

MARILISE PEDROSO CESA

**LEI DE ESTÁGIO: UMA ANÁLISE DOGMÁTICA E CRÍTICA À LUZ DO DEVER DE O
ESTADO GARANTIR A EFETIVIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS AO
TRABALHO, À EDUCAÇÃO E À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

CAXIAS DO SUL (RS)

2007

**UCS - UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO**

MARILISE PEDROSO CESA

**LEI DE ESTÁGIO: UMA ANÁLISE DOGMÁTICA E CRÍTICA À LUZ DO DEVER DE O
ESTADO GARANTIR A EFETIVIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS AO
TRABALHO, À EDUCAÇÃO E À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Direito, visando a obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de concentração: Direito Ambiental e Relações de Trabalho.

Linha de Pesquisa: Constituição e Relações de Trabalho.

Orientador: Dr. Wilson Steinmetz

Caxias do Sul (RS)

2007

Dedico este estudo aos

*Rafaéis, Alines, Roses, Grazielas,
Daniéis, Flávias, Andrés, Ângelas,
Mônicas, Fernandas, Tiagos, Luízes,
Bárbaras, Manilas, Paolas,
Leandros, Gustavos, Reginas,
Cláudias, Joanas, Julianas,
Carlas, Anas, Denises, Fabianes
Gabriéis, Carolinas,
Bibianas, Lauras, Saras
e tantos outros (ex/atuais/futuros) estagiários*

Para que, a despeito de nossa herança negligente,
não deixem de apostar em si próprios, de lutar por seus direitos e de acreditar que
a construção de uma sociedade mais justa, digna e solidária é possível!

Agradecimentos

A Deus, Pai, por me dar saúde e coragem para enfrentar os desafios, por me mostrar que o mundo ideal é o de amor e harmonia entre os homens e por trilhar comigo os caminhos escolhidos;

Ao Afonso, Gabriel e Carolina, pelo incondicional amor, apoio e paciência, a despeito de minha abstração...
Meus colos nos momentos de angústia.
Sem vocês, meus maiores amores, a conquista desse sonho não teria sido possível;

Ao estimado e admirado Professor Dr. Wilson Steinmetz, mentor, guru, amigo solidário, portador de notável saber científico e constitucional, pela orientação, doações literárias, comprometimento e concessão de seus brilhantes conhecimentos aos propósitos deste trabalho;

A todos os professores integrantes do Programa de Mestrado em Direito da UCS, em especial *Dr. José Luiz Ferreira Prunes*, pelo inestimável conhecimento do Mundo do Trabalho, pelos empréstimos e indicações literárias, pelo carinho e amizade advindos de um mestre que, entre simplicidade e elegância, me ensinou coisas do Direito e da Vida;

Ao Professor Julpiano Chaves Cortez, pela disponibilização graciosa de seus escritos, de sua fala, de seus posicionamentos, e por me provar que a busca por uma sociedade mais digna não pode esbarrar em fronteiras;

À coordenação e secretaria do Programa de Mestrado em Direito da UCS, na pessoa do *Professor Dr. Carlos Alberto Chiarelli*, pela aposta na pesquisa, pela oportunidade, acompanhamento e todo o suporte logístico concedidos;

E...

A vocês, queridos colegas da turma de mestrado 2005, em especial, aos integrantes da área de pesquisa em Direito do Trabalho, amigos, cúmplices, parceiros, responsáveis pelos melhores momentos dessa trajetória. Estão gravados para sempre em meu coração:
Thaisy, Otaviano, Sandra, Valquíria, Andréa, Ed e Leticia. Obrigada, por tudo!

*O principal objetivo da educação
é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas
e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram;
homens que sejam criativos, inventores e descobridores;
o segundo objetivo é formar mentes que possam ser críticas,
que possam analisar e não aceitar tudo que lhes é oferecido.*

PIAGET, Psicologia e Pedagogia

RESUMO

Analisa-se, dogmática e criticamente, a Lei n. 6.494/1977 – Lei de Estágio – e demais normativos conexos à luz dos direitos fundamentais ao trabalho, à educação e à qualificação profissional e do dever do Estado de implementar políticas públicas para a concretização desses direitos. Toma-se como hipótese que o desvirtuamento da natureza jurídica didático-pedagógica do instituto do estágio reflete-se negativamente no Direito do Trabalho. Além das fontes normativas que regem o instituto do estágio, também instrumentalizam esta análise a pesquisa bibliográfica, a experiência no Direito comparado, a jurisprudência dos Tribunais brasileiros, alguns diagnósticos institucionais produzidos em escolas e em órgãos fiscalizadores, bem como as pesquisas oficiais desenvolvidas nos temas atinentes à educação e trabalho de jovens. As mutações dos processos produtivos exigiram e continuam a exigir formação educacional e qualificação profissional a elas adequadas. Não obstante a essa necessidade, o nível educacional brasileiro apresenta-se como um dos piores dentre os países emergentes e o conseqüente índice de desemprego juvenil mostra-se alarmante e desalentador das perspectivas próprias da juventude. Nesse contexto, o instituto do estágio é ferramenta importante para aproximar a escola das práticas ocupacionais, ajustando-se às recomendações da OIT e aos próprios fundamentos da Constituição brasileira, que tem no valor social do trabalho um de seus fundamentos. Contudo, cada vez mais as práticas de estágio vêm se afastando dos conteúdos curriculares da escola, constituindo-se, de fato, em autênticas relações de emprego, porém precarizadas. As escolas não aproveitam as experiências dos estagiários para discutir seus currículos. Paralelamente, os atuais programas governamentais que visam a inserção do jovem no mercado formal de empregos, mostram-se tímidos frente à difusão dos contratos de estágio, desafiando as políticas públicas a reestruturar seus modelos, readequar suas normas e atrair o engajamento do poder empregatício e de toda a sociedade aos seus propósitos constitucionais. Defende-se, assim, que os estágios resgatem sua natureza jurídica didático-pedagógica por meio de reformas na Lei especial, e que isso aconteça de forma combinada com maiores e melhores investimentos na área educacional e nos programas de inserção do jovem no mercado formal de empregos.

Palavras-chave: Estágio profissionalizante. Jovem. Educação. Trabalho. Políticas públicas.

ABSTRACT

Law n. 6.494/1977 – Law of Training – and further regulations related to labour rights, education, professional qualification and the State's duty to implement public politics of insertion of youngsters in the labor market are analyzed since dogmatic and critical point of view. The hypothesis is that the wrong way of the didactic-pedagogical curricular purpose of the professional learning reflects badly on Labour Right. Beyond the normative sources that conduct the institute of training, are also tools for this analysis the bibliographical research, the experience in the comparative jurisprudence, the jurisprudence of the Brazilian Courts, some institutional diagnostic produced in schools and intermediating agents, as well as the official research developed in the subjects related to education and youngsters work. The mutations of productive processes have demanded and continue to demand suitable educational formation and professional qualification. Despite this necessity, the Brazilian educational level is presented as one of the worse amongst the emergent countries and the consequent index of youthful unemployment reveals alarming and discouraging perspectives for the youngsters. In this context, the institute of training is an important tool to get the school and the practice together, as a system, adjusted to the recommendations from the ILO and to the grounds of Brazilian Constitution, that has in the social value of work one of its grounds. However, more and more the practical periods of training are moving away from the curriculum of the school, consisting, in fact, in authentic employment relationships, however precarious. The schools do not use the experiences of the trainees to argue its resumes. Plus, the current governmental programs that aim the insertion of the youngsters in the formal labour market, are shy front to the diffusion of training contracts, defying the public politics to reorganize its models, to readapt its norms and to attract the enrollment of the employment power and all the society to its constitutional grounds. It's defended, thus, that the periods of training should rescue its didactic-pedagogical legal nature by changes in the special Law, and this should happen combined with greater and better investments in the educational area and in the programs of insertion of the youngsters in the formal labour market.

Keywords: Training. Youngsters. Education. Labour. Public politics.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	12
1 JOVEM, EDUCAÇÃO E TRABALHO EM RETROSPECTIVA	18
1.1 Egito	18
1.2 Grécia	21
1.3 Roma	24
1.4 A Idade Média	27
1.5 As Corporações de Ofício e a reforma educacional	31
1.6 A decadência das Corporações de Ofício e os Tempos Modernos	40
1.7 O cenário brasileiro	45
1.7.1 <i>Brasil colonial</i>	45
1.7.2 <i>Brasil Imperial</i>	49
1.7.3 <i>Brasil Republicano</i>	54
1.8 O ensino profissional no Brasil	57
1.8.1 <i>A expansão fabril, os Liceus e as Escolas de Aprendizes e Artífices</i>	57
1.8.2 <i>O Estado Novo e o projeto para uma Educação Nova</i>	62
1.8.3 <i>A criação do Sistema "S" de ensino profissionalizante</i>	65
1.8.4 <i>O ensino profissionalizante a partir da Lei Orgânica n. 4.073/42</i>	68
1.8.5 <i>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996</i>	73
2 A SISTEMÁTICA DOS CONTRATOS DE ESTÁGIO	78
2.1 Retrospectiva legal e adaptações conceituais.....	79
2.2 Conceito, objetivo e justificativa do contrato de estágio	89
2.3 Natureza jurídica e requisitos de validade contratual	93
2.4 As partes envolvidas e suas responsabilidades	98
2.4.1 <i>Instituições de ensino</i>	98
2.4.2 <i>Entidades concedentes</i>	101
2.4.3 <i>Estudantes estagiários</i>	105
2.4.4 <i>Agentes de integração</i>	108
2.5 Duração e jornada do estágio	111
2.6 Remuneração	117

2.7 Aspectos de segurança e proteção	119
2.8 O aspecto curricular do estágio	123
2.9 A legalidade do estágio no ensino médio	127
2.10 Os Projetos de mudança da Lei n. 6.494/77	136
3 DESVIRTUAMENTO DO ESTÁGIO FRENTE ÀS RELAÇÕES DE EMPREGO ..	146
3.1 Panorama do desemprego juvenil	146
3.2 O tratamento constitucional dos direitos ao trabalho, à educação e à profissionalização	153
3.3 Tratados internacionais, Convenções e Recomendações da OIT	159
3.4 A burla ao instituto do estágio como estratégia	165
3.4.1 <i>A responsabilidade imputada às partes infratoras</i>	174
3.5 O convívio social como argumento <i>versus</i> a Proteção e a Primazia da Realidade como princípios	178
3.6 Os estágios nos Órgãos Públicos	185
3.7 Aspectos Previdenciários	190
3.8 A fiscalização dos contratos de estágio	193
3.8.1 <i>Nas Delegacias do Trabalho</i>	194
3.8.2 <i>Na Justiça do Trabalho</i>	196
3.8.3 <i>No Ministério Público do Trabalho e nas escolas</i>	198
4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO	209
4.1 As experiências comparadas	209
4.1.1 <i>Argentina</i>	210
4.1.2 <i>Uruguai</i>	211
4.1.3 <i>Paraguai</i>	213
4.1.4 <i>Chile</i>	214
4.1.5 <i>França</i>	217
4.1.6 <i>Estados Unidos da América</i>	221
4.1.7 <i>Japão</i>	222
4.1.8 <i>Alemanha</i>	225
4.1.9 <i>Suécia</i>	227
4.2 Os programas brasileiros	231
4.3 Aprendizagem, PNPE e Estágio curricular em debate	237
4.3.1 <i>Quadro Comparativo</i>	240
4.3.2 <i>O desempenho dos programas em números</i>	244
4.3.3 <i>Comentários</i>	250
4.4 A eficácia das normas constitucionais e infraconstitucionais	255
4.5 A adesão dos particulares às Políticas Públicas	258
CONCLUSÃO	266
REFERÊNCIAS	273

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Ação Civil Pública
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica do CNE
CES	Câmara de Educação Superior do CNE
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
DEFIT	Departamento de Fiscalização do Trabalho do MTE
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação continuada de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FENABAN	Federação Nacional dos Bancos
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPS	Ministério da Previdência Social
MPT	Ministério Público do Trabalho
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	População Economicamente Ativa
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
PET	Programa de Educação Tutorial
PGT	Procuradoria Geral do Trabalho
PIS	Programa de Integração Social
PL	Projeto de Lei da Câmara dos Deputados
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PLS	Projeto de Lei do Senado Federal
PNPE	Programa Nacional de incentivo ao Primeiro Emprego
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProUni	Programa Universidade para Todos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEFOR	Secretaria de Formação Profissional do Ministério do Trabalho
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIT	Secretaria de Inspeção do Trabalho
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
STJ	Superior Tribunal de Justiça
STF	Supremo Tribunal Federal
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEE	União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Este estudo desenvolve uma análise dogmática e crítica da Lei n. 6.494/1977 – Lei de Estágio – e demais normativos conexos, sob o enfoque das políticas públicas de inserção do jovem no mercado laboral para garantia do direito constitucional ao trabalho, à educação e à qualificação profissional, tendo em vista o problema do desvirtuamento dos objetivos do instituto para camuflar legítimas relações de emprego.

Explora-se uma temática instigante e desafiadora da sociedade brasileira, que é a formação educacional, qualificação profissional e ingresso do jovem no mundo do trabalho. Sublinhe-se que a pesquisa se desenvolve num cenário de economia estagnada, alto índice de desemprego juvenil, com um dos piores desempenhos educacionais dentre os países emergentes do mundo e na iminência de duas diretrizes governamentais que visam reverter esse quadro: o Plano de Aceleração da Economia (PAC) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Parte-se do pressuposto, portanto, que o tema gravita em torno de dois direitos sociais de fundamentalidade constitucional: a educação e o trabalho.

Quanto à metodologia, prioriza-se a análise dogmática do instituto do estágio, sem restringir-se à mera descrição da positividade jurídica, permitindo-se recortes históricos, comparativos e críticos, utilizando-se predominantemente a técnica de pesquisa bibliográfica e das fontes normativas.

Busca-se diminuir a escassez de análises produzidas sobre o assunto na literatura nacional, possivelmente justificada no fato de que até a abertura da economia brasileira aos mercados internacionais, na década de noventa, o Brasil ainda colhia os reflexos da expansão da industrialização nacional, ocorrida entre 1930 e 1970. Nesse tempo, a inserção ocupacional era razoavelmente estável para os jovens, ainda que já

presentes a má distribuição de renda e o uso da mão-de-obra informal de crianças e jovens nos sistemas produtivos.

A partir de 1990, o Brasil se colocou diante de um novo modelo econômico, competitivo, globalizado, excludente, exigente de um trabalhador multiquificado, que atingiu mais fortemente os jovens de origem familiar pobre, de baixo nível de escolaridade e nenhuma qualificação profissional, a quem as políticas públicas, até então, se desenvolviam sob a ótica do saneamento social e pouco investimento educacional.

É para esse novo contexto, portanto, que os estudos necessitam ser dirigidos.

