:* JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUCZYNSKI, Silvia Cristina (Orgs.). **Aprendizagem profissional e direitos humanos: o direito fundamental dos jovens à profissionalização**. São Paulo: Ltr, 2017.

SELVA, Simone; MICHEL, Maristela de Andrade; STRAPASSON, Marise Helena Johnson. Programa de Aprendizagem Profissional: a experiência da Associação de Educação Familiar e Social do Paraná. *In:* JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas − aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo: LTr, 2009.

SENAC. Programa Senac de Aprendizagem. Disponível em: http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?template=2378.dwt&pag=aprendizagem.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília, SENAI DN, 2013. Disponível em: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/MSEP_Documento.pdf

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Aprendizagem industrial. Manual de orientações às empresas**. 5. ed. São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.sp.senai.br/cursos/7/aprendizagem-industrial?menu=30.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In:* HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

SUSS, Marcia Aparecida Osovski. A aprendizagem e seus efeitos sobre a promoção social de adolescentes e jovens na história do trabalho infantil. *In:* JOSVIAK, Mariane; BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser Aprendiz!: aprendizagem profissional e políticas públicas − aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo: LTr, 2009.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica.** Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

TEYSSIÉ, Bernard. **Droit du Travail: 1. Relations individuelles de travail.** 2.ed. Paris: Litec, 1992.

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. Trad. Rita Brossard.Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059

VASCONCELOS, Pedro Pais de. **Contratos atípicos.** Coimbra: Almedina, 1995**.**

VELOSO, José Rodrigo Paprotzki. **Aprendizagem: metamorfose de uma política pública de educação e trabalho dirigida à juventude brasileira**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). 2015. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, USP, São Paulo. Orientador: Marta Maria Assumpção Rodrigues. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-23052015-112340/pt-br.php

WEINSTEIN, Barbara. **(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez, 2000.

Legislação consultada:

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. Decreto nº 10.009, de 26 de outubro de 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D10009.htm

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

BRASIL. Decreto nº 31.546, de 6 de outubro de 1952. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D31546.htm

BRASIL. Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dcm/dcm494.htm

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

BRASIL. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm

BRASIL. Decreto nº 6.029, de 26 de julho 1940 Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6029-26-julho-1940-324447-publicacaooriginal-1-pe.html

BRASIL. Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6029-26-julho-1940-324447-publicacaooriginal-1-pe.html

BRASIL. Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm

BRASIL. Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6633.htm

BRASIL. Decreto nº 6.635, de 5 de novembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6635.htm

BRASIL. Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html

BRASIL. Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm

BRASIL. Decreto-lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-publicacaooriginal-1-pe.html

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm

BRASIL. Decreto-lei nº 4.936, de 7 de novembro de 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4936-7-novembro-1942-414954-publicacaooriginal-1-pe.html

BRASIL. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

BRASIL. Estado de São Paulo. Decreto nº 54.695 de 20 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.empregasaopaulo.sp.gov.br/IMO/aprendiz/pdf/Decreto%20aprendiz%2054695%2020-08-09.pdf

BRASIL. Lei nº 13.420, de 13 de março de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13420.htm

BRASIL. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L8315.htm

BRASIL. Lei nº 8.706, de 14 de setembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8706.htm

BRASIL. Lei nº 394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria nº 723/2012. Disponível em: http://trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/PORTARIA_723_2.pdf

BRASIL. Ministério da Educação, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 3, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

FRANÇA. Code de l'éducation. Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191

FRANÇA. Code du Travail. Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006072050

FRANÇA. Loi du 20 mars 1928. Disponível em: https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/archives/LaVieSyndicale_193010_Vol06No12.pdf

ITÁLIA. Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81. Disponível em: http://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-06-24&atto.codiceRedazionale=15G00095

OIT. Convenção nº 138. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235872/lang--pt/index.htm

OIT. Convenção nº 182. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236696/lang--pt/index.htm

OIT. Recomendação 60, disponível em: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:12100:8808944251456::NO::P12100_SHOW_TEXT:Y:

OIT. Recomendação 195. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_242765/lang--pt/index.htm

Todos os endereços eletrônicos supracitados estavam disponíveis em dezembro de 2018

ANEXOS

DECRETO Nº 9.579, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2018

(Arts. 43-75)

Seção II

Do aprendiz

Art. 43. Nas relações jurídicas pertinentes à contratação de aprendizes, será observado o disposto neste Capítulo.

Art. 44. Para fins do disposto neste Capítulo, considera-se aprendiz a pessoa maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do disposto no art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Parágrafo único. A idade máxima prevista no **caput** deste artigo não se aplica a aprendizes com deficiência.

Seção III

Do contrato de aprendizagem

Art. 45. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Parágrafo único. A comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência psicossocial deverá considerar, sobretudo, as habilidades e as competências relacionadas com a profissionalização.

Art. 46. A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não tenha concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

Art. 47. O descumprimento das disposições legais e regulamentares importará a nulidade do contrato de aprendizagem, nos termos do disposto no art. 9º da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943, situação em que fica estabelecido o vínculo empregatício diretamente com o empregador responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem.

Parágrafo único. O disposto no **caput** não se aplica, quanto ao vínculo, a pessoa jurídica de direito público.