Preliminarmente, cabe definir qual o segmento da população que está compreendido nos termos “jovem”, “juventude” ou “juvenil” apresentados neste trabalho. Na definição adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o segmento juvenil representa a parcela demográfica contida na faixa etária dos 15 aos 24 anos. Contudo, algumas pesquisas relacionadas aos jovens serão apresentadas com uma certa flexibilização desses parâmetros. Isso porque a atual legislação brasileira estabelece a idade mínima de 16 anos para ingresso no mercado de trabalho e nas práticas de estágio e quando trata do programa de Aprendizagem, a faixa etária nele compreendida é dos 14 aos 24 anos. Além disso, percebe-se uma tendência mundial em estender a escolaridade e postergar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho, o que já tem levado algumas poucas pesquisas a considerar neste segmento os cidadãos de até 29 anos. Assim, ficam justificadas as pequenas desafinações entre os segmentos pesquisados, o que não chega a comprometer a validade das comparações que serão apresentadas neste estudo, seja entre determinados programas governamentais, seja entre as experiências nacionais e comparadas.

Uma outra limitação contextual se faz necessária. Ainda que se tenha conhecimento da possibilidade de realização de estágios de cunho social, comunitários ou desenvolvidos por escolas de educação especial, interessa aos objetivos do presente trabalho analisar, prioritariamente, a modalidade *profissionalizante*, ou curricular, que seja *remunerada por bolsa-auxílio*, pois é nela que o estágio é mais difundido e se aproxima dos pressupostos da relação de emprego, podendo produzir

efeitos no Direito do Trabalho e nas políticas públicas que visam inserir o jovem no mercado laboral.

Há também alguns estágios especiais que se regulam por legislação própria e, via de regra, são programados e fiscalizados pelos órgãos representativos de cada categoria profissional. Os exemplos mais emblemáticos de que se tem conhecimento são o da residência médica em nível de pós-graduação (Lei n. 6.932/81 com redação dada pela Lei n. 11.381/2006), o da especialização de médicos e dentistas, também de pós-graduação (art. 3º da Lei n. 3.999/61) e o do acadêmico em final de curso ou bacharel do curso de direito, inscritos como *estagiários* na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (arts. 3º, § 2º e 9º da Lei n. 8.906/84). Esses estágios não se confundem com os tratados nesta pesquisa, que busca analisar, prioritariamente, os regulados pela Lei geral de estágios e seu Regulamento, Lei n. 6.494/77 e Decreto n. 87.497/82. Sublinhe-se, contudo, que os estágios curriculares regidos pela Lei geral também podem alcançar os acadêmicos dos cursos de medicina, odontologia e direito enquanto matriculados em seus respectivos cursos superiores e não inseridos nos normativos especiais aqui apresentados.

No que se refere aos contratos de *trainees*, que atualmente são propagados pelos jornais, revistas periódicas, *internet* e outros veículos de comunicação, cabe esclarecer que não há regulamentação especial dessa prática de treinamento na ordem jurídica brasileira. O termo inglês *trainee* significa especificamente *estagiário* no idioma pátrio, o que faz supor que se submeteria à mesma regulamentação vigente para os estágios da Lei 6.494/77. Todavia, nessa relação jurídica de caráter temporário, o chamado “estagiário” possui vínculo de emprego, é contratado no final do curso ou após formado, não há participação da instituição de ensino e a prática, via de regra, visa o preenchimento de vagas na área administrativa das empresas. Trata-se, portanto, de relação de emprego por tempo determinado, não sendo objeto de análise por este estudo.

A relevância do tema pesquisado consiste no fato de que, em todo o Brasil, há 48 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, dos quais 34 milhões têm entre 15 e 24 anos. Dados da Presidência da República registram o diagnóstico de que “é nesta faixa etária que se encontra a parte da população brasileira atingida pelos piores índices de

desemprego, de evasão escolar, de falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade”.¹ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os jovens que estão a procura de trabalho ultrapassam o número de quatro milhões, o que também representa cerca de 45% do total de desempregados do país.²

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o problema do desemprego é geral, mas atinge os jovens de maneira mais intensa. São aproximadamente 90 milhões de jovens sem emprego no mundo, que representam 47% do total dos desempregados, e as projeções para o futuro não são animadoras. A estimativa da OIT é que em 2015 haverá 660 milhões de jovens trabalhando ou buscando trabalho em todo o mundo, principalmente nos países pobres onde vivem 85% deles, e acrescenta que nunca na história tantos jovens estarão em concorrência por um trabalho como nos próximos dez anos.³

A Constituição brasileira de 1988 tem os valores sociais do trabalho como um de seus fundamentos, expresso já no Título I, no inciso IV do artigo 1º, e ainda institui o trabalho como direito fundamental social, no artigo 6º do Título II. De maneira coerente, segue fiel aos seus fundamentos quando expressa que a ordem econômica deve estar fundada na valorização do trabalho como forma de assegurar a todos uma existência digna, no artigo 170, e quando trata da educação e qualificação voltadas para o trabalho, no artigo 205 e 214, IV.

Diante da relevância que o legislador constituinte atribuiu ao trabalho para o desenvolvimento social e econômico da nação brasileira, a discussão implica avaliar a eficácia e a efetividade das medidas estatais de proteção e implemento desse direito fundamental social constitucionalmente garantido, especialmente no que diz respeito à educação e capacitação do jovem para o mercado laboral.

¹ Secretaria Geral da Presidência da República. *Política Nacional de Juventude*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude>. Acesso em: 16 abr. 2007.

² IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa mensal de emprego: regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre*. IBGE. Fevereiro de 2007. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/default.shtm>. Acesso em: 09 abr. 2007.

³ OIT. Organização Internacional do Trabalho. A OIT e o Emprego de Jovens. In: *OIT Brasil – Programas e Atividades – Programas Especiais*. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/prgatv>>. Acesso em: 27 jun. 2005.

Cabe registrar que a Convenção n. 142 da OIT, de 1975, ratificada pelo Brasil em 1981 e promulgada pelo Decreto n. 98.656/89, orienta os Estados membros a desenvolverem sistemas abertos, flexíveis e complementares de ensino profissional, recomendando que o aprendizado possa se desenvolver tanto dentro do sistema oficial de ensino como fora dele.

Justamente nesse contexto é que se mostra conveniente este estudo sobre o instituto do estágio profissionalizante, estabelecido na Lei 6.494/77, pois, desde que não desviado de seus objetivos, atende ao mandamento constitucional de capacitação e educação do jovem para o trabalho, ajusta-se às recomendações internacionais e se constitui em uma ferramenta importante para aproximar os currículos teóricos da escola dos ambientes dinâmicos ocupacionais.

Parte-se das seguintes premissas: a) a abertura contida na Lei 6.494/77 permite que o estágio, que tem natureza jurídica didático-pedagógica, se transforme em relação de emprego camuflada, exigindo-se limitações ao normativo a fim de evitar que, de fato, o aprendizado se desvirtue em mão-de-obra barata para os concedentes e primeiro emprego precarizado para os jovens; b) o desvirtuamento dos contratos de estágio reflete-se negativamente nas relações de trabalho, na Seguridade Social e nas políticas públicas voltadas à inserção do jovem no mercado formal de trabalho.

No Capítulo 1, é feito o recorte histórico da pesquisa, buscando-se apresentar os princípios formadores da aprendizagem profissional, levando-se em conta a convivência dessa educação com os regimes de trabalho escravocratas até quando existiram. Busca-se refletir de que forma os cenários antigos ainda se reproduzem na sociedade atual. No cenário brasileiro, são apresentados diversos modelos de educação geral e profissional já estruturados no país, bem como a legislação que os regeu.

No Capítulo 2, faz-se a análise dogmático-jurídica da Lei n. 6.494/77 e demais normativos conexos que regulam o instituto do estágio, apresentando-se, também, os principais projetos de lei que visam a reforma do instituto.

No Capítulo 3, inicia-se o recorte crítico do trabalho, tratando-se de analisar o desvirtuamento do instituto sob o enfoque constitucional do direito fundamental social ao trabalho e à educação profissional, sob as diretrizes estabelecidas pela OIT e também sob os princípios que regem o Direito do Trabalho.

No Capítulo 4, trata-se das políticas públicas voltadas à educação, capacitação profissional e inserção do jovem no mercado de trabalho, cotejando-se algumas experiências internacionais e confrontando-se o instituto do estágio com os programas governamentais da Aprendizagem e Primeiro Emprego.

As interpretações, conclusões, posicionamentos, propostas e contrapontos vão sendo apresentados ao longo da pesquisa, objetivando desenvolver os recortes críticos, quando cabíveis, juntamente com a exposição das matérias apresentadas, reservando-se para o final as conclusões mais específicas e relevantes.

1 JOVEM, EDUCAÇÃO E TRABALHO EM RETROSPECTIVA

Parece legítimo iniciar este estudo com o recorte histórico. Isso porque as sociedades são construídas e evoluem sobre os fundamentos de seu passado, quer perpetuando-o com outras roupagens, quer refutando-o e reconstruindo-o, total ou parcialmente.

Muitas vezes, na tentativa de reconstrução e sob o anúncio de uma *nova idéia*, repetem-se *velhas utopias*, ainda que involuntariamente. Conhecer e entender as ações antecedentes, e saber a que lugares e situações levaram a sociedade, é fundamental para evitar-se a reprodução de antigas matrizes de exclusão social.

De modo especial, pretende-se conhecer de que forma os jovens eram inseridos na sociedade e qual tratamento que lhes era dedicado pelo Estado, pela coletividade e pelas famílias no que diz respeito à sua formação educacional e profissional.

Não será à toa, por certo, se em determinados momentos da leitura deste capítulo esqueça-se da contextualização histórica para projetar-se de imediato aos tempos atuais, de modo especial ao cenário brasileiro. E aí estarão, exatamente, os pontos de reflexão que se pretende inspirar.

1.1 Egito

Mesmo entre os povos que reconhecem a origem histórica da educação na antiguidade clássica greco-romana, não se nega que é no Egito que desponta o início dessa trajetória. O próprio Platão manifestou sua admiração pela antiga sabedoria

egípcia, ao reconhecer no deus egípcio Thoth “o inventor dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia, sem falar do jogo de tabuleiro e dos dados e, enfim, das letras do alfabeto”, considerando-o, portanto, o criador de toda atividade intelectual de todos os povos.⁴

Tendo como cenário egípcio da época (século XXVII a.C.) a divisão do trabalho articulada no setor agrícola, os registros históricos sugerem a existência de um povo que acumulou e transmitiu, ao longo dos tempos, noções de alto nível sobre a agricultura e a agrimensura, bem como sobre as ciências que lhes servem de base: a geometria, para a medição dos campos, a astronomia, para o conhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é instrumento básico de uma e de outra.

Segundo Mário Alighiero Manacorda, é possível deduzir que havia na cultura egípcia uma certa transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade (primeiro a agricultura e, depois, a arte de construir estaleiros, cerâmica, vestuário, medicina etc.). Pressupõe-se, portanto, a existência de *escolas intelectuais* de matemática, geometria, astronomia, ciências esotéricas e sagradas, e *escolas práticas* dos vários ofícios, como artesãos, sacerdotes e treinamento dos guerreiros, embora não se tenha certeza de que a aprendizagem da escrita e da leitura tenha integrado este processo nem que essas escolas tenham sido criadas de forma institucionalizada pelo poder vigente.⁵

Esses ensinamentos eram passados de pai para filho, de mestre para discípulo ou de escriba para aprendiz, demonstrando continuidade da transmissão educativa de geração em geração, com a autoridade concentrada nos adultos.

Registra o autor que entre as classes dominantes prevalecia a formação para a vida política, para o exercício do poder. O conteúdo essencial do ensinamento era o “falar bem”, quer dizer, a educação do orador ou do homem político capaz de inspirar obediência, o que não significava que também devesse “escrever bem”, já que este era o ofício dos peritos para registrar documentos oficiais.

Nas épocas posteriores, já no Médio Império Egípcio (2133-1786 a.C.), com o uso do livro de texto de forma mais freqüente e generalizada, inicia-se a educação dos

⁴ MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Gaetano Lo Monaco; Revisão: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 10.

⁵ *Idem, ibidem*, pp. 11-28.

jovens para a profissão de escriba⁶, cujos ensinamentos eram repassados pelos próprios escribas aos seus aprendizes, em escolas coletivas.

O acesso à profissão de escriba se apresentava perante os jovens como uma perspectiva de ascensão social, já que a escrita hieroglífica era tão complexa que o jovem que a dominasse tornava-se um homem de poder. Constata-se aí um valor concedido à educação capaz de inspirar no jovem uma dedicação que lhe seria inevitavelmente recompensada. Com o passar dos tempos, essas escolas foram desenvolvendo seus conteúdos, contemplando a geografia, noções de civismo, desenvolvimento de fórmulas mais complexas de matemática e geometria para uso na construção civil, dentre outros aprendizados.

Percebe-se que havia, pelo menos entre os jovens com acesso ao aprendizado intelectual e profissional, uma perspectiva de vida em ascensão, que o próprio modelo social preocupava-se em deixar-lhes como legado e do qual o Estado se apresentava como maior interessado.

Todavia, mesmo com a disseminação dos ensinamentos ocorrida no período do alfabeto demótico (1069-333 a.C.), incluindo aí as letras sagradas ensinadas pelos sacerdotes, essa formação, ainda que contemplando uma parcela maior de jovens, era destinada exclusivamente às castas dominantes, aos nobres e aos funcionários, existindo, portanto

uma outra “multidão” de indivíduos, aqueles que não têm nem arte e nem parte – como se costuma dizer –, para os quais obviamente não há nenhuma transmissão educativa, nem de técnicas propriamente culturais ou imediatamente produtivas. E esta será uma constante da história de todos os povos.⁷

Deduz-se, portanto, que a grande maioria dos jovens pobres do antigo Egito, ou fora do clã das castas dominantes, continuava a mercê de qualquer educação ou profissionalização emanada do poder ou da sociedade, ficando a cargo das próprias

⁶ Escriba é aquele que lê as escrituras antigas, que escreve os rolos de papiro na casa do rei, que instrui seus colegas e guia seus superiores de acordo com as ordens do rei, que é mestre dos filhos do rei, que conhece o cerimonial do palácio e é introduzido na doutrina da majestade do faraó. Como qualquer profissional que domina uma técnica ou uma arte, o escriba também tem a função de ensiná-la a algum *filho* (carnal ou não) para perpetuar seu conhecimento e seu uso: às vezes esta função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, neste caso, ele é essencialmente o mestre.

⁷ MANACORDA. Op cit., p. 39.

famílias a preocupação em garantir aos filhos uma educação e um ofício capazes de lhes garantir sustento.

1.2 Grécia

Assim como no antigo Egito, a Grécia também registra uma separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém já com um certo desenvolvimento de formas mais democráticas de educação. Para as classes governantes havia um processo de educação separado, uma escola, visando preparar os jovens para as tarefas do poder: o “pensar” ou o “falar”, destinadas à carreira política, e o “fazer”, preparatória para as armas e para a guerra que iriam garantir aquele poder. Era uma educação que Homero (X a.C. ?), o grande educador da Grécia, definiu como “heróica” e voltada para as classes dominantes.⁸

Na Cidade-Estado de Esparta, conservadora e reacionária, a polis era tudo para os seus cidadãos. A criança nascida era apresentada a uma comissão de Anciãos que iria decidir se devia ou não conservar-lhe a vida: se fosse robusta e perfeita, viveria, senão era eliminada. Aquelas que eram aceitas ficavam com os pais até os sete anos, quando, então, o Estado delas se apropriava, definitivamente, para dar-lhe educação até os vinte anos. Era uma educação, sobretudo, física, moral, cívica e austera, que visava à formação do caráter servil à Pátria.⁹

A educação na cidade grega, portanto, apesar de se reger por leis próprias, não dava a idéia de um *direito* do jovem, mas muito mais um *dever*. O que prevalecia era uma obrigação imposta às crianças de instruírem-se para servir ao Estado, já que pertenciam muito mais à cidade do que aos pais.

Para os governados, inicialmente, não havia uma escola, ficando os jovens limitados ao treinamento para o trabalho, que consistia em imitar a atividade dos adultos com quem viviam.

⁸ MANACORDA. Op. cit., pp. 44-53.

⁹ MONTEIRO, A. Reis. *História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31.

Foi Hesíodo (VIII-VII a.C.), outro grande poeta da Grécia antiga, que, contrapondo-se às teorias de Homero, propôs um modelo educacional fundamentado não nas façanhas dos heróis gregos, mas na civilização agrícola, com suas fadigas e misérias, onde se encontravam o estímulo e a valorização do trabalho e da justiça entre os homens, princípios morais da sabedoria camponesa.

Em seu poema “Os trabalhos e os dias”, Hesíodo destaca a moral do trabalho como forma de rebater a prepotência dos poderosos. Ele assim deixou recomendado a seu irmão Perses:

[...] lembrando sempre do nosso conselho, trabalha, ó Perses, divina progênie, para que a fome te deteste e te queira bem a coroada e veneranda Deméter, enchendo-te de alimentos o celeiro; pois a fome é sempre do ocioso companheira; deuses e homens se irritam com quem ocioso vive; na índole se parece aos zangões sem dardo, que o esforço das abelhas, ociosamente destroem, comendo-o; que te seja caro prudentes obras ordenar, para que teus celeiros se encham do sustento sazonal. Por trabalhos os homens são ricos em rebanhos e recursos e, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais. O trabalho, desonra nenhuma, o ócio desonra é!¹⁰

Observa-se, pois, que o poeta inicia uma nova fase na tradição grega, contrapondo as culturas dos aristocratas guerreiros com as do povo formado por produtores.

Por algum tempo, esse novo valor dado ao trabalho perturbou a classe dominante, que passou a discriminar as virtudes aprendidas das virtudes inatas e desprezar qualquer ascensão das classes populares através da aprendizagem. Mas a polêmica não foi capaz de inibir os novos modelos de educação e logo as pessoas do povo tiveram acesso a um profissionalismo que deixou de pautar-se pela educação guerreira e passou a desempenhar-se através da ginástica, da música, até chegar no ensino através das letras e dos números.

Nasce, assim, a escola de escrita, por volta do século V a.C. Diferentemente do Egito, onde os ensinamentos eram escritos pelos pais ou escribas e depois lidos e decorados pelos filhos, na Grécia, com a escrita alfabética, surgiu um meio democrático de comunicação e de educação. A escola, com regime ainda privado, abriu-se a todos

¹⁰ HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*: primeira parte. (v. 300, 305 e 311) Introdução, tradução e comentários: Mary de Camargo Neves Lafer. 5. ed. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 43.

os cidadãos livres de forma mais ou menos institucionalizada, com o novo uso da escrita difundindo-se rapidamente.

Junto aos mestres de ginástica e de música surgia um novo mestre, o das letras do alfabeto, o gramático, que certamente não tinha a autoridade do escriba egípcio mas desempenhava uma importante função social e, por tratar-se de pessoa livre, geralmente grego, exercia a mestria como um ofício comparado a qualquer outro.

Inicialmente, essa educação só era possível aos mais ricos, que não dependiam do trabalho agrícola ou artesanal dos filhos para sustento de suas famílias. Mas, gradativamente, cada vez mais jovens foram sendo educados para os cuidados da cidade e para a aprendizagem das leis, direitos e deveres dos cidadãos.

Havia, portanto, uma separação entre educar o jovem livre para sua própria cultura, ou para o ócio, e treinar o escravo para a utilização prática. Considerando que as escolas eram freqüentadas por jovens livres e ricos, e que as disciplinas já consolidadas eram a gramática, a ginástica, a música e o desenho, pode-se afirmar que as primeiras escolas gregas preocupavam-se com a *formação cultural* do cidadão, excluindo-lhe toda disciplina que objetivasse seu exercício profissional.

Mas fossem ou não as artes em geral consideradas dignas pela sociedade, o fato é que a antiga escola grega evoluiu graças às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos e, aos poucos, tornou-se uma escola de Estado. A partir daí, já por volta do século III a.C., a instrução atingiu não somente as crianças livres, mas também as meninas, os pobres e até alguns escravos, com uma gradativa melhora das condições econômicas e do prestígio social dos mestres, embora ainda persistente contra estes as ironias e o repúdio ao pagamento de seus salários.

A propósito do trabalho e sua dignidade social, pode-se dizer que à exceção da medicina e da arquitetura, que eram consideradas artes nobres, nas outras atividades mais artesanais, a aprendizagem se destinava ao trabalho servil e um longo caminho ainda deveria ser percorrido até que a educação voltada para o trabalho conquistasse sua verdadeira dignidade.

1.3 Roma

Em Roma, a sociedade era formada por patrícios (nobres proprietários de terras) e plebeus (comerciantes, artesãos e pequenos proprietários). O sistema político era, inicialmente, a monarquia (753 a.C. a 509 a.C.), já que a cidade era governada por um rei de origem patrícia, passando, posteriormente, ao regime republicano (509 a.C. a 27 a.C.) até se formar o grande Império Romano, com as conquistas da Grécia, Egito, Macedônia, Gália, Germânia, Trácia, Síria e Palestina, que perdurou até a invasão dos bárbaros, em 476 d.C.

Assim como na Grécia, a educação também se iniciou pelo *pater familias*, quer dizer, eram os pais os primeiros artífices de seus filhos, podendo cada um empregar o próprio filho nos vários ofícios que entendesse mais conveniente.

Desde os primeiros tempos da cidade, a autonomia da educação paterna era uma lei do Estado e, por isso mesmo, durante muito tempo, nenhuma forma de educação pública foi institucionalizada para o ensino dos jovens romanos.

Cabe registrar que essa educação familiar era iniciada pela mãe, a quem cabia a tarefa de ensinar aos filhos os primeiros elementos do falar e do escrever, passando, posteriormente, ao pai, a quem cabia os ensinamentos militares, civis, familiares e patrióticos, além da prática de exercícios físicos. Era glorioso ao pai ter dado à pátria e ao povo um cidadão devoto, útil nos campos e capaz de defender o Estado. Assim como na Grécia, são encontrados também em Roma os dois aspectos habituais da educação para a arte do poder: o “dizer” e o “fazer”, ou seja, era a formação do cidadão político.¹¹

As atividades produtivas e comerciais e as profissões ligadas a essas atividades eram hereditárias, passadas de pai para filho. Todos os envolvidos com alguma atividade artesanal pertenciam a um *collegium*, uma forma de corporação, ainda dependente do Estado, que na Idade Média adquirirá sua máxima extensão, com as corporações de ofício.

Com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação, por influência da Grécia já vencida, também passou a se tornar um ofício praticado inicialmente por escravos no interior das famílias e, em seguida, pelos libertos, nas escolas, cujos ensinamentos seguiram os modelos gregos.

¹¹ MANACORDA. Op. cit., pp. 73-76.

Essa vitória da escola de tipo grego representou sua difusão pelos povos de todo o Império Romano, que depois também foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna. Ensina Manacorda, citando indicação de Apuleio, que as três fases características da escola romana seriam, a primeira, ministrada pelo mestre do bê-a-bá, que livra do analfabetismo; a segunda, pelo gramático, que fornece a instrução; a terceira, pelo retor, que dá as armas da eloquência, da retórica, mas que também outras escolas poderiam conceder ensinamentos em poesia, geometria, astronomia, música, dialética e filosofia, tudo sempre associado à educação física para as armas e para a guerra.¹²

Prevalece no Império Romano, todavia, a idéia de uma educação que não privilegiasse o ensino de atividades tidas por mercenárias, quer dizer, que se desenvolvesse em troca de dinheiro. Por isso Cícero repetiu em Roma os argumentos de Platão e Aristóteles na Grécia, distinguindo as profissões liberais das indignas, não reconhecendo, porém, nem nas primeiras alguma dignidade civil:

Quanto às profissões e às atividades lucrativas, quais devem ser consideradas liberais e quais indignas, *grosso modo*, isto a tradição nos diz... As profissões que contêm e exigem maior sabedoria e pelas quais se adquirem boas vantagens, como a medicina, a arquitetura, o ensino de coisas elevadas, estas são nobres, mas somente para aqueles que pertencem à classe adequada à profissão (*Cícero, De officiis, I, 42, 151-2*).¹³

O exercício das profissões intelectuais e mais rentáveis, portanto, não cabia a qualquer cidadão de Roma, mas sim àqueles de determinadas classes sociais. Todavia, mesmo essas profissões não tinham o mesmo valor cívico dedicado às atividades relacionadas ao poder político, às atividades vinculadas à arte de governar, estas sim, soberbas para o povo romano.

No que diz respeito à influência dessas escolas na vida dos jovens que necessitavam desempenhar-se em atividades menos honrosas, como sapateiros, carpinteiros, padeiros, dentre outros ofícios, a didática demonstrava-se enfadonha, longe de seus interesses e, por isso, não estimulava a freqüência.

¹² MANACORDA. Op. cit., p. 85.

¹³ *Idem, ibidem*, pp. 84-85.

Nasce, então, uma primeira consciência crítica sobre a escola e a educação recepcionada da cultura grega, com um forte questionamento: “Para que serve o saber?”. O mal-estar dessa separação entre a escola liberal, repassada por uma tradição alheia, e os valores da vida preconizados pela cultura romana pode ser verificado nos registros de Sêneca, um dos maiores retores de Roma:

não se aprendem as coisas necessárias à força de aprender as inúteis (*Ad Luc., LXXXVIII*)...os estudos não tornam boas as pessoas, mas somente cultas... todos esses conhecimentos e essa ciência podem ensinar a medir o círculo ou a entender tantas coisas particulares, mas não ajudam a conhecer o espírito do homem e a praticar os bons costumes... é muito melhor vangloriar-se do título mais modesto de homem honesto (*bonus*) do que do título de homem instruído (*litteratus*) (*Ad Luc., CVI*).¹⁴

Mesmo com as contradições apontadas pela crítica aos métodos de aprendizagem desenvolvidos nas escolas romanas, a gramática e a retórica continuavam sendo privilégios destinados às classes privilegiadas e, por essa razão, continuaram ganhando apoio direto do poder público, primeiramente através de concessões particulares e regulamentação dos salários dos mestres até que, enfim, essas escolas se tornaram responsabilidade direta do Estado.

Mas se as letras, que eram artes liberais, encontraram obstáculos, por muito mais dificuldades passaram as escolas técnicas, que se destinavam a preparar o jovem para um ofício. Isso porque, à exceção das artes nobres (medicina, retórica, música, geometria, aritmética, astronomia, gramática, jurisprudência, etc) e da agricultura, que era uma fonte de domínio dos *patres*, e cujo estudo já fazia parte da cultura familiar romana, todas as demais atividades produtivas eram consideradas indignas, eis que exigiam do homem a submissão a um trabalho mecânico, manual e servil, até então destinado aos escravos.

Contudo, mesmo essas atividades servis foram mostrando, aos poucos, que necessitavam de maiores conhecimentos e habilidades de seus executores, especialmente no caso de escravos que ocupavam cargos de responsabilidade nas fazendas, a quem se tornava necessário, pelo menos, o ensino da leitura e da escrita. Mas este foi um costume praticado para melhor explorar o trabalho servil por parte dos

¹⁴ MANACORDA. Op. cit., pp. 93-94.

patrões mais empreendedores: “não somente para utilizar estes escravos qualificados diretamente no serviço, mas também como investimento ‘de capital’, para alugá-los ou vendê-los a um preço bem mais alto”.¹⁵

Conclui-se, portanto, que a civilização romana dedicava total desprezo ao homem que necessitasse trabalhar para viver e que, por esta razão, não havia preocupação do Estado em financiar qualquer escola destinada ao aprendizado de um ofício. E levaria ainda muito tempo para que o mundo assistisse a uma transformação desse pensamento.

1.4 A Idade Média

A Idade Média divide-se em duas etapas bem distintas: a alta Idade Média, que vai do fim do Império Romano e formação dos reinos germânicos (invasões bárbaras), a partir do século V, até a consolidação do feudalismo, entre os séculos IX e XII; e a baixa Idade Média, que vai até o século XV. O primeiro período caracterizou-se por uma economia ruralizada, um sistema de produção feudal e uma sociedade hierarquizada; o segundo, pelo crescimento das cidades, a expansão territorial e o florescimento do comércio.

No sistema feudal prevaleceram as relações de vassalagem e suserania. O suserano, ou senhor, era quem dava um lote de terra e proteção ao vassalo, sendo que este último deveria prestar fidelidade, trabalho e recolhimento de tributos ao senhor. As redes de vassalagem se estendiam por várias regiões, sendo o rei o suserano mais poderoso. Todos os poderes, jurídico, econômico e político concentravam-se nas mãos dos senhores feudais, donos de lotes de terras (feudos).

A hierarquia era representada pela nobreza feudal (senhores feudais, cavaleiros, condes, duques, viscondes) que era detentora de terras e arrecadava impostos dos camponeses. O clero (membros da Igreja Católica) tinha um grande poder, pois era responsável pela proteção espiritual da sociedade, era isento de impostos e arrecadava o dízimo. A terceira camada da sociedade era formada pelos servos (camponeses) e

¹⁵ MANACORDA. Op. cit., p. 104.

pequenos artesãos. Os servos deviam pagar várias taxas e tributos aos senhores feudais.

Assistiu-se, nessa época, o gradual desaparecimento da escola clássica, já que os bárbaros não se sentiam atraídos pela cultura romana e, em contrapartida, exaltavam as tradicionais virtudes militares, como o treinamento na caça e nas armas, muito mais úteis nas conquistas de territórios.