Seção IV

Da formação técnico-profissional e das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica

Subseção I

Da formação técnico-profissional

Art. 48. Para fins do disposto neste Capítulo, considera-se formação técnico-profissional metódica para os efeitos do contrato de aprendizagem as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A formação técnico-profissional metódica de que trata o **caput** será realizada por meio de programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e a responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica estabelecidas no art. 50.

Art. 49. A formação técnico-profissional do aprendiz obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória no ensino fundamental;

II - horário especial para o exercício das atividades; e

III - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Parágrafo único. Ao aprendiz com idade inferior a dezoito anos é assegurado o respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Subseção II

Das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica

Art. 50. Consideram-se entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica:

I - os serviços nacionais de aprendizagem, assim identificados:

a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai;

b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac;

c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Senar;

d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - Senat; e

e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - Sescoop;

II - as escolas técnicas e agrotécnicas de educação; e

III - as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente.

§ 1º As entidades mencionadas no **caput** deverão dispor de estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino e a acompanhar e avaliar os resultados.

§ 2º O Ministério do Trabalho editará, ouvido o Ministério da Educação, normas complementares para dispor sobre a avaliação da competência das entidades a que se refere o inciso III do **caput**.

§ 3º Compete ao Ministério do Trabalho instituir e manter cadastro nacional das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica e disciplinar a compatibilidade entre o conteúdo e a duração do programa de aprendizagem, com vistas a garantir a qualidade técnico-profissional.

Seção V

Da contratação de aprendiz

Subseção I

Da obrigatoriedade da contratação de aprendiz

Art. 51. Estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos oferecidos pelos serviços nacionais de aprendizagem o número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento cujas funções demandem formação profissional.

§ 1º Para o cálculo da porcentagem a que se refere o **caput,** as frações de unidade serão arredondadas para o número inteiro subsequente, hipótese que permite a admissão de aprendiz.

§ 2º Para fins do disposto neste Capítulo, considera-se estabelecimento todo complexo de bens organizado para o exercício de atividade econômica ou social do empregador, que se submeta ao regime da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943.

Art. 52. Para a definição das funções que demandem formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho.

§ 1º Ficam excluídas da definição a que se refere o **caput** as funções que demandem, para o seu exercício, habilitação profissional de nível técnico ou superior, ou, ainda, as funções que estejam caracterizadas como cargos de direção, de gerência ou de confiança,

nos termos do disposto no inciso II do **caput** e no parágrafo único do art. 62 e no § 2º do art. 224 da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943.

§ 2º Deverão ser incluídas na base de cálculo todas as funções que demandem formação profissional, independentemente de serem proibidas para menores de dezoito anos.

Art. 53. A contratação de aprendizes deverá atender, prioritariamente, aos adolescentes entre quatorze e dezoito anos, exceto quando:

I - as atividades práticas da aprendizagem ocorrerem no interior do estabelecimento e sujeitarem os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade, sem que se possa elidir o risco ou realizá-las integralmente em ambiente simulado;

II - a lei exigir, para o desempenho das atividades práticas, licença ou autorização vedada para pessoa com idade inferior a dezoito anos; e

III - a natureza das atividades práticas for incompatível com o desenvolvimento físico, psicológico e moral dos adolescentes aprendizes.

Parágrafo único. As atividades práticas da aprendizagem a que se refere o **caput** deverão ser designadas aos jovens de dezoito a vinte e quatro anos.

Art. 54. Ficam excluídos da base de cálculo de que trata o **caput** do art. 51 os empregados que executem os serviços prestados sob o regime de trabalho temporário, instituído pela Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1973, e os aprendizes já contratados.

Parágrafo único. Na hipótese de empresas que prestem serviços especializados para terceiros, independentemente do local onde sejam executados, os empregados serão incluídos exclusivamente na base de cálculo da prestadora.

Art. 55. Na hipótese de os serviços nacionais de aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, observado o disposto no art. 50.

Parágrafo único. A insuficiência de cursos ou vagas a que se refere o **caput** será verificada pela inspeção do trabalho.

Art. 56. Ficam dispensadas da contratação de aprendizes:

I - as microempresas e as empresas de pequeno porte; e

II - as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional.

Subseção II

Das espécies de contratação do aprendiz

Art. 57. A contratação do aprendiz deverá ser efetivada diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem ou,

supletivamente, pelas entidades sem fins lucrativos a que se refere o inciso III do **caput** do art. 50.

§ 1º Na hipótese de contratação de aprendiz diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem, este assumirá a condição de empregador, hipótese em que deverá inscrever o aprendiz em programa de aprendizagem a ser ministrado pelas entidades indicadas no art. 50.

§ 2º A contratação de aprendiz por intermédio de entidade sem fins lucrativos, para fins do cumprimento da obrigação prevista no **caput** do art. 51, somente deverá ser formalizada após a celebração de contrato entre o estabelecimento e a entidade sem fins lucrativos, no qual, entre outras obrigações recíprocas, serão estabelecidas as seguintes:

I - a entidade sem fins lucrativos, simultaneamente ao desenvolvimento do programa de aprendizagem, assumirá a condição de empregador, com todos os ônus dela decorrentes, e assinará a Carteira de Trabalho e Previdência Social do aprendiz, na qual anotará, no espaço destinado às anotações gerais, a informação de que o contrato de trabalho específico decorrerá de contrato firmado com determinado estabelecimento para fins do cumprimento de sua cota de aprendizagem; e

II - o estabelecimento assumirá a obrigação de proporcionar ao aprendiz a experiência prática da formação técnico-profissional metódica a que este será submetido.