Todavia, os aspectos culturais permaneceram entre os romanos, então organizados em suas igrejas, que embora também possuíssem grandes feudos e mantivessem com seus vassalos o mesmo tipo de relações que os senhores leigos, foram também responsáveis pela conservação e transmissão dos conhecimentos antigos, contribuindo para a manutenção da unidade cultural da Europa.

Assim, quando desapareceu o poder do Império no Ocidente, a Igreja Católica arrogou-se a supremacia universal. O Papa, associado ao então Imperador Carlos Magno, foi reconhecido como a autoridade máxima. A progressiva conversão dos bárbaros ao cristianismo fez da Igreja a instituição mais importante da Idade Média. A cultura, a arte, a ciência e as letras eram patrimônio eclesiástico. As pinturas medievais e os vitrais retratavam passagens da Bíblia e eram formas de ensinar à população um pouco mais sobre a religião. Na arquitetura, destacou-se a construção de castelos, igrejas e catedrais.

A consolidação da educação cristã, embora priorizasse o sacerdócio, não deixava de passar ensinamentos nos modelos tradicionais, ao lado das remanescentes escolas livres de romanidade clássica.

Na *Regula Benedicti* dos mosteiros há registros de uma incipiente valorização do trabalho manual associado ao trabalho intelectual, mas ela nasce como forma de confortar os monges que, em tempos de necessidades, se viam obrigados a laborar na terra. Alguns trechos da *Regula* foram reproduzidos por Manacorda:

A ociosidade é o inimigo da alma, portanto, os monges em determinadas horas, devem dedicar-se ao trabalho manual e, em outras horas determinadas, à leitura espiritual...Caso as necessidades locais ou a pobreza exijam que os monges sejam pessoalmente ocupados na colheita das searas, ninguém fique irritado (48, 1-2 e 7-9).¹⁶

¹⁶ MANACORDA. Op. cit., 121.

Perante essa eventualidade do trabalho produtivo previsto na *Regula*, fica demonstrado que não havia, nas escolas cristãs, uma preocupação essencial com o treinamento para o trabalho, este apenas considerado em casos excepcionais. Não se pode dizer, portanto, que está na escola cristã o berço de uma nova concepção social do trabalho associado à educação, mas há que se considerar que ele passa a ser *justificado*, conforme a necessidade do clero e desde que não executado com fins de lucro ou vaidade. É o que se lê na regra que fala do trabalho dos artesãos do mosteiro:

Se no mosteiro existem artesãos, eles devem exercer na completa humildade suas respectivas artes, desde que o abade o permita. Se, pelo contrário, alguns deles se enaltecer pela competência na própria arte, achando trazer alguma utilidade ao mosteiro, seja afastado dessa arte e não se ocupe mais com ela (57, 1-3).¹⁷

Constata-se nesses regulamentos que havia uma consideração moral pelo trabalho muito insignificante e, em termos de aprendizagem, deduz-se que ela existia predominantemente para o exercício do sacerdócio.

Mas as escolas cristãs não se limitavam aos mosteiros. Também nas cidades os párocos tinham a missão de recrutar jovens para que fossem ao mesmo tempo clérigos e servos, especialmente entre as classes subalternas, anteriormente segregadas, já que a segurança da Igreja temia pela falta de sacerdotes.

No que diz respeito à preparação dos jovens mais pobres para os ofícios artesanais, prevalece o modelo romano do observar e imitar antes de produzir autonomamente, porém com a inclusão de algumas atividades oriundas do artesanato bárbaro, especialmente a ourivesaria. Além daqueles ofícios tradicionais já existentes, como cultivar a terra e construir casas, também há registros de aprendizagem para músicos, pintores, alfaiates, sapateiros, marceneiros, pedreiros, carpinteiros, curtidores, ferreiros, padeiros, dentre outros, mas ocorrendo ainda em âmbito doméstico ou privado, não havendo registros de escolas institucionalizadas para esses treinamentos.

Até o século XI as monarquias européias viveram um período de retrocesso econômico em conseqüência das constantes guerras, das ondas de invasões, da cessação do comércio e do baixo rendimento agrícola. Mas o crescimento demográfico e o aumento da produtividade agrícola, em conseqüência de técnicas mais modernas,

¹⁷ *Idem, ibidem*, p. 122.

provocaram um excedente de mão-de-obra e de produção agrícola que beneficiou o desenvolvimento das cidades. Muito lentamente, a organização feudal passou a dar lugar a uma nova ordem, em que o papel econômico mais dinâmico passou para a burguesia urbana, organizadas em comunas, especialmente na Itália, onde há forte expansão das escolas religiosas.

Assim, essas escolas ampliaram sua missão de formar sacerdotes para levar, graciosamente, a educação básica a todos os jovens pobres das cidades. Surgem também os mestres livres, clérigos ou leigos, que, munidos da licença de docência concedida pela Igreja, puderam educar os leigos fora das escolas episcopais ou dos muros da cidade.

Vislumbra-se aí o nascimento das universidades medievais, que, inicialmente, formaram jovens em quatro campos bem distintos: artes liberais, medicina, jurisprudência e teologia. Manacorda, a esse respeito, traz os seguintes registros:

Em Salerno, já antes do ano 1000, existia uma tradição de prática médica que paulatinamente assumiu o caráter de uma verdadeira escola teórica e que, dois séculos mais tarde, foi reconhecida como *Studium generale* (isto é, cujos títulos eram reconhecidos em qualquer lugar: em suma, uma universidade). E, fato determinante, em Bolonha, na segunda metade do século XI, teve início o ensino do direito romano por obra de Pepone, seguido no começo do século seguinte por Irnério, pelo qual se costuma começar a história das universidades medievais.[...] Merece também ser particularmente destacado um outro ensino, que se desenvolveu sobretudo nas universidades italianas: a *Ars dictandi*, que ensinava a escrever cartas e atos oficiais, diplomas, privilégios papais, etc., e, às vezes, cartas familiares, do pai ao filho, do sobrinho estudante ao tio tutor etc. [...] A *Ars dictandi*, em seguida, tenderá a identificar-se com a atividade notarial e a aproximar-se ao estudo do direito.¹⁸

Com a capacitação profissional desenvolvida pelas universidades, pode-se constatar o surgimento de uma formação voltada aos interesses e necessidades das comunidades e, de modo especial, do Estado, que, junto com o poder papal, passou a regulamentá-las e criá-las, como em Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia e outras cidades da Europa ocidental, a fim de aprimorar a prestação de seus serviços.

¹⁸ MANACORDA. Op. cit., pp. 145-146.

Mas as ciências estudadas nas universidades continuavam sendo restritas a classes privilegiadas, distantes das práticas necessárias ao exercício dos ofícios menos nobres praticados pelos artífices das cidades, muitos deles desertores da opressão dos feudos, que começam a ganhar relevância pelo início do mercantilismo urbano e formação da burguesia.

Nas cidades, a partir do ano 1000, surge uma nova classe organizada entre comerciantes e artesãos, nos burgos ou bairros construídos em volta das velhas muralhas, que promoveu o intercâmbio entre os núcleos urbanos e o campo, assim como a abertura de rotas comerciais entre regiões distantes, agora em busca de intercâmbios comerciais, especialmente entre Alemanha, Itália, França e Grã-Bretanha.

Os artesãos, já com a experiência dos quase esquecidos *collegiis*, e renovados pelas *guildas*, antigas corporações profissionais germânicas, fundam uma instituição nova, organizadora e reguladora do trabalho e da concorrência: as corporações de ofício.

Foi nesse contexto, portanto, que finalmente ganhou relevância o trabalho, dando início a um novo modo de aprendizagem dos jovens pertencentes às classes subalternas, a quem não era possível a frequência nas universidades, dada a escassez econômica de suas famílias e a necessidade de produzir seu próprio sustento.

1.5 As Corporações de Ofício e a reforma educacional

Com os novos modos de produção desenvolvidos para atender às demandas mercantis, o simples aprendizado baseado no observar e imitar já não se mostrava suficiente, exigindo maior aperfeiçoamento de técnicas de produção. Surge, então, por volta do século XII, uma nova forma de aprendizagem: nas corporações de ofício, nas quais *ciência e trabalho se encontram*, definitivamente, delineando-se, naquele momento, a preparação para os dias de capitalismo e os fundamentos da educação moderna.

O trabalho manual, antes desprezível, é resgatado e valorizado através das regulamentações dos ofícios. Mas nem todo o trabalho manual, como destaca Robert

Castel: aqueles que possuíam um ofício regulamentado pelas corporações podiam “encontrar um lugar, subordinado, porém legítimo, no sistema das dignidades sociais”, mas outros que só tinham os braços para trabalhar, sem o domínio próprio de qualquer ofício corporativo, continuariam, ainda por muito tempo, à margem de qualquer proteção:

De um lado, “tropa errante e irregular”, “aventureiros”; de outro, Estado, condição, disciplina, estatuto.[...] A participação em um ofício, em uma corporação [...] marca o pertencimento a uma comunidade distribuidora de prerrogativas e de privilégios que asseguram um estado social para o trabalho.¹⁹

Portanto, somente aos inscritos nas corporações ficava legalmente reconhecido o exercício de cada ofício, situação que presume um verdadeiro monopólio da profissão. Mas apesar da regulamentação dos ofícios não contemplar toda a massa da população que vivia de seu trabalho, não há como negar que o reconhecimento formal das diversas profissões foi um passo importante para a sociedade, um marco da História, uma vez que “arranca o trabalho manual da insignificância, da inexistência social”.²⁰

A corporação nasce com um duplo caráter: a) é a luta emancipadora e libertadora dos artesãos frente ao domínio exercido pelos senhores feudais; b) é o instrumento dos artesãos para regulamentar a competência mútua, ou a concorrência, em cada comuna. Segundo Rodolfo Puiggrós,

este segundo carácter se acentúa a medida que va perdiendo vigor el primero. Los señores dejan de ser un peligro y los artesanos sólo piensan en conservar y aumentar sus privilegios. Por eso en un comienzo tratan de aumentar los miembros de la corporación y después restringen al máximo su admisión.²¹

Tratava-se, pois, de uma associação de artesãos, alguns fugitivos dos feudos, que, unidos à população da comuna, lutavam para conquistar ou negociar a independência e os privilégios que os senhores feudais se recusavam a conceder. Para

¹⁹ CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 155.

²⁰ *Idem, ibidem*, p. 155.

²¹ PUIGGRÓS, Rodolfo. Prólogo. In: SAINT-LEON, E. Martin. *Historia de las Corporaciones de Oficio*. Tradução e Notas: Alfredo Cepeda. Buenos Aires: Editorial Partenon, 1947. p. 15.

tanto, inicialmente tratou de ganhar força com a filiação do maior número possível de artesãos e, ato seguinte, restringiu ao máximo as novas adesões, como forma de regular, restringir e garantir seu monopólio.

O modelo de trabalho corporativo criou minucioso Regulamento que estabelecia não só regras para as relações externas com o poder público e com o mercado (aquisição de matérias-primas, venda de produtos, etc.) como também disciplinava o funcionamento das oficinas internamente (número e idade de aprendizes variável em cada ofício, duração da aprendizagem, pagamento pela aprendizagem, manutenção diária do aprendiz, provas finais para ascensão à mestria, etc.). Esses Regulamentos vinham expressos numa legislação denominada “Livro dos Ofícios” ou “Regras da Corporação”, que teve vigência por cinco séculos, do XIII ao XVIII.

As corporações tinham caráter nitidamente local e o Regulamento geral determinava as formas legais de se estabelecerem os agrupamentos de artesãos em cada comuna. Havia proibição expressa a que o mesmo trabalhador participasse de dois grêmios em comunas distintas ou de duas profissões, salvo raras exceções expressamente previstas. Além disso, conforme ensina Carlos Alberto Chiarelli, o grêmio desenvolvia “uma tarefa controladora (razão de ser de sua existência), proibindo o que qualificava de *concorrência desleal*, fixando, simultaneamente, *preços iguais* para todos os mestres que produzissem artigos similares”.²²

Internamente, as corporações se dividiam em três categorias de artesãos: os aprendizes, os criados assalariados, ou companheiros, e os mestres, ou seja, “os que estudavam, os que serviam e os que mandavam”.²³ Além dessa divisão de trabalhadores em âmbito interno das oficinas, as corporações também se subordinavam hierarquicamente aos seus dirigentes: priores, cônsules e reitores.

Pelo que representou o modelo corporativista no mundo do trabalho, seria de bom grado dedicar maior atenção à forma de administração corporativa, hierarquia interna, relações com o Estado e sociedade. Mas interessa ao presente estudo, lastimando a falta de espaço, a análise das relações que envolviam os aprendizes dentro das oficinas e os reflexos do aprendizado na vida privada e profissional de cada um daqueles jovens.

²² CHIARELLI, Carlos Alberto. *O trabalho e o sindicato: evolução e desafios*. São Paulo: LTr, 2005. p. 55.

²³ PUIGGRÓS. Op. cit., p. 15.

Os adolescentes, em geral, podiam ingressar nas corporações a partir dos doze anos, havendo limitações quanto ao número de aprendizes autorizados a cada ofício.²⁴

A princípio, nenhuma condição particular, exceto a de ser filho de matrimônio legítimo, era exigida do aprendiz, bastando que fosse do agrado de um mestre. O mesmo não sucedia a este último, a quem o Regulamento impunha numerosas condições para o exercício de sua profissão e lhe concedia, contudo, o direito de pertencer, concomitantemente, às escalas hierárquicas superiores da corporação.

Os pais entregavam seus filhos aos cuidados e responsabilidades dos mestres e, via de regra, pagavam pelo aprendizado dos jovens. Mas nem sempre isso acontecia, dada a pobreza de determinadas famílias. Por isso, embora o tempo de aprendizagem em cada ofício fosse determinado no Regulamento da corporação – variando de quatro a dez anos, conforme o nível de dificuldade das tarefas e necessidade de redução ou ampliação do número de mestres para adequação ao mercado –, havia casos em que era expressamente concedida ao mestre a prerrogativa de prolongar o aprendizado, caso o trabalho do jovem não cobrisse o seu custo de manutenção.

Ao contrário dos assalariados das oficinas, os aprendizes eram *discípulos* dos mestres e, embora também participassem do trabalho, estabeleciam com estes uma relação educativa, pois além das habilidades da profissão também visavam a aquisição de conhecimentos intelectuais. É por isso que Naira Lisboa Franzoi registra ser possível encontrar-se entre os aprendizes das tecelagens, por exemplo, “poetas, biólogos, matemáticos, músicos, geólogos, botânicos”.²⁵

Além da aprendizagem e do trabalho, o jovem mantinha com o mestre uma relação atípica de parentesco, como se filho dele fosse. Por isso, comia e dormia em sua casa, era também vestido e calçado por ele, tudo em troca do imposto pago para

²⁴ Dentre os ofícios que podiam aprender, destacam-se o beneficiamento de fios de seda e lã, do couro, do ferro, do estanho, da madeira, de ervas, a fabricação de malhas, roupas, botões, jóias, rosários, tapetes, pregos, lâminas, agulhas, alfinetes, cordas, arames, selas, barris e demais artefatos de couro, ossos e chifres. Também se desempenhavam nas atividades de escrivães, ourives, vidraceiros, joalheiros, cozinheiros, açougueiros, sapateiros, alfaiates, lavadeiros, estofadores, farmacêuticos, chapeleiros, carpinteiros, pedreiros, torneiros, mineradores, etc. Cada uma dessas atividades possuía sua própria corporação (SAINT-LEON, E. Martin. *Historia de las Corporaciones de Oficio*. Tradução e Notas: Alfredo Cepeda. Buenos Aires: Editorial Partenon, 1947. pp. 95-104).