Art. 58. A contratação do aprendiz por empresas públicas e sociedades de economia mista ocorrerá de forma direta, nos termos do disposto no § 1º do art. 57, hipótese em que será realizado processo seletivo por meio de edital, ou nos termos do disposto no § 2º do referido artigo.

Parágrafo único. A contratação do aprendiz por órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional observará regulamento específico, hipótese em que não se aplica o disposto neste Capítulo.

Seção VI

Dos direitos trabalhistas e das obrigações acessórias

Subseção I

Da remuneração

Art. 59. Ao aprendiz, exceto se houver condição mais favorável, será garantido o salário mínimo-hora.

Parágrafo único. Para fins do disposto neste Capítulo, entende-se por condição mais favorável aquela estabelecida no contrato de aprendizagem ou prevista em convenção ou

acordo coletivo de trabalho, em que se especifique o salário mais favorável ao aprendiz e o piso regional de que trata a Lei Complementar nº 103, de 14 de julho de 2000.

Subseção II

Da jornada

Art. 60. A jornada de trabalho do aprendiz não excederá seis horas diárias.

§ 1º Para os aprendizes que já tenham concluído o ensino fundamental, a jornada de trabalho poderá ser de até oito horas diárias, desde que nessa carga horária sejam computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica.

§ 2º A jornada semanal do aprendiz inferior a vinte e cinco horas não caracterizará trabalho em regime de tempo parcial, de que trata o art. 58-A da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943.

Art. 61. São vedadas a prorrogação e a compensação de jornada de trabalho.

Art. 62. A jornada de trabalho do aprendiz compreenderá as horas destinadas às atividades teóricas e práticas, simultâneas ou não, e caberá à entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica estabelece-las no plano do curso.

Art. 63. Na hipótese de o aprendiz menor de dezoito anos ser empregado em mais de um estabelecimento, as horas da jornada de trabalho em cada um dos estabelecimentos serão totalizadas.

Parágrafo único. Para estabelecer a jornada de trabalho do aprendiz menor de dezoito anos, a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica considerará os direitos assegurados pela Lei nº 8.069, de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Subseção III

Das atividades teóricas e práticas

Art. 64. As aulas teóricas do programa de aprendizagem deverão ocorrer em ambiente físico adequado ao ensino e com meios didáticos apropriados.

§ 1º As aulas teóricas poderão ocorrer sob a forma de aulas demonstrativas no ambiente de trabalho, hipótese em que é vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, ressalvado o manuseio de materiais, ferramentas, instrumentos e assemelhados.

§ 2º É vedado ao responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem cometer ao aprendiz atividades diversas daquelas previstas no programa de aprendizagem.

Art. 65. As aulas práticas poderão ocorrer na própria entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica ou no estabelecimento contratante ou concedente da experiência prática do aprendiz.

§ 1º Na hipótese de o ensino prático ocorrer no estabelecimento, será formalmente designado pela empresa, ouvida a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, um empregado monitor responsável pela coordenação de exercícios práticos e pelo acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, em conformidade com o disposto no programa de aprendizagem.

§ 2º A entidade responsável pelo programa de aprendizagem fornecerá aos empregadores e ao Ministério do Trabalho, quando solicitado, cópia do projeto pedagógico do programa.

§ 3º Para fins da experiência prática de acordo com a organização curricular do programa de aprendizagem, o empregador que mantenha mais de um estabelecimento no mesmo Município poderá centralizar as atividades práticas correspondentes em um de seus estabelecimentos.

§ 4º Nenhuma atividade prática poderá ser desenvolvida no estabelecimento em desacordo com as disposições do programa de aprendizagem.

Art. 66. O estabelecimento contratante cujas peculiaridades da atividade ou dos locais de trabalho constituam embaraço à realização das aulas práticas, além de poder ministrá-las exclusivamente nas entidades qualificadas em formação técnico profissional, poderá requerer junto à unidade descentralizada do Ministério do Trabalho a assinatura de termo de compromisso para o cumprimento da cota em entidade concedente da experiência prática do aprendiz.

§ 1º Compete ao Ministério do Trabalho definir:

I - os setores da economia em que a aula prática poderá ser ministrada nas entidades concedentes; e

II - o processamento do pedido de assinatura de termo de compromisso.

§ 2º Para fins do disposto neste Capítulo, consideram-se entidades concedentes da experiência prática do aprendiz:

I - órgãos públicos;

II - organizações da sociedade civil, nos termos do disposto no art. 2º da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014; e

III - unidades do sistema nacional de atendimento socioeducativo.

§ 3º Firmado o termo de compromisso com o Ministério do Trabalho, o estabelecimento contratante e a entidade qualificada por ele já contratada deverão firmar, conjuntamente, parceria com uma das entidades concedentes para a realização das aulas práticas.

§ 4º Compete à entidade qualificada o acompanhamento pedagógico das aulas práticas.