²⁵ FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 31.

aprender o ofício, e convivia com toda a sua família. Aqui, não havia separação entre trabalhar, aprender e conviver. Além disso, o aprendiz tinha entre as garantias uma espécie de “caixa de socorro mútuo”,²⁶ mantida por uma parte daquilo que pagava.

Aos aprendizes, era vedado trocar de mestre, já que entre eles não se fixava uma dependência hierárquica contratual, mas, sim, uma subordinação de caráter pessoal. Todavia, por estar longe da família e sujeito, por vezes, aos maus tratos dos mestres – os métodos de ensino medievais estão longe de ser considerados os mais doces –, alguns jovens fugiam das oficinas e iam se refugiar nas casas de outros mestres dos arredores, para continuar aprendendo seus ofícios. Mas também nessas situações o estatuto era disciplinador, conforme esclarece Martin Saint-Léon:

Para desbaratar ese cálculo, los estatutos prohibían comprar artículos al patrón del fugitivo mientras no se comprometiera bajo juramento y con fianza a expulsarlo (t.LXXI). Esa prohibición no era, por lo demás, más que la consecuencia lógica de la regla que prohibía a los maestros “seducir” al aprendiz de uno de sus cofrades.²⁷

Além disso, as eventuais fugas de aprendizes não autorizavam seus mestres a demiti-los, senão depois de uma série de previsões constantes no Regulamento, como reincidência, espaço temporal bastante longo e outros precedentes. Todavia, os prejuízos causados aos mestres deviam ser-lhes ressarcidos.

Essa proibição em demitir sumariamente o aprendiz fugitivo é explicada por Saint-Léon:

Si el maestro tuviera libertad para reemplazar al aprendiz ausente, sería de temer que los maestros poco escrupulosos trataran de provocar su huida por malos tratos, por antipatía hacia el niño o con el fin de reemplazarlo y cobrar el precio de un nuevo aprendizaje. ¿No tiene la culpa, por lo general, el maestro de que su aprendiz se rebele contra él y llegue a convertirse en un vagabundo y en un revoltoso?²⁸

Percebe-se, pois, que os estatutos protegiam os aprendizes de possíveis desmandos de seus mestres, imputando a estes últimos responsabilidades pelos eventuais desvios de conduta apresentados por seus pupilos. Parece que os

²⁶ MANACORDA. Op. cit., p. 163.

²⁷ SAINT-LÉON. Op. cit., p. 103.

²⁸ SAINT-LÉON. Op. cit., p. 102.

legisladores dos ofícios julgaram útil que o mestre tivesse interesse pessoal em tornar a vida suportável a seus aprendizes.

Por esse esboço, conclui-se que o Regulamento das corporações não apenas se limitava a apresentar regras administrativas aos ofícios como também priorizava o caráter ético e moral das relações neles travadas.

Todavia, o rígido caráter hierárquico implementado pelas corporações excluía a participação do aprendiz nos atos administrativos da entidade classista, da qual o jovem desempenhava uma posição subalterna, não participando das decisões, ainda que contribuísse com a quantia que lhe era exigida por ocasião do registro e aprendizado, quer dizer, “deveria cumprir o ordenamento emanado da instituição, mas não tinha nem voz, nem voto para influenciá-lo; sequer discuti-lo. Sua presença era absolutamente passiva”.²⁹

Quanto às formas de ascensão dos aprendizes à mestría, os registros de Saint-Léon demonstram que as primeiras regras das corporações estabeleciam que o aprendiz, concluído o tempo de aprendizado, poderia imediatamente adquirir seu título de mestre, desde que provasse seu saber profissional perante os juízes das corporações. Todavia, como a maioria deles não possuía recursos e instrução profissional suficientes para estabelecer-se autonomamente, acabava se empregando nas oficinas na condição de obreiro, já que para tanto não havia limites ou outras exigências. Ao obreiro, inicialmente, não era prevista a ascensão direta à mestría, já que seu contrato não se destinava ao aprendizado, devendo, portanto, submeter-se a provas de habilidades profissionais para auferir, apenas nos casos de vacância, o título de mestre. Assim, era comum verificar-se entre os mestres o anterior exercício na condição de aprendizes e também de obreiros.

A partir do século XV, foi introduzida nos Regulamentos a disposição que exigia do aprendiz, ao fim de seu aprendizado, o desempenho na atividade de companheiro antes de conquistar seu título de mestre. A partir de então, instituíram-se outras regras de ascensão na nova escala hierárquica das corporações de ofício, pelas quais aprendizes e companheiros se obrigavam a prestar provas que iriam comprovar suas habilidades profissionais perante os juízes das corporações.³⁰

²⁹ CHIARELLI. Op. cit., p. 64.

³⁰ SAINT-LÉON. Op. cit., pp. 105-107.

Os exames de suficiência costumavam ser difíceis, comenta Chiarelli, uma vez que, “havendo a necessidade de filtrar candidatos, tratava-se, antes, de um concurso seletivo do que propriamente de um mero exame de habilitação”.³¹ Aberta a vaga no quadro de mestria, um só companheiro, dentre os concorrentes, seria selecionado para preenchê-la, depois de se submeter a árduas provas. Aos aprendizes, embora não se configurasse um sistema de concorrência, também era exigido que provasse, através de um trabalho, sua capacitação para galgar ao cargo de companheiro, onde permaneceria por mais algum tempo, por volta de três anos, até poder participar do processo seletivo para a mestria.

Conclui-se, portanto, que o Regulamento corporativo primava por seu aspecto ético e disciplinador, tendo como principal mérito o fato dos trabalhadores conhecerem previamente o que se poderia chamar de *plano de carreira*, bem como os requisitos necessários para ascenderem dentro da corporação da qual participavam, tendo o próprio talento como mola propulsora de tal ascensão. Sobre isso, Chiarelli comenta que era a valia profissional que predominava sobre a patrimonial: “a linha sucessória segue os trilhos da *competência* e da *habilidade*, no exercício do ofício. Sucede-se, não por parentesco, mas por gabarito técnico. Substitui-se pelo saber fazer, e não pelo ter, nem mesmo pelo ser”.³²

Mas nas velhas estruturas escondia-se um novo problema: embora a aprendizagem do ofício envolvesse também o conhecimento das matérias-primas, dos critérios de sua lavra, dos instrumentos, etc., esses conhecimentos se restringiam ao “segredo da arte”,³³ o qual deveria ser preservado pelo aprendiz, e não se constituíam, a exemplo das artes manuais desenvolvidas pela medicina, direito e arquitetura, em *ciência* propriamente dita. Isso permite concluir que, mesmo com o início da valorização do trabalho através das corporações de ofício, a união entre a concepção tradicional de *ciência* e a *produção* ainda enfrentaria uma longa discussão.

Enquanto nasciam as *novas ciências profissionais*, ligadas às atividades produtivas desenvolvidas nas oficinas corporativas, as universidades e demais escolas, até então sob a administração preponderante da Igreja e de alguns mestres livres,

³¹ CHIARELLI. Op. cit., pp. 57-58.

³² *Idem, ibidem*, p. 56.

³³ MANACORDA. Op. cit., p. 167.

mantinham seus fundamentos nas *ciências clássicas*, embora já apresentando discussões internas sobre o desenvolvimento de uma educação mais útil e com métodos mais doces.

Essa linha humanista defendia uma espécie de oxigenação das universidades e um método de ensino básico que fosse capaz de chegar a todos os jovens, mesmo entre aqueles das classes mais pobres que estavam à margem dos ofícios corporativos. Defendia também uma educação liberada dos métodos rigorosos e enfadonhos aplicados pelos mestres e, ainda, que contemplasse em seus currículos clássicos os ensinamentos adequados aos novos movimentos culturais e econômicos da sociedade.

Um dos movimentos mais expressivos pela reforma da educação, seguindo a linha do humanismo, teve como expoente Martinho Lutero, na Alemanha, que, corajosamente, propunha um sistema de instrução popular e colocou em xeque os modelos tradicionais até então implementados pelas escolas religiosas. A Reforma Luterana deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado a jovens que destinavam seu futuro não apenas à continuação dos estudos científicos, mas também àqueles que o projetavam no trabalho técnico e no comércio. É interessante destacar o empenho de Lutero em tentar conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual.

No plano político, a Reforma Luterana, mais tarde denominada Protestante, também foi expressiva, a ponto do próprio Imperador Carlos V, através da Dieta de Augusta, em 1549, decretar a importância das escolas laicas sob o regime estatal da instrução, “concebidas não mais como algo reservado aos clérigos, mas como fundamento do próprio Estado”.³⁴ Tal modelo logo se difundiu pelos demais países europeus.

A resposta da Igreja Católica ao protestantismo não tardou a chegar, num movimento denominado de Contra-Reforma, por meio do qual as escolas religiosas avocaram novamente o monopólio do ensino, resgatando os antigos e tradicionais métodos.

Mas a semente havia sido lançada e logo surgiram *mestres irreverentes* que incluíram em seus métodos de ensino algumas visitas às oficinas de artesãos para

³⁴ MANACORDA. Op. cit., p. 199.

mostrar a seus alunos como se temperavam os metais, se fundiam as peças de artilharia, se cunhavam moedas, dentre outras tantas experiências proporcionadas pelos ofícios artesanais. Aqui se pode apontar o início de uma didática revolucionária, através da qual a escola tradicional, a despeito de se encontrar em ambiente distinto do aprendizado dos ofícios, passa a observar e conhecer os métodos de produção, numa autêntica articulação da educação com o trabalho. Aliás, experiência já há tempos difundida dentro das corporações.

Começava também a era das enciclopédias, ou das luzes, e, com elas, surgem famosos enciclopedistas, como Rousseau, d'Alembert, Diderot, dentre tantos. As enciclopédias tinham a intenção de enriquecer o rigor científico com a sistematização das artes liberais e das artes dos ofícios, tendo como expoente a grande *Enciclopédia das ciências, das artes e dos ofícios* (1751-65).³⁵

Foi Diderot, de modo especial, quem visitou oficinas, recebeu instruções dos mestres sobre as artes mecânicas e procurou fazer as novas relações entre cultura e trabalho. Ele também vê com suficiente clareza o concurso das forças que acabariam por desenvolver o capitalismo moderno com sua divisão social: “o artesão pela mão-de-obra, o acadêmico pelas suas luzes e orientações, o homem rico pelo custeio das máquinas”.³⁶

No clima dos ideais iluministas a educação voltou a ser pensada como uma questão de Estado, tornando-se famosa a frase da Imperatriz da Áustria, Maria Teresa, ao firmar o decreto para a constituição da Comissão da Corte (1760), equivalente a um *Ministério da Educação*: “A instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político”.³⁷

Seguindo-se nesse novo contexto, a educação em toda Europa passou a ser assunto estatal, com a supressão do modelo de ensino que, até então, fora quase totalmente um fato privado e eclesiástico, embora controlado pelo poder público.

Nesse período, já se vislumbrando a introdução das máquinas nas fábricas e o início da Modernidade, começam a surgir escolas especiais voltadas a capacitar a mão-de-obra para esses novos modelos industriais de produção.

³⁵ *Idem, ibidem*, p. 240.

³⁶ MANACORDA. Op. cit., p. 241.

³⁷ *Idem, ibidem*, p. 247.

1.6 A decadência das Corporações de Ofício e os Tempos Modernos

Embora se deva reconhecer o papel fundamental desempenhado pelas corporações de ofício no curso da História para reconhecimento e dignidade do trabalho na sociedade medieval, há também de se registrar que o caráter hermético por elas adotado afastava uma grande quantidade de operários e de jovens do mundo dos ofícios artesanais. Esse fechamento era justificável para defender os privilégios dos associados e para controlar o mercado, a mão-de-obra e a produção, mas também significava um obstáculo ao livre exercício do direito a trabalhar. Esse fechamento foi classificado por Unsain como um “delito”, já que o direito social de ganhar o que comer dependia da permissão de um grêmio, quando deveria ser dever do Estado, no caso, do Poder Soberano.³⁸

Por muito tempo os mercadores e artesãos excluídos das agremiações bateram às portas dos Príncipes das Cortes europeias em busca de privilégios que, paulatinamente, iam sendo concedidos para instalações de manufaturas privadas, a maioria delas já conhecendo o auxílio das máquinas nos novos modelos de produção. Inaugurou-se, então, uma nova classe social, a burguesia manufatureira, que mais tarde, sob a bandeira da livre concorrência, também se organizou e se rebelou contra a monarquia e a nobreza e contra o monopólio por elas concedido às corporações de ofício, culminando com a Revolução Francesa (1789).

São muitos os fatores econômicos, sociais e políticos determinantes da derrocada do modelo corporativista. Destaca-se dentre eles, porque relevante aos objetivos do presente estudo, a rebelião promovida pelos companheiros com a solidariedade dos aprendizes, denominada *campagnonnages*. Este movimento organizado, no qual muitos autores atribuem a gênese do espírito sindical, deveu-se à supressão do direito e do sonho dos companheiros ascenderem à condição de mestre, uma vez que a transmissão das oficinas passou a se dar por hereditariedade, contrariando todas as diretrizes tradicionais que deram vida e respeito ao monopólio corporativista.

³⁸ *Apud* CHIARELLI. Op. cit., p. 71.

A partir de então, somente aos filhos de famílias proprietárias de ofícios era permitido o sonho de se tornarem mestres, independentemente de suas aptidões ou qualificações técnicas. Já não importaria o *mérito* do *saber fazer*, ao contrário, prevaleceria a *sorte do ser ou do ter*. Em termos de perspectivas de ascensão para os jovens aprendizes, o novo modelo representou um autêntico retrocesso social e foi de encontro àquela idoneidade corporativista que a História já havia consagrado e mantido por quase mil anos.