§ 5º A seleção dos aprendizes será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no sítio eletrônico Emprega Brasil, do Ministério do Trabalho, e deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como:

I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas;

II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional;

III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda;

IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional;

V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil;

VI - jovens e adolescentes com deficiência;

VII - jovens e adolescentes matriculados em instituição de ensino da rede pública, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, incluída a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e

VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído em instituição de ensino da rede pública.

§ 6º Os percentuais a serem cumpridos na forma alternativa e no sistema regular deverão constar do termo de compromisso firmado com o Ministério do Trabalho, com vistas ao adimplemento integral da cota de aprendizagem, observados, em todos as hipóteses, os limites previstos na Seção IV do Capítulo IV do Título III da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943, e a contratação do percentual mínimo no sistema regular.

Subseção IV

Do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

Art. 67. O disposto no § 7º do art. 15 da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990, se aplica à alíquota de contribuição ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS para o contrato de aprendizagem.

Parágrafo único. A contribuição ao FGTS de que trata o **caput** corresponderá a dois por cento da remuneração paga ou devida, no mês anterior, ao aprendiz.

Subseção V

Das férias

Art. 68. As férias do aprendiz coincidirão, preferencialmente, com as férias escolares, vedado ao empregador estabelecer período diverso daquele definido no programa de aprendizagem.

Subseção VI

Dos efeitos dos instrumentos coletivos de trabalho

Art. 69. As convenções e os acordos coletivos apenas estenderão suas cláusulas sociais ao aprendiz quando expressamente previsto e desde que não excluam ou reduzam o alcance dos dispositivos tutelares que lhes são aplicáveis.

Subseção VII

Do vale-transporte

Art. 70. É assegurado ao aprendiz o direito ao benefício previsto na Lei nº 7.418, de 16 de dezembro de 1985, que institui o vale-transporte.

Subseção VIII

Das hipóteses de extinção e rescisão de contrato de aprendizagem

Art. 71. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar vinte e quatro anos, exceto na hipótese de aprendiz com deficiência, ou, ainda antecipadamente, nas seguintes hipóteses:

I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;

II - falta disciplinar grave;

III - ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; e

IV - a pedido do aprendiz.

Parágrafo único. Nas hipóteses de extinção ou rescisão do contrato de aprendizagem, o empregador deverá contratar novo aprendiz, nos termos do disposto neste Decreto, sob pena de infração ao disposto no art. 429 da CLT.

Art. 72. Para fins do disposto no art. 71, serão observadas as seguintes disposições:

I - o desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz referente às atividades do programa de aprendizagem será caracterizado por meio de laudo de avaliação elaborado pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica;

II - a falta disciplinar grave será caracterizada por quaisquer das hipóteses previstas no art. 482 da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943; e

III - a ausência injustificada às aulas que implique perda do ano letivo será caracterizada por meio de declaração da instituição de ensino.

Art. 73. O disposto nos art. 479 e art. 480 da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943, não se aplica às hipóteses de extinção do contrato a que se refere o art. 71.

Seção IV

Do certificado de qualificação profissional de aprendizagem

Art. 74. Aos aprendizes que concluírem os programas de aprendizagem com aproveitamento será concedido pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica o certificado de qualificação profissional.

Art. 75. O certificado de qualificação profissional a que se refere o art. 74 deverá enunciar o título e o perfil profissional para a ocupação em que o aprendiz tenha sido qualificado.

PORTARIA DO MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE Nº 723 DE 23 DE ABRIL 2012

O MINISTRO DE ESTADO DO TRABALHO, no uso das atribuições que lhe confere o inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e tendo em vista o disposto no § 2º do art. 8º e art. 32 do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, resolve:

Art. 1º Criar o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional - CNAP, destinado ao cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005.

§ 1º Para inserção no CNAP as entidades a que se referem os incisos II e III do art. 430 da CLT serão submetidas às normas de avaliação de competência previstas nesta Portaria, relativas à verificação da aptidão da entidade para ministrar programas de formação técnico-profissional que permitam a inclusão de aprendizes no mercado de trabalho. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§ 2º As entidades referidas no inciso I do art. 430 da CLT devem se inscrever no CNAP na forma do art. 3º e do art. 5º desta portaria, firmar o termo de compromisso nos termos no do art. 4º nos moldes do §3º, II e III, e informar as turmas criadas e os aprendizes nelas matriculados.(Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§ 3º As entidades referidas no caput do Art. 430 da CLT, devem se inscrever no CNAP, na forma do art. 3º, e fornecer as informações previstas no inciso IV do art. 5º, as turmas criadas e os aprendizes nelas matriculados, e não se submetem às normas de avaliação de competência previstas nesta Portaria, referentes ao programa de aprendizagem inserido. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

Art. 2º Compete à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE, do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE:

I - autorizar a inserção das entidades no CNAP, após a avaliação de competência e verificação de cumprimento das regras e requisitos previstos nesta Portaria;

II - operacionalizar, sistematizar, monitorar e aperfeiçoar o CNAP e o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional - CONAP;

III - orientar e padronizar a oferta de programas da aprendizagem profissional, em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO;

IV - efetuar a avaliação de competência das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica mencionadas no incisos II e III do art. 430 da CLT, validar os

programas de aprendizagem de todas as entidades mencionadas no referido artigo; e (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

V- divulgar os programas de aprendizagem validados no CNAP na página eletrônica do MTE na rede mundial de computadores - internet, com objetivo de instrumentalizar os órgãos de fiscalização e promover informações a jovens, adolescentes e pessoas com deficiência, empregadores e sociedade civil, com a descrição: (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

a) do perfil profissional da formação;

b) da carga horária teórica e prática; e

c) revogado. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

d) demais informações da turma solicitadas pela plataforma. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

VI - desenvolver procedimentos para o monitoramento e a avaliação sistemáticos da aprendizagem, com ênfase na qualidade pedagógica e na efetividade social.

Art. 3º A inscrição das entidades de que trata o art. 1º desta Portaria no CNAP, dos respectivos programas, das turmas e dos aprendizes nelas matriculados deve ser efetuada por meio do sistema Mais Aprendiz, na internet no endereço www.maisaprendiz.mte.gov.br. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§ 1º Os programas de aprendizagem, elaborados em consonância com as regras do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional - CONAP previsto no art. 8º desta Portaria, devem ser inscritos por município no CNAP para avaliação da competência da entidade.

§ 2º O programa de aprendizagem inserido no CNAP tem prazo de vigência de dois anos contados a partir de sua validação no sistema Mais Aprendiz.

§ 3º O prazo de vigência do programa de aprendizagem profissional pode ser prorrogado por igual período salvo se houver quaisquer alterações legislativas ou em normas referentes à(s) ocupação(s) objeto do programa de aprendizagem.

Art. 4º Após a inscrição das escolas técnicas, das entidades sem fins lucrativos, e das entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nos termos do art. 1,§1 e 2 , será gerado pelo Sistema do Cadastro Nacional de Aprendizagem - CNAP o Termo de Compromisso da Entidade e o Termo de Compromisso do Programa de Aprendizagem, que devem ser assinados digitalmente, no referido sistema, por meio do e-

CNPJ que contenha a mesma base da Pessoa Jurídica ou e-CPF do representante legal da entidade qualificadora no cadastro. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§1º Cabe à coordenação de fiscalização de aprendizagem de cada Superintendência Regional do Trabalho – SRTb conferir, atestar e registrar o recebimento da documentação anexada e do termo de compromisso no Cadastro Nacional de Aprendizagem– CNAP.

§2º O Termo de Compromisso das entidades qualificadoras mencionadas no caput deste artigo deve ser acompanhado de comprovação de:

I - registro no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, quando se tratar de Entidade Qualificadora Sem Fins Lucrativos, referida no inciso II do artigo 430 da CLT;

II - parecer do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de Escola Técnica referida no inciso I do artigo 430 da CLT;

III – comprovante de filiação ao Sistema Nacional do Desporto e/ou sistema de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§3º O Termo de Compromisso do programa de aprendizagem deve ser acompanhado de comprovação de:

I - adequação da proposta pedagógica aos princípios e diretrizes desta Portaria;

II – existência de quadro técnico –docente devidamente qualificado; e

III – estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, nos termos do disposto no § 1º art. 430 da CLT.

§4º Caso seja identificada pela fiscalização do trabalho alguma inadequação em relação aos documentos citados nos §2º e §3º, o termo de compromisso não será registrado no sistema nos termos do § 1º deste artigo. Neste caso, o Auditor Fiscal do Trabalho registrará parecer justificando a negativa, em um prazo máximo de 30 dias.

§5º Quando a inadequação se referir a documentação do §2º, a entidade qualificadora não estará apta a cadastrar e ministrar programas de aprendizagem. Caso a inadequação se refira a documentação do §3º, o programa de aprendizagem não será validado.

Art. 5º A inscrição do programa de aprendizagem deve ser feita nos moldes do art. 3º desta Portaria e a entidade deve fornecer, no mínimo, as seguintes informações: (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

I - público participante do programa de aprendizagem, com informação de faixa etária;

II – revogado;

III – revogado;

IV - estrutura do programa de aprendizagem e sua duração em horas, em função da ocupação(s) objeto do programa a ser desenvolvido e do perfil do público participante, contendo:

a) definição e ementa dos programas;

b) organização curricular em módulos, núcleos ou etapas com sinalização do caráter propedêutico ou profissionalizante de cada um deles;

c) respectivas cargas horárias teóricas e práticas, fixadas na forma dos §§ 2º e 3º do art. 10 desta Portaria; e

d) atividades práticas desenvolvidas no local da prática laboral, em conformidade com as atividades previstas na tabela de atividades da CBO objeto do programa.

V - infraestrutura física, como equipamentos, instrumentos e instalações necessárias para as ações do programa, com adequação aos conteúdos, à duração e à quantidade e perfil dos participantes;

VI - recursos humanos: quantidade e qualificação do pessoal técnico-docente e de apoio envolvido na execução do programa de aprendizagem, adequadas ao conteúdo pedagógico, duração, quantidade e perfil dos participantes, e identificação dos mecanismos de contratação e permanência de educadores no quadro profissional, com especificação do profissional da entidade responsável pelo acompanhamento das atividades práticas dos aprendizes na empresa;

VII - mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa de aprendizagem, mediante registro documental das atividades teóricas e práticas pela entidade formadora, com a participação do aprendiz e da empresa; e

VIII - mecanismos para propiciar a inserção dos aprendizes no mercado de trabalho após o término do contrato de aprendizagem.