Esse novo contexto, tão nocivo aos ideais dos jovens, que antes viam em seu próprio aprendizado e talento a possibilidade de um mundo mais promissor, foi bem apanhado por Chiarelli:

Com as divergências imperando, com o desinteresse dos mestres em preparar aprendizes a quem nada de novo, ou de mais esmerado, no campo técnico, ensinariam, posto que não mais se tratava de artesãos docentes que teriam atingido a qualificação por méritos próprios mas, simplesmente, familiares mais próximos – herdeiros – de um mestre falecido; com o aprendiz também pouco interessado em qualificar-se, sabendo de suas hipotéticas possibilidades de alcançar a posição magistral que, anteriormente, como ápice de hierarquia profissional, atingia-se por qualificação e competência e, agora, se obtinha por laços familiares, *a corporação claramente cedia*. Surgiram aí os primeiros ataques dos intelectuais, dos políticos e de alguns religiosos ao novo – e pouco idôneo – ‘sistema’, onde encontravam um complexo de iniquidades, especialmente pelo vício do nepotismo, que desnaturava o que fora um austero processo histórico.³⁹

Retirou-se do jovem aprendiz, portanto, a perspectiva e o sonho de conquistar, por seus próprios méritos, um ideal que sabia ser possível e que, até então, era alimentado por sua motivação em aprender e se qualificar para ascensão à mestria.

Junto à revolta dos companheiros, à revolução da burguesia em busca da autonomia individual (Revolução Francesa, 1789) e à posterior extinção das corporações de ofício (Lei Le Chapelier, de 1791), surgia a máquina e a industrialização da produção. A sociedade abria-se a uma nova ideologia: a liberdade concedida a todos e a cada um de decidir o seu próprio destino profissional. Acreditou-se que a mudança era prenúncio de prosperidade, pois a todos era, supostamente, concedido o direito de trabalhar, produzir, comercializar, empregar. Só o tempo tratou de mostrar

³⁹ CHIARELLI. Op. cit., pp. 69-70.

que aquele sonho de *liberdade, igualdade e fraternidade* tratava-se, sim, de mais uma utopia dentre as quais a sociedade costuma apostar – porém, muitas vezes, apática em defender – a cada mudança que se anuncia em nome de um mundo melhor.

Trabalhadores *empilharam-se* nas fábricas, chefes de família, mulheres, crianças e, junto com eles, ex-artífices, os quais, pelo nivelamento imposto pela máquina, já não mais se diferenciavam dos outros operários pela qualificação técnica. Todos passaram à categoria de *assalariados*, subordinados ao comando e ordem do capital, independentemente de qualificação. Substituiu-se a autoridade despótica da corporação para o empregador, com o agravamento da supressão de uma educação paralela ao trabalho e da perspectiva de ascensão. Nenhuma autonomia de vontade era concedida ao empregado, a não ser depositar seu próprio sustento nas mãos do patrão.

Esse avanço tecnológico cada vez mais se desenvolveu e tratou de substituir o trabalho humano pela máquina. Esta, necessitando apenas da água dos rios ou do carvão mineral para produzir; aquele, reduzido a um simples acessório da máquina.

O jovem, ao entrar na fábrica, deixou para trás todo um processo de aprendizagem que, desde o antigo Egito, serviu-lhe de instrumento de inserção nas produções artesanais autônomas. Segundo Manacorda, ele “não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado”.⁴⁰ Na verdade, o jovem viu-se expropriado da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho, e com ela perdeu, também, o aprendizado.

Além disso, os ideais de liberdade, a possibilidade de mais empregos nas fábricas e a vontade de produzir um sustento independente da tirania dos senhores das terras, também foram sonhos que o tempo tratou de frustrar. Logo o aperfeiçoamento das máquinas devolveu o trabalhador às ruas, ao ócio, à fome e à exclusão social, situação agravada, agora, pela ignorância do domínio dos ofícios.

E foi nesse contexto que a educação voltou a desempenhar papel fundamental na preparação do jovem para os tempos modernos que se anunciavam. Surgiram,

⁴⁰ MANACORDA. Op. cit., p. 271.

simultaneamente, as escolas técnicas, que fundamentavam seus currículos no ensino e treinamento dos ofícios. Longe das oficinas, um novo desafio seria imposto às tradicionais instituições de ensino: preparar o jovem para esse moderno mundo do trabalho através da criação de cursos que interessassem aos novos sistemas produtivos.

Assim, no modelo de produção baseado no taylorismo/fordismo, no qual as atividades produtivas se mostravam fragmentadas e repetitivas, as propostas pedagógicas também se dividiram em áreas e disciplinas isoladas entre si, em especializações desarticuladas do todo. Posteriormente, a incorporação da ciência e tecnologias aos processos produtivos, hoje de capital internacionalizado, foi simplificando as tarefas e, paradoxalmente, passou a exigir dos trabalhadores uma qualificação profissional mais abrangente e criativa.

Esse novo modelo, denominado toyotista, ou *just in time*, busca superar os limites da fragmentação do modelo anterior e valorizar mais as habilidades cognitivas e comportamentais. Para Acácia Zeneida Kuenzer, “a mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis”, passa a exigir habilidades como:

análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.⁴¹

Isso significa que, ao mesmo tempo em que a produção se volta às necessidades e demandas do consumidor, espontâneas ou forjadas, os trabalhadores têm de se manter permanentemente capacitados para as exigências dessa nova modalidade de produção. Significa também que as propostas pedagógicas são desafiadas a deixar de produzir “estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às demandas de postos de trabalho”, para “formar

⁴¹ KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 86.

trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas”.⁴²

Todavia, a própria autora questiona a eficácia desse novo modelo pedagógico, que se apresenta muito mais a serviço do capital do que instrumento de capacitação e inserção do jovem no mercado de trabalho. Conclui-se, dos estudos de Kuenzer, que ainda prevalece a formação de trabalhadores polivalentes ao invés de politécnicos, quer dizer, *ampliam-se as tarefas* do trabalhador sem que isso signifique seu *domínio intelectual* da técnica.⁴³

Por isso, a sociedade ainda se debate em busca de modelos políticos, sociais e educacionais que, de fato, e não por ideologias, sejam capazes de reverter os atuais e crescentes índices de desemprego no mundo, que devolva ao cidadão, e especialmente ao jovem, perspectivas de ascensão profissional isentas de submissão ao capital, ainda que a ele adequadas.

1.7 O cenário brasileiro

1.7.1 Brasil colonial

Considerando que desde o descobrimento, com a chegada dos colonizadores portugueses, até início do século XIX o Brasil se manteve colônia de Portugal, o trabalho aqui implementado espelhava-se nos modelos europeus da Antigüidade, ou seja, em regime escravocrata, e estava vinculado à riqueza do solo, especialmente com as lavouras do café e do algodão, a criação de animais, o cultivo da cana-de-açúcar trazida pelos portugueses e a exploração da madeira e minérios, atividades que dependiam de mão-de-obra basicamente escrava.

Mas não foram só exploradores e escravos que aqui aportaram. Não demorou muito para que a Igreja Católica enviasse missionários à nova e fértil terra conquistada, com a missão de, através de métodos catequéticos, disseminar a fé católica e manter o

⁴² *Idem, ibidem*, p. 87.

⁴³ *Idem, ibidem*, pp. 88-94.

monopólio da educação que já vinha abalado na Europa pelo movimento Protestante. A primeira escola elementar brasileira foi edificada em Salvador, pelos jesuítas da Companhia de Jesus que para cá migraram em 1549. De Salvador, a obra jesuítica estendeu-se para outras regiões do país, levando sua doutrina e fundando novas escolas.

Os missionários priorizavam a catequização dos índios e a educação intelectual dos filhos dos colonos, ensinando-lhes as letras, os números e, àqueles que seguissem a carreira religiosa, a filosofia, a moral e as ciências físicas e naturais. Paralelamente, os aprendizes também eram orientados ao trabalho agrícola, que garantia aos jesuítas uma de suas fontes de renda.

Mas os interesses dos proprietários de terras em usar a mão-de-obra indígena, agora já domesticada e sedentária, acabaram por prevalecer aos ideais religiosos e, em 1759, os missionários foram expulsos das colônias portuguesas do Brasil pelo Marquês de Pombal, então Primeiro-Ministro de Portugal. A retirada dos padres jesuítas representou uma ruptura do aprendizado iniciado nas missões, com a paralisação de muitas escolas e seminários, ficando por aqui somente os religiosos não pertencentes àquelas ordenações.

Celso Suckow da Fonseca comenta que a espécie de educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos acabava por “afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual”, levando o aprendizado profissional a ser estigmatizado como atividade reservada a pessoas de baixa classe social, ensejando um preconceito danoso ao desenvolvimento do país, a tal ponto de inibir, inclusive, o acesso a determinadas funções públicas, caso o candidato já tivesse se desempenhado em trabalhos braçais.⁴⁴

Talvez isso possa explicar os conflitos que se manifestaram aqui e na Europa – lá com a nova concepção humanista de educação –, entre Igreja e Estado: este vendo o cidadão e seu trabalho muito mais a serviço da Nação do que da fé; aquela antevendo, talvez, que uma educação voltada exclusivamente ao ofício e ao capital acabaria por apequenar a alma humana, acorrentando-a à perpétua servidão.

⁴⁴ FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. 2. v. Rio de Janeiro: [S.e.], 1962. p. 18.

No que diz respeito aos ofícios artesanais, Amauri Mascaro Nascimento registra que em Salvador, por inspiração do padre jesuíta Antônio Vieira, também existiram corporações de ofício a partir de 1699, embora não idênticas às medievais européias, pois se restringiam a oficiais mecânicos e ourives. Nos ofícios mecânicos aconteciam os agrupamentos por similitude ou conexão profissional. Por exemplo, os carpinteiros reuniam-se com torneiros, marceneiros, entalhadores, etc.⁴⁵

Mas não foi somente pela forma de agrupamento dos artesãos que as corporações brasileiras se distinguiam das européias. Aqui não houve aquela rigorosa regulamentação dos ofícios e tampouco trazia por característica a aprendizagem de jovens para o exercício das mestrias, já que os artesãos coloniais agremiados serviam-se do trabalho de escravos, próprios ou alugados dos senhores que comercializavam esse tipo de mão-de-obra. A esse respeito, Caio Prado Júnior faz o seguinte comentário:

Não pode haver dúvida que tal oportunidade, que lhes oferece o regime servil vigente, tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribuiu para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes, o que neste terreno, como se sabe, sempre teve em toda parte, e ainda tem, papel considerável na educação das novas gerações de artesãos e no desenvolvimento das artes.⁴⁶

Fica evidente que as corporações de ofício brasileiras não traziam consigo os mesmos fundamentos das existentes na Europa, pois se caracterizavam muito mais por agremiações patronais do que por escolas de aprendizagem. Daí porque, em termos de educação e perspectiva de ascensão profissional, muito não há que se lamentar sua extinção, que ocorreu por influência do liberalismo europeu na Constituição brasileira de 1824.

Há de se considerar que não era só o preconceito contra as atividades manuais que dificultava o desenvolvimento da aprendizagem no Brasil, mas também a ausência de um parque industrial desenvolvido, já que a produção se resumia na fabricação do açúcar nos engenhos, na mineração e em alguns poucos teares manuais.

⁴⁵ NASCIMENTO. História do Direito do Trabalho no Brasil. In: FERRARI, Irandy; NASCIMENTO, Amauri Mascaro; MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. *História do Trabalho, do Direito do Trabalho e da Justiça do Trabalho: Homenagem a Armando Casimiro Costa*. 2. ed. São Paulo: LTr, 2002. pp. 79-82.

⁴⁶ PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 229.

Todavia, isso não impediu que algumas experiências de aprendizagem fossem realizadas na colônia. Tércio José Vidotti comenta que uma das primeiras manifestações conhecidas de aprendizagem data de 1620, com os artífices das fazendas da Capitania de São Vicente, que em suas oficinas localizadas nas propriedades ensinavam aos mais jovens o manejo de ferramentas e as peculiaridades de seus ofícios, conforme as necessidades da produção.⁴⁷

Outras experiências narradas pelo autor decorreram das necessidades públicas para desenvolvimento da colônia, como o surgimento das Casas de Fundação e de Moeda em Minas Gerais, criadas com a descoberta do ouro. Esse aprendizado se destinava a *homens brancos*, tinha a duração de cinco a seis anos e, uma vez aprovado por uma banca examinadora, as habilidades do aprendiz eram reconhecidas por certificado de aprovação.

Em 1779 houve também a experiência do Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, cuja construção naval exigia o aprendizado nos ofícios de carpinteiro, ferreiro, funileiro, tecelão, etc. Mas a experiência foi mal sucedida, pois a falta de aprendizes para aquelas tarefas obrigava o recrutamento entre presos e vagantes de ruas, de forma aleatória e conforme as necessidades do momento, o que não se poderia considerar como aprendizado preparatório para o desempenho de uma profissão futura.

Luiz Antônio Cunha comenta que era uma época em que o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices, e isso valia para qualquer empreendimento manufatureiro. Essa imposição não se dava sobre quaisquer homens livres, “mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência”. Procedimentos semelhantes eram destinados aos menores órfãos, abandonados ou desvalidos, “que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices”.⁴⁸

No âmbito privado, pode-se dizer que as primeiras iniciativas industriais brasileiras foram sufocadas pelo Alvará de 5 de janeiro de 1785, de D. Maria I, que teve

⁴⁷ VIDOTTI, Tércio José. *Introdução à formação técnico-profissional: teoria geral, contrato de aprendizagem, estágio curricular*. São Paulo: LTr, 2004. pp. 69-70.

⁴⁸ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento*. Faculdade de Educação (UFRJ), Departamento de Administração Educacional. p. 7. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/392>>. Acesso em: 04 dez. 2006.

por objetivo desmontar as primitivas manufaturas de tecidos e pequenas oficinas existentes, inclusive as de ourives, transportando-as para Portugal.

Tal fato vem demonstrar a força dos interesses agrícolas nas decisões dos governantes, já que, necessitando da mão-de-obra em suas lavouras, os produtores não tinham interesse no atrativo ensejado nos trabalhadores pelas atividades fabris. Somado a isso, havia também o interesse do governo português em manter a produção fabril no mercado competitivo europeu.

Sobre esse aspecto, Fonseca comenta que o argumento para tal iniciativa era de que a permissão para a criação de fábricas poderia acarretar o “desvio de braços que se deveriam empregar na lavoura”, devendo os dirigentes implementar uma “racional divisão de atividades. Assim, à Portugal caberia o encargo – seria melhor dizer o privilégio – da produção de artigos manufaturados; ao Brasil restaria a tarefa da produção agrícola”. Pertinente é a conclusão do autor para definir essa época: “ceifavam, assim, pela raiz, qualquer veleidade industrial do Brasil”.⁴⁹

1.7.2 Brasil Imperial

Somente em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil e pela Carta Régia assinada por D. João VI, voltava a haver liberdade de implantar indústrias no solo brasileiro. Com isenção de impostos alfandegários às matérias-primas necessárias às fábricas, surge, em 1811, a primeira fábrica no Rio de Janeiro de galões de ouro e prata.

Mas a indústria brasileira foi dificultada pela concorrência dos produtores ingleses, já que a corte portuguesa, em troca da ajuda recebida na fuga para o Brasil quando da Invasão Napoleônica, concedia-lhes tarifas alfandegárias preferenciais.

A Grã-Bretanha conseguia, assim, dominar inteiramente o mercado brasileiro, sufocando qualquer iniciativa nacional de desenvolvimento fabril. Ao Brasil, era mais barato comprar os produtos fabricados na Inglaterra do que fabricá-los ele próprio, ou mesmo mandar buscá-los em Portugal. Essa decisão de inibir a industrialização no

⁴⁹ FONSECA. Op. cit., pp. 473-474.

Brasil também era novamente favorável aos proprietários de terras, a quem interessava os braços dos trabalhadores para as lavouras.⁵⁰

Esse panorama só viria a ser modificado muitos anos mais tarde, com a abolição da escravatura e, logo depois, com a proclamação da República, quando o Estado brasileiro adotou uma política da estabilização das tarifas aduaneiras e, com isso, permitiu o início do surto industrial no país.

Há de se registrar, contudo, que a chegada da Família Real e a abertura dos portos às nações amigas trouxe considerável avanço no campo educacional ao país. Isso porque se fazia necessária a criação de escolas em todos os níveis nas quais pudessem estudar os filhos das famílias nobres, dos artesãos imigrantes, dos burgueses que vieram dar início às primeiras indústrias, além dos de outras famílias que aqui chegaram agraciadas com terras e títulos de nobreza.

Todavia, perpetuando antigos modelos, essas escolas visavam à preparação dos jovens das classes privilegiadas para os ofícios nobres, dada a tradição e o *status* que as profissões de médico, jurista, engenheiro ou oficial das armas conquistaram ao longo da História mais antiga. Na época, era necessário construir o país e, para tanto, necessitava-se de casas, pontes, estradas, represas, ferrovias, bem como não se podia prescindir de médicos para atender à população nem de juristas para elaborar as concessões de títulos e propriedades, além de oficiais para garantir a conquista do solo e a ordem pública.

Assim, surgem as primeiras escolas de elite no Brasil, como, por exemplo, a da Marinha e a Escola de Engenharia Real Academia Militar, no Rio de Janeiro, em 1808-1810, a de medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, a escola de direito de Olinda e de São Paulo, em 1827, sem deixar de considerar que muitos filhos de famílias abastadas preferiam continuar buscando sua formação nas instituições européias.

O Governo Imperial preservou o modelo colonial no que concerne às políticas destinadas à educação dos jovens menos privilegiados. Exemplo disso se verifica na primeira instituição criada pelo Império, em 1809, o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, destinado a abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a Família Real e sua comitiva para o Brasil. Eles aprendiam diversos ofícios

⁵⁰ FONSECA. Op. cit., pp. 474-476.

com artífices que vieram na mesma frota, com o aprendizado deslocado para os cais, hospitais, arsenais militares e, mais tarde, acrescido do ensino das primeiras letras. Esse modelo foi a referência para os outros que vieram a ser instalados, sempre voltados aos fins assistenciais e apartados dos outros segmentos destinados à educação geral.

No que diz respeito ao processo de industrialização, pode-se dizer que ele não se deu nos mesmos moldes europeus, principalmente porque aqui, como registra Carmem Sylvia Vidigal Moraes, “o novo e o arcaico estabeleceram uma convivência estrutural e dinâmica”. Ao contrário do que aconteceu na Inglaterra, por aqui os movimentos de expansão do capital ocorreram em uma sociedade escravocrata, não incluindo o período manufatureiro e a desagregação do artesanato. Dessa maneira, a indústria não enfrentou a necessidade de “destruir o trabalho qualificado preexistente”, mas, ao contrário, esbarrou na necessidade de “formar e qualificar a força de trabalho para o desempenho das atividades fabris”.⁵¹

Diante dessa mão-de-obra precária, o país viu-se na necessidade de instituir, também, escolas técnicas que visassem a aprendizagem para os ofícios dedicados a esse novo tipo de produção, em substituição à mão-de-obra escrava, mais afeita às lides agrárias. Todavia, foi um processo muito lento, com as primeiras iniciativas ocorrendo dentro das Províncias, já que ainda não havia uma sensibilização por parte do Império para a implantação de um aprendizado em âmbito generalizado.

Segundo apontamentos de Fonseca, a primeira Província brasileira a tentar o ensino de ofícios foi Minas Gerais. Desde 1812 registram-se iniciativas para criação de escolas para serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros e para o ensino destinado à indústria têxtil. “Os alunos – pobrezinhos! – podiam ser aceitos desde a idade de cinco anos e, portanto, não haveriam de aprender grande coisa em relação aos ofícios”.⁵²

Mas a iniciativa não prosperou e a Província, então, se limitou ao ensino das primeiras letras, permanecendo adormecida para o ensino profissional até a criação do Liceu de Artes e Ofícios, em 1886, de iniciativa privada, no qual funcionaram as oficinas de tipografia e encadernação, além do estudo das primeiras letras, música e desenho.

⁵¹ MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996. p. 128.

⁵² FONSECA. Op. cit., pp. 467-472.

Mais tarde, esses Liceus instalados na maioria das Províncias foram absorvidos e regulados pela Lei Orgânica Federal de Ensino Industrial, como se verá mais adiante.

A segunda Província a tentar implementar o ensino de ofícios no país foi o Rio de Janeiro⁵³, em 1836, com a criação do Colégio de Artes Mecânicas, destinado a órfãos pobres, não se permitindo a inscrição de escravos. Mas assim como ocorreu em Minas a escola nunca chegou a funcionar. Em 1837, a Província resolveu entrar em entendimentos com os Arsenais de Guerra e de Marinha, no Município Neutro, no sentido de lhes serem remetidas as crianças sem pai nem mãe, encontradas ao abandono, a fim de que lhes fossem ministrados os conhecimentos próprios de um ofício mecânico.

Entre 1840 e 1856, Cunha registra a criação das Casas de Educandos Artífices por 10 governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar. Em 1875, o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Meninos Desvalidos, foi criado no Rio de Janeiro. As crianças eram encaminhadas ao asilo pelas autoridades policiais, tinham entre 6 e 12 anos e sua característica comum era a mendicância. Lá aprendiam os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, permaneciam mais três anos trabalhando nas oficinas com o fim de ressarcir sua despesa e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio.⁵⁴

As experiências provinciais apresentadas em Minas e no Rio de Janeiro se repetiram no restante do território imperial, e todas, de uma forma ou de outra, acabaram apresentando, dentro das Províncias, resultados semelhantes, ou seja, sem maiores impactos no ensino profissionalizante, mas com o objetivo prioritário de abrigar jovens desvalidos.

Vidotti comenta que as primeiras iniciativas não foram bem sucedidas porque “persistia a idéia de que o ensino das técnicas necessárias à indústria era algo destinado aos índios, escravos, órfãos e mendigos. Mais tarde passou a atender a outros excluídos, como cegos e surdos-mudos”.⁵⁵ Permanecia, pois, a marca de que a

⁵³ *Idem, ibidem*, pp. 179-184.

⁵⁴ CUNHA. Op. cit., p. 8.

⁵⁵ VIDOTTI, 2004. Op. cit., p. 71.

aprendizagem de um ofício era destinada aos desfavorecidos da sorte, como forma de tirá-los das ruas e manter o controle de possíveis condutas danosas à ordem social, sem maiores investimentos da educação geral, o que, aliás, constituía permanente postura dos sucessivos governos desde o tempo da colônia.

A mentalidade relativa à necessidade do ensino de ofícios precisou de muito tempo para, afinal, concretizar-se em forma de escolas profissionais.

Analisando a qualificação profissional no Estado de São Paulo nos anos finais do Império, Moraes relata que a organização do ensino, tanto público como privado, era bastante deficitária. A instrução popular restringia-se às primeiras letras e, apesar do predomínio das escolas públicas sobre as particulares, não ocorreu expansão significativa do número de escolas criadas pelo Estado: “das 800 mil pessoas que compunham a população livre da Província, apenas 140 mil afirmavam saber ler e escrever; e da população em idade de freqüentar escolas, calculada em 168.799 crianças, somente 1/8 – isto é, cerca de 20 mil – as freqüentavam”.⁵⁶

Na esfera particular, havia também o interesse dos fazendeiros em participar dos projetos educacionais do país. Segundo a autora, foram construídas as primeiras associações beneméritas que, sem visar lucro pecuniário, destinavam-se a criar e manter escolas com recursos provindos de seus associados.

Foram as Lojas Maçônicas, em São Paulo, as primeiras iniciativas particulares a criar escolas ou aulas noturnas para alfabetização de adultos, crianças, trabalhadores livres ou escravos, que culminou na fundação da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, em 1873, mais tarde transformada no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.⁵⁷ O primeiro objetivo era a difusão do ensino primário numa época em que ele era ainda bastante restrito. A introdução do desenho linear, do francês, da gramática, aritmética, geografia e da escrituração mercantil indica a “preocupação de organizar um curso voltado para a preparação de mão-de-obra requisitada pela demanda de um mercado que se abria, ou seja, de encaminhar os cidadãos para as diversas profissões”.⁵⁸

Além das contribuições de seus sócios, a Sociedade recebia donativos regulares da Loja Maçônica América, donativos de sócios beneficiários e, a partir de 1884,

⁵⁶ MORAES. Op. cit., p. 129.

⁵⁷ CUNHA. Op. cit., p. 10.

⁵⁸ MORAES. Op. cit., p. 133.

passou a ser subsidiada pelo governo da Província paulista. As estatísticas apresentadas por Cunha dão conta que 9.608 alunos passaram pelas aulas da sociedade entre 1873 a 1893.⁵⁹ O modelo de aprendizagem profissional iniciado nas escolas paulistas, de âmbito privado, acabou sendo o paradigma para os demais Liceus de Artes e Ofícios criados nas diversas Províncias do Império.

Já não se tratava de obra benemérita, nem de escolas que se limitassem ao ensino rudimentar de algum ofício, como alfaiate, sapateiro ou carpinteiro, mas de instituições que atendessem às aspirações e justificativas do ideário burguês, “onde os princípios liberais da liberdade, igualdade e soberania estão indissolúvelmente ligados a determinada concepção e a determinado uso da ciência e da educação”⁶⁰, especialmente porque ainda não existiam faculdades cujos cursos fossem do interesse do setor produtivo, como as de engenharia, para a construção de estradas e edificações – este curso era restrito à academia militar –, de agronomia, para as necessidades das lavouras, ou outros que fossem de interesse da indústria e das primeiras fábricas têxteis.

A respeito da divisão de interesses entre o Governo Imperial e as iniciativas particulares, Cunha comenta que enquanto as instituições administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho a partir dos miseráveis, como forma de controlar a ordem social, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, grande parte formada por filhos dos sócios, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido.⁶¹

No momento da pregação republicana, foram fortes as críticas ao governo monárquico no que diz respeito à educação, exigindo-se reformas políticas no sentido de não apenas “sanear” a pobreza, mas “erradicar” a ignorância do povo através da instrução pública.

1.7.3 Brasil Republicano

⁵⁹ CUNHA. Op. cit., p. 11.

⁶⁰ MORAES. Op. cit., pp. 132-134.

⁶¹ CUNHA. Op. cit., p. 8.

Extinta a escravidão (1888) e proclamada a República (1889), houve um avanço nas discussões políticas sobre a valorização do trabalho produtivo. Mas em uma sociedade impregnada da concepção negativa do trabalho braçal, que até então era visto como degradante, dotá-lo de positividade não seria uma tarefa simples.

Os anos iniciais da República foram marcados por medidas governamentais que objetivaram subsidiar a imigração de trabalhadores europeus, em substituição à mão-de-obra escrava, caracterizando uma opção do Estado por um tipo de trabalhador “civilizado”, isto é, “já educado, habituado ao ritmo e à forma do trabalho assalariado”, que seria mais interessante ao setor produtivo.⁶²

Assim, sob a influência do pensamento liberal, e no interesse dos produtores e investidores privados, a República tratou de importar trabalhadores qualificados, inicialmente ingleses, para montagem das máquinas, que depois foram sendo substituídos preferencialmente por italianos, alemães e portugueses, deixando para um segundo plano as políticas públicas destinadas à capacitação da população operária nacional, que era insignificante nas fábricas.

Aqui parece interessante abrir-se um parêntese na pesquisa para demonstrar como a estrutura interna das fábricas administrou sua força de trabalho imigrante, especialmente no que se refere à aprendizagem dos jovens para o ofício. Para tanto, recolhe-se os valiosos registros de Vânia Beatriz Herédia, em seu estudo sobre a força de trabalho da primeira indústria têxtil do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, o Lanifício São Pedro de Caxias do Sul.⁶³ Embora a pesquisa de Herédia seja localizada, seus apontamentos estão em consonância com a leitura feita sobre a organização das demais fábricas que se instalaram no país e que importaram mão-de-obra estrangeira. Daí se permite projetar o modelo administrativo da tecelagem em foco sobre a realidade cotidiana da época nas demais regiões, com algumas exceções que também foram comentadas pela autora.

Na formação da Sociedade Chaves & Irmãos, durante a administração do Sr. Hércules Galló (1913-1920), a fábrica, carente de profissionais especializados, recorreu

⁶² MORAES. Op. cit., p. 136.

⁶³ HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. *Processo de Industrialização da Zona Italiana: estudo de caso da primeira indústria têxtil do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 1997. pp. 157-199.

ao mercado de trabalho qualificado dos imigrantes italianos, através de anúncios de jornais tanto na Itália como na própria região, cuja população já era formada por imigrantes vindos anteriormente daquele país. O objetivo era trazer mão-de-obra que dominasse o manuseio das máquinas, bem como ensinar aos filhos dos colonos, ou os próprios colonos, a arte de tecer.

O aprendizado era passado de pai para filho, transformando-se na identidade social do grupo, unindo-se em várias gerações em torno da fábrica, que dava colocação direta e preferencial aos filhos dos operários.

O uso de mão-de-obra de menores na produção fabril era visto como forma de aprendizado e pequeno aumento da renda familiar, já que remunerado. Era comum ver-se trabalhando na mesma seção pai e filho, sobrinhos e primos, como também era tradição que uma determinada profissão passasse de pai para filho através dos tempos. Quando os meninos completavam nove a dez anos, seus pais os ofereciam à fábrica para aprender o ofício e para ajudar nas seções. Ninguém escapava de trabalhar na fábrica, a vida da família desses operários começava e terminava na tecelagem. “Com a permissão e o agrado dos pais e a bênção do gerente”, as crianças começavam a trabalhar com nove anos, mas somente quando completavam quatorze eram registrados como operários e recebiam salário estabelecido por lei para menores.

Com o passar das décadas, foram se formando mestres locais, filhos dos próprios operários, normalmente sem estudo algum, sem ginásio e muito menos sem estudos superiores, já que a dupla condição de camponês-operário exigia que fossem operários durante a maior parte do dia e ainda dedicassem as horas livres no trato das pequenas lavouras de propriedade da família, o que representava uma jornada diária em torno de dezesseis horas de trabalho.