Art. 6º O cadastro das escolas técnicas, entidades sem fins lucrativos e entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios no Cadastro Nacional de Aprendizagem – CNAP, será submetido à avaliação técnica da SPPE e SRTE, de acordo com suas competências, podendo a entidade se tornar apta a cadastrar programas de aprendizagem. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§ 1º A incompatibilidade do cadastro da entidade e dos programas de aprendizagem com as regras estabelecidas nesta Portaria será informada pela SPPE e SRTb à entidade por mensagem eletrônica, e as inscrições no CNAP ficarão sobrestadas até a regularização de pendências.

§ 2º Durante a análise do programa de aprendizagem para inserção no CNAP, a SPPE poderá solicitar a colaboração de outros órgãos, conselhos e demais entidades envolvidos com a ocupação objeto do programa de aprendizagem ou com o seu público alvo.

§ 3º Os programa validados e a indicação de turmas previstas e/ou confirmadas serão disponibilizadas no portal do Ministério do Trabalho para consulta pública.

§4º Somente a partir da validação do programa e durante seu período de vigência, a entidade estará autorizada a iniciar turmas.

§ 5º Os programas de aprendizagem devem ser elaborados e desenvolvidos pela entidade em consonância com esta Portaria, e devem ser inscritos e validados no CNAP para cada município onde a entidade deseja atuar.

Art. 6º-A As entidades formadoras ficam obrigadas a registrar no CNAP as turmas previstas e/ ou confirmadas e realizar o cadastro dos aprendizes vinculados a essas turmas. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§1º O cadastro da turma deve conter os seguintes itens:

I – a quantidade máxima de aprendizes;

II – carga horária diária, distribuída em calendário, com a indicação de carga horária teórica e prática;

III – distribuição curricular em módulos se houver;

IV – especificação da carga horária teórica básica, teórica específica e prática.

§2º O cadastro do aprendiz deve conter:

I – os dados gerais de identificação do aprendiz;

II – escolaridade;

III – informações do estabelecimento responsável pelo cumprimento da cota;

IV – inicio e término do contrato de aprendizagem;

V – perfil socioeconômico;

VI – a CBO constante no contrato de aprendizagem.

§3º O Ministério do Trabalho realizará monitoramento da inserção dos dados de turmas e aprendizes no CNAP.

§4º Constatada divergência com a base de dados deste Ministério ou omissão na informação dos dados, a entidade será notificada e terá o prazo máximo de 30 dias para atualização e/ou correção dos dados.

§5º Em caso de não correção no prazo estabelecido no§4º, a entidade será suspensa até que a incorreção seja sanada.

Art. 7º Quando identificada pela fiscalização a inadequação dos programas de aprendizagem à legislação ou a sua execução em desacordo com as informações constantes do CNAP, a chefia da inspeção do trabalho da SRTb requisitará à SPPE a suspensão do cadastro da entidade ou do programa. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§1º Quando suspenso o cadastro da entidade, não serão permitidos novos cadastramentos, validações e abertura de turmas.

§2º Quando suspenso o programa, a entidade responsável por este não poderá abrir novas turmas no programa suspenso, cadastrar e/ou validar novos programas para a mesma ocupação, arco ocupacional ou itinerário formativo.

§3º Quando a entidade matriz, filial ou unidade sem CNPJ estiver suspensa ou possuir algum programa suspenso, esta não poderá cadastrar e/ou ter validados programas na modalidade à distância em nível nacional.

§4º Os motivos que justifiquem a suspensão de entidades ou dos programas de aprendizagem devem ser fundamentados em relatório de fiscalização, do qual deve ser enviada cópia à SPPE, juntamente com a solicitação prevista no caput deste artigo.

§5º A suspensão da entidade qualificadora motivada pela hipótese prevista no caput deste artigo abrange somente as entidades constantes do referido relatório:

I – quando se tratar de suspensão de uma entidade matriz serão suspensas automaticamente suas unidades sem CNPJ.

§ 6º Cabe à SPPE dar ciência do relatório às chefias de fiscalização das localidades em que forem identificadas filiais das respectivas entidades.

§ 7º A entidade ou o programa poderão ser suspensos por um ano em caso de reincidência.

§8º A entidade será suspensa nacionalmente por cinco anos caso atue em desacordo com a legislação em dois ou mais estados.

Art. 8º Os programas de aprendizagem devem ser elaborados em conformidade com o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional - CONAP, publicado na página eletrônica do MTb.

Parágrafo único. Cabe à SPPE revisar o CONAP e promover a publicação das alterações na página eletrônica do MTb na internet, na periodicidade necessária para contemplar a evolução técnica e tecnológica do setor produtivo e promover oportunidades de inclusão social e econômica dos adolescentes e jovens de forma sustentável e por meio do trabalho decente.

Art. 9º A formação profissional em cursos de nível inicial e técnico constantes do CONAP relaciona-se à ocupação codificada na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§ 1º O código da CBO a que se refere o caput deste artigo deve constar do contrato de trabalho do aprendiz e ser anotado em sua Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS.

§2º Quando o curso for classificado no CONAP como desenvolvido na metodologia dos arcos ocupacionais ou itinerários formativos, na CTPS do aprendiz deverá constar o código CBO com a melhor condição salarial e/ou de empregabilidade.

§3º Na hipótese da contratação acontecer nos moldes do §2º, deverá ser especificado nas anotações gerais da CTPS o arco ocupacional ou itinerário formativo utilizado com seus respectivos códigos CBOs.

Art. 10. As entidades ofertantes de programas de aprendizagem em nível de formação inicial devem se adequar ao CONAP e atender às seguintes diretrizes: (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

I - diretrizes gerais:

a) qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades dos adolescentes, em conformidade com o disposto no art. 7º, parágrafo único, do Decreto nº 5.598, de 2005;

b) caracterizar-se como início de um itinerário formativo;

c) promoção social no mundo de trabalho pela aquisição de conhecimento e habilidades que contribuam para o itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida do aprendiz;

d) contribuição para a elevação do nível de escolaridade do aprendiz;

e) garantia das adequações para a aprendizagem de pessoas com deficiência conforme estabelecem os arts. 2º e 24 da Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e os arts. 28 e 29 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999;

f) atendimento às necessidades dos adolescentes e jovens do campo e dos centros urbanos, que exijam um tratamento diferenciado no mercado de trabalho em razão de suas especificidades ou exposição a situações de maior vulnerabilidade social, conforme definido na política nacional de assistência social, particularmente no que se refere à baixa escolaridade e às dimensões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e deficiência; e

g) articulação de esforços nas áreas de educação, do trabalho e emprego, do esporte e lazer, da cultura e da ciência e tecnologia e assistência social. (Alterado pela portaria 1005 de 01 de julho de 2013)

II - diretrizes curriculares:

a) desenvolvimento pessoal, social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão;

b) perfil profissional, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem e descritos na CBO;

c) Referências Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, quando pertinentes;

d) potencialidades do mercado local e regional de trabalho e as necessidades dos empregadores dos ramos econômicos para os quais se destina a formação profissional;

e) ingresso de pessoas com deficiência e de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social nos programas de aprendizagem, condicionado à sua capacidade de aproveitamento e não ao seu nível de escolaridade; e

f) outras demandas do mundo do trabalho, vinculadas ao empreendedorismo e à economia solidária;

III - conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados:

a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;

b) raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos; c) diversidade cultural brasileira;

d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;

e) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;

f) direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;

g) educação fiscal para o exercício da cidadania;

h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;

i) educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;

j) prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas;

k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero;

l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e

m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

§1º As atividades teóricas e práticas da formação do aprendiz devem ser pedagogicamente articuladas entre si sob a forma de itinerários formativos, com complexidade progressiva possibilitando ao aprendiz o desenvolvimento de sua cidadania e a compreensão das características do mundo do trabalho.

§ 2º Para definição da carga horária teórica do programa de aprendizagem, a instituição deve utilizar como parâmetro a carga horária dos cursos técnicos homologados pelo Ministério da Educação - MEC, aplicando-se, no mínimo, quarenta por cento da carga horária do curso correspondente ou quatrocentas horas, o que for maior.

§ 3º A carga horária teórica deve representar no mínimo trinta por cento e, no máximo, cinqüenta por cento do total de horas do programa de aprendizagem.

§4º A carga horária específica, relativa à(s) ocupação(s) objeto do programa de aprendizagem, deverá corresponder no mínimo a 40% do total da carga horária teórica, exceto para programas voltados para o público do art. 10, inciso I, alínea "f".

Art. 11. A parte teórica do contrato de aprendizagem deve ser desenvolvida pela entidade formadora, aplicando-se no mínimo 10% da carga horária teórica no início do contrato antes do encaminhamento para a prática profissional e distribuindo-se as demais horas no decorrer de todo o período do contrato de forma a garantir a complexidade progressiva das atividades práticas. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§ 1º A carga horária prática do curso poderá ser desenvolvida, total ou parcialmente, em condições laboratoriais, quando essenciais à especificidade da ocupação objeto do curso, ou quando o local de trabalho não oferecer condições de segurança e saúde ao aprendiz.

§ 2º Na elaboração da parte específica dos programas de aprendizagem, as entidades devem contemplar os conteúdos e habilidades requeridas para o desempenho das ocupações objeto da aprendizagem descritas na CBO.

Art. 12 Os cursos de nível técnico serão reconhecidos como programas de aprendizagem profissional para efeito de cumprimento do art. 428 e seguintes da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, quando ofertados por instituições de ensino devidamente regularizadas perante o respectivo órgão competente do sistema de ensino e validados de acordo com os critérios previstos nesta Portaria. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§ 1º A critério das instituições de ensino federais ou dos órgãos competentes nos sistemas estaduais, as atividades práticas realizadas durante a vigência do contrato de aprendizagem poderão ser reconhecidas para efeitos de contagem da carga-horária de estágio obrigatório, desde que explicitada tal previsão no projeto pedagógico do curso e desde que os termos

desta equivalência constem no Termo de Compromisso firmado entre o estagiário, a instituição de ensino e a parte concedente do estágio;

§ 2º A instituição de educação profissional e tecnológica interessada em ofertar programas na modalidade de aprendizagem profissional deverá proceder ao registro eletrônico no Cadastro Nacional de Aprendizagem do Ministério do Trabalho.;

§3º A duração do contrato de aprendizagem deverá coincidir com o termo inicial e final do programa de aprendizagem.

§ 4º Excepcionalmente, quando o curso técnico tiver duração superior à do programa de aprendizagem, o contrato poderá ser celebrado após o início do curso, observadas as seguintes condições:

I - o início e término do contrato de aprendizagem e do programa de aprendizagem deverão coincidir com o início e término dos respectivos módulos;

II - o contrato deverá englobar o mínimo de módulo (s) que assegurarem a formação técnico profissional metódica completa, necessária para a certificação do curso de aprendizagem correspondente a uma ocupação prevista na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO;

III - a carga horária teórica não poderá ser inferior a quatrocentas horas.

IV - A aplicação da exceção prevista neste parágrafo restringe-se à formação ofertada em escolas técnicas públicas e no âmbito da gratuidade dos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

§5º A formação profissional como parte integrante do contrato de aprendizagem deve ser gratuita para o aprendiz.

Art. 13. Ao elaborar os programas de aprendizagem, as entidades formadoras e empresas responsáveis pela contratação dos aprendizes devem observar as proibições de trabalho aos menores de 18 anos nas atividades descritas na Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil – Lista TIP, aprovada pelo Decreto nº 6.481 de 12 de junho de 2008. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

Art. 14. A autorização de utilização de metodologia de educação à distância para a aprendizagem e sua inserção no CNAP restringe-se a cursos e programas em locais em que: (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

I – o potencial de contração de aprendizes no município seja inferior a 25 no setor econômico (comércio, serviços, indústria, agricultura e transporte, entre outros);

II - sua implantação imediata não seja possível em razão de inexistência de estrutura educacional adequada para a aprendizagem.

Parágrafo único. As propostas de programas de aprendizagem à distância serão avaliadas pelo MTE, e autorizada sua inserção no CNAP quando adequadas ao estabelecido nesta Portaria e aos termos do Anexo II.

Art. 15. Para inserção no CNAP dos programas de aprendizagem desenvolvidos em parceria devem participar, no máximo, duas entidades que, em conjunto, inscreverão o programa no CNAP, no endereço eletrônico previsto no art. 3º, com justificativa da necessidade da parceria, detalhamento da participação e responsabilidade de cada uma das entidades e especificação das respectivas atribuições na execução do programa. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§1º A análise da SPPE para autorização da validação da parceria no CNAP se fundamentará nas informações da inscrição do programa de aprendizagem e naquelas constantes do Cadastro referentes às entidades parceiras.

§ 2º A entidade parceira que assumir a condição de empregador fica responsável pelo ônus decorrente da contratação do aprendiz, sem prejuízo da responsabilidade subsidiária da outra entidade parceira e do estabelecimento responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem.

§ 3º A parceria não será autorizada se a participação e a responsabilidade de uma entidade limitar-se ao registro e anotação da CTPS do aprendiz.

§ 4º Em caso de constatação, pela fiscalização, de desvirtuamento da parceria, a aprendizagem será descaracterizada, devendo ser enviado relatório para a SPPE, nos moldes do art. 7º desta Portaria, para fins de suspensão do programa de aprendizagem feito em parceria e da autorização de inserção das entidades no CNAP.

Art. 16. A entidade qualificada em formação técnico-profissional inserida no CNAP poderá desenvolver programa de aprendizagem em município diverso de sua sede, desde que cadastre no CNAP suas filiais e unidades sem CNPJ e respectivos programas para o município em que irá atuar. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

§1º O cadastro das filiais, unidades sem CNPJ e respectivos programas deverá atender a todos os requisitos constantes nesta portaria.

§2º A filial ou unidade sem CPNJ que não possua registro no CMDCA poderá atuar desde que apresente o registro do CMDCA da entidade matriz, bem como efetue a inscrição do programa no CMDCA do município em que o mesmo será ministrado.

Art. 16-A. A formação profissional teórica, ministrada pelas entidades relacionadas no Art. 430 da CLT, deverá ser inteiramente gratuita para o aprendiz, sendo vedada a cobrança de

matrícula, mensalidades, material didático, uniforme ou ônus de qualquer natureza. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

Art. 17. Os contratos de aprendizagem efetuados com base em programa validados até a publicação desta Portaria devem ser executados até o seu término, sem necessidade de adequação (Alterado pela portaria 1005 de 01 de julho de 2013)

Art. 18. Esta Portaria entra em vigor 120 dias após a data de sua publicação. A eficácia do Art. 4º, quanto à assinatura digital do termo de compromisso, fica suspensa até o lançamento da Plataforma Mais Aprendiz, devendo neste ínterim ser utilizada a metodologia na plataforma juventude web. (Alterado pela portaria 634 de 09 de agosto de 2018)

I – para as entidades mencionadas no caput do Art. 430 da CLT, a eficácia dos § 3º do art. 1, art. 3º e art. 6- A fica condicionada ao funcionamento da plataforma Mais Aprendiz.

Art. 19. Revogam-se as Portarias M.T.E nº 615, de 13 de dezembro de 2007; n º2.755, de 23 de novembro de 2010 ; nº 1681, 16 de agosto de 2011 e nº 2185 de 05 de novembro de 2009. (Alterado pela portaria 1005 de 01 de julho de 2013)

CAIO VIEIRA DE MELLO