Com o desenvolver da fábrica, houve uma preocupação de seus dirigentes em formar uma mão-de-obra mais especializada, fornecendo escola noturna aos empregados em turnos diários e escola diurna aos seus filhos menores. Assim, quando os jovens ingressassem na fábrica, já saberiam ler e escrever. Todavia, caberia refletir aqui se essa educação poderia ser considerada efetiva para capacitar o jovem para o mercado de trabalho, especialmente porque, necessariamente, se dava em horário

posterior à sua pesada jornada diária e também porque se limitava a prepará-lo unicamente para os limites das necessidades da fábrica.

Apesar dos baixos salários, o emprego na indústria mostrava-se atraente a toda família, inclusive com a inserção gradual das mulheres, pois garantia a manutenção da propriedade. A produção colonial servia para o consumo familiar e os salários para complementar as necessidades do grupo.

A unidade familiar era o elemento principal da força de trabalho no lanifício. A manutenção dos filhos trabalhando junto aos pais significava, ainda, a possibilidade de conseguir e permanecer na casa que, em muitos casos, era de propriedade da fábrica.

Nessa fábrica não foram encontrados casos de castigos corporais em aprendizes ou operários, como na literatura sobre as indústrias têxteis do Nordeste, mas a disciplina era rígida, de forma a extrair o máximo de rendimento e produtividade.

Havia opiniões estereotipadas desfavoráveis a respeito dos imigrantes italianos oriundos de zonas urbanas, que, por trazerem consigo a experiência e o sentimento de grupos de operários politizados e inconformados com a espoliação social, eram tidos como “revolucionários, anarquistas ou comunistas pelo capitalismo industrial”. Estudos comparativos das indústrias têxteis de São Paulo e do Nordeste, desse mesmo período histórico, mostram que os operários exigiram uma série de garantias e melhorias salariais, através de movimentos sociais e lutas sindicais, o que não aconteceu com o operariado de Galópolis, que aceitava a política da fábrica com passividade.

Voltando ao cenário nacional, agora já com uma breve visão da fábrica por dentro, pode-se imaginar que o revés da política de importação de trabalhadores não tardaria a mostrar sua face aos empresários. Ao mesmo tempo em que contavam com a mão-de-obra europeia qualificada, também encontraram nos trabalhadores assalariados a capacidade de reivindicação por melhores condições de trabalho e remuneração, de se organizar em greves, em associações sindicais, situação que não interessava aos modelos produtivos acostumados à submissão escrava.

Iniciou-se, então, um novo discurso no sentido de considerar o trabalho como valor moral e ético dos cidadãos, os quais, através do desenvolvimento educacional profissionalizante, seriam capazes de produzir a riqueza do país em direção aos

padrões da civilização moderna, e também capazes de substituir a mão-de-obra européia.

1.8 O ensino profissional no Brasil

1.8.1 A expansão fabril, os Liceus e as Escolas de Aprendizes e Artífices

A construção dessa sociedade do trabalho deu-se num ambiente que se industrializava e se urbanizava rapidamente, especialmente com a expansão do capital cafeeiro e das estradas ferroviárias. Segundo dados apresentados por Gilson Leandro Queluz, o operariado passou de 149 mil em 1907, para 275 mil em 1920; o número de indústrias e oficinas aumentou de 3.258 em 1907, para 13.336 em 1920, sendo que os principais ramos industriais eram o têxtil e o alimentício, com a exploração do algodão, juta, lã, café, açúcar, fumo e cacau.

As cidades cresceram desordenadamente ao absorverem a mão-de-obra que migrava da Europa, além de recolher em seus subúrbios os escravos alforriados. O Rio de Janeiro veria sua população crescer de 691.565 habitantes em 1890, para 1.157.873 em 1920. Em São Paulo, no mesmo período, o crescimento foi ainda mais acentuado, pois sua população, que era de 64.934 habitantes, alcançou o número 579.033.⁶⁴

Segundo Queluz, o crescimento urbano desordenado trouxe sérios problemas nas principais capitais brasileiras, como a dificuldade de abastecimento de produtos alimentícios, falta de moradias e de condições sanitárias, crescimento de epidemias, desemprego e intensificação da miséria. “A necessidade de gerir este acúmulo de homens, tornando-os corpos úteis e capazes de proporcionar um acúmulo de capital, levou à necessidade de criação de mecanismos de controle sobre a população cidadina”.⁶⁵

A sociedade logo percebeu que a pobreza era mais permeável a vícios, desregramento moral e à criminalidade, tendo como única saída, para a proteção da

⁶⁴ QUELUZ, Gilson Leandro. *Concepções de Ensino Técnico na República Velha: 1909-1930*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/CEFET-PR. Curitiba: CEFET-PR, 2000. p. 18.

⁶⁵ *Idem, ibidem*, p. 18.

burguesia, a inclusão dessa força de trabalho nos meios de produção e a imposição, nos dizeres de Luzia Margareth Rago, de uma “identidade social ao proletariado emergente”. Assim, iniciou-se o processo de “moralização”, cujo “eixo principal é a formação de uma nova figura do trabalhador, dócil, submisso, mas economicamente produtivo”.⁶⁶

Esse projeto de integração dos trabalhadores aos valores burgueses desdobrou-se de múltiplas estratégias, dentre elas a abertura do trabalho a mulheres e crianças, a substituição do trabalhador estrangeiro pelo operariado nacional e a busca da concepção de quais seriam as funções institucionais do ensino profissional.

Os primeiros projetos repetiram as políticas anteriormente adotadas e se destinavam a crianças carentes, menores abandonados e delinqüentes, sob o argumento de que o Estado deveria ver na criança um “corpo produtivo”, futura riqueza da nação”. A esse discurso econômico somava-se também o político, de que a proteção da infância “significava evitar também a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes”.⁶⁷ As instituições deveriam ser criadas sob o modelo de confinamento, para melhor “moldar” o caráter do jovem dentro da ética do trabalho. Para Rago, estas instituições “de seqüestro” teriam ainda um caráter policial “de luta contra a vagabundagem e a pequena criminalidade urbana”.⁶⁸

Foi nesse contexto que se disseminaram as instituições de assistência à infância e os institutos profissionais no país, porém agora com os primeiros sinais de uma preocupação em inibir o trabalho de menores, embora ainda em âmbito dos Estados.

Um exemplo disso pode ser constatado no Distrito Federal, em 1891, que através do Decreto n. 1.313 proibiu o trabalho de menores de 12 anos nas fábricas locais, com exceção para as tecelagens, que podiam empregar crianças de 8 a 12 anos a título de aprendiz, com o tempo de trabalho limitado de três a quatro horas diárias, conforme a idade. “As meninas de 12 a 15 anos e os meninos, de 12 a 14 só poderiam trabalhar sete horas por dia, nunca mais de quatro horas consecutivas. Para todos os menores de 15 anos ficava proibido o trabalho noturno, assim como nos domingos e

⁶⁶ RAGO, Luzia Margareth. *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1980-1930*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 32.

⁶⁷ *Idem, ibidem*, p. 121.

⁶⁸ *Idem, ibidem*, p. 122.

nos feriados nacionais”.⁶⁹ Um ano mais tarde, o Asilo de Meninos Desvalidos foi transformado no Instituto de Educação Profissional, para o qual foi proibido o encaminhamento de crianças menores de 14 anos.

Como contraparte dessa instituição pública e carioca, destacou-se outra, privada e paulista, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Conforme lição de Cunha, a escola paulista compreendia, em 1905: 6 classes para o ensino de primeiras letras, língua portuguesa, aritmética e noções de álgebra, de geometria e de contabilidade; 5 classes para o ensino de desenho com aplicações às artes e às indústrias; 1 classe para o ensino de modelagem em barro, gesso, etc; 3 classes para a instrução profissional, abrangendo o manuseio da madeira para aplicação na carpintaria, marcenaria, entalhe e do ferro para aplicação na caldeiraria, na forjaria e na serralheria.⁷⁰

O aprendiz era colocado ao lado de um operário adulto a quem começava por auxiliar, na expectativa de se tornar um artífice efetivo como ele. Recebia, de início, um pequeno salário, que ia aumentando até alcançar o de um trabalhador comum. As oficinas foram montadas como verdadeiros estabelecimentos industriais, com a contabilidade organizada na busca de resultados financeiros que não fossem negativos. A produção era voltada para mercadorias vendáveis e encomendas remuneradoras.

O Liceu paulista não teve similar em nenhum outro ponto do país e tal foi sua relevância para os modelos educacionais da época que levou o então Presidente da República, Nilo Peçanha, em 1909, a baixar o Decreto n. 7.566, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, situadas uma em cada Estado da Federação.

A iniciativa do governo federal revelou-se oportuna aos empresários, que podiam contar com a qualificação de seus trabalhadores, agora com patrocínio federal, e também aos jovens aprendizes, que podiam associar seus estudos básicos ao de um ofício, especialmente considerando a inibição do trabalho do menor regulamentado em cada Estado e o gradativo fomento do número de fábricas no país.⁷¹

⁶⁹ CUNHA. Op. cit., p. 15.

⁷⁰ *Idem, ibidem*, p. 16.

⁷¹ Uma estatística realizada pelo Centro Industrial Brasileiro foi publicada no Jornal do Comércio de 13.01.1910, dando conta de que na época estavam assim distribuídos os estabelecimentos fabris e os operários do país: Distrito Federal: 670 fábricas/ 35.243 operários; Minas Gerais: 531/9.555; São Paulo: 326/24.186; Rio Grande do Sul: 314/15.426; Paraná: 297/4.724; Rio de Janeiro: 207/13.632; Pernambuco: 118/12.042; Bahia: 78/9.964.(FONSECA. Op. cit., pp. 480-481).

Essas escolas estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares, por governos estaduais ou até mesmo das próprias instituições mantidas pelo governo federal. Todavia, os alunos visados continuavam sendo os da infância desvalida e desfavorecidos da fortuna, do sexo masculino e com idade entre 10 e 16 anos.⁷²

Nesse processo de aprendizagem também se destaca a participação das empresas ferroviárias, que mantinham escolas para formação de seus operários destinados à manutenção dos equipamentos, veículos e instalações das empresas. A primeira dessas escolas, segundo Cunha, foi a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas, fundada em 1906, no Rio de Janeiro, na Estrada de Ferro Central do Brasil, mas ainda com práticas de ensino assistemáticas, ou seja, preparava o trabalhador para necessidades pontuais das ferrovias, e exclusivamente no interesse delas⁷³.

Com a expansão da produção cafeeira destinada ao porto de Santos, houve necessidade de que o ensino passasse a ser sistemático e centralizado no Estado de São Paulo, onde a densidade das estradas de ferro se mostrava mais efetiva. A iniciativa pioneira de aprendizagem sistemática no setor ferroviário teve início em 1924, com a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.⁷⁴

Nesse período, percebia-se uma sensível diferença entre as escolas mantidas pelo governo e as sustentadas pelo setor privado. Enquanto as Escolas de Aprendizizes e Artífices, públicas, não possuíam uma pedagogia própria para o ensino de ofícios, limitando-se aos padrões artesanais, os Liceus, privados, possuíam uma pedagogia totalmente voltada aos interesses das empresas.

⁷² CUNHA. Op. cit., p. 18.

⁷³ CUNHA. Op. cit., p. 32.

⁷⁴ A experiência da Escola Profissional Mecânica teve efeitos multiplicadores nas empresas ferroviárias. A Estrada de Ferro Sorocabana chegou a organizar um Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP), em 1930, dando início a um padrão pedagógico que persistiu por pelo menos seis décadas. Nos seus dez anos de existência, o SESP ministrou cursos a 2.400 trabalhadores. A experiência bem sucedida do SESP propiciou a extensão da aprendizagem sistemática a outras empresas ferroviárias do Estado de São Paulo, culminando com a criação, em 1934, de um Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), que tinha administração autônoma e contava com recursos provenientes das empresas e também do governo estadual. Em 1942 havia 16 escolas profissionais nas ferrovias paulistas, todas ligadas ao CFESP. As séries metódicas desses projetos foram utilizadas, mais tarde, em todo o país, pelo SENAI (CUNHA. Op. cit., p. 34).

Nas Escolas de Aprendizes e Artífices o corpo docente era bastante heterogêneo. Cunha comenta que os professores das matérias de caráter geral provinham do magistério primário, sem o menor conhecimento sobre ensino profissional. Por outro lado, os mestres das oficinas eram práticos, mas sem conhecimento das bases teóricas do seu ofício e sem preparo pedagógico.⁷⁵ A solução para esse grave problema só viria com a instalação de uma instituição voltada à formação de docentes para a parte profissional do currículo.

Paulo Bocchetti lembra que, em 1917, a Prefeitura Municipal do Distrito Federal fundou a *Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás*, com a finalidade de preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional destinados à municipalidade.⁷⁶ Em 1919, um acordo entre a União e a Prefeitura determinou que a Escola passasse para a jurisdição federal, ampliando sua área de atuação para todo o território nacional. Mais tarde, em 1937, deu lugar à Escola Técnica Nacional, depois denominada “Celso Suckow da Fonseca”, seu diretor por muitos anos.

Contudo, os registros de Queluz demonstram que o entusiasmo republicano pela educação não impediram que, em 1922, apenas 29% da população em idade escolar tivesse acesso ao ensino primário. Em alguns Estados como Goiás, 95% não tinham acesso à escola, no Piauí, 94%. Mesmo o Estado mais rico da Federação, São Paulo, teria a maior parte dos alunos em idade escolar fora da escola, com um índice de 56%. No nível secundário, apesar do crescimento no número de alunos de 30.426, em 1907, para 83.190, em 1929, a situação era ainda mais elitizada. E se o ensino básico era precário, no ensino técnico profissional a situação era ainda mais delicada: as escolas industriais, majoritariamente de nível elementar, eram apenas 42, com 9.779 alunos, em 1907, e as Escolas de Artífices existentes nos estados federados, até 1910, eram 19, com 2.118 alunos matriculados e baixo índice de frequência.⁷⁷

Um dos fatores determinantes para essa evasão está vinculado à necessidade econômica que impulsionava o jovem a se empregar clandestinamente nas fábricas a

⁷⁵ CUNHA. Op. cit., p. 23.

⁷⁶ BOCCHETTI, Paulo. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKERT, Werner Ludwig (Org.). *Formação profissional no Brasil: reflexões teóricas e análises da sua práxis*. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997. pp. 144-159.

⁷⁷ QUELUZ. Op. cit., pp. 23-31.

partir dos primeiros ensinamentos básicos de determinados ofícios, a despeito da legislação proibitiva sobre o trabalho de menores.

Considerando que a qualificação nem sempre era requisito para o emprego, ou, melhor dizendo, subemprego, pesava muito mais a busca por uma melhor situação econômica, que era, necessariamente, requisito para a vida. É forçoso reconhecer que essa situação se enraizou no país com tal profundidade e extensão que até hoje vem exigindo esforços dos governos e sociedade para combater e aniquilar seu alastramento.

1.8.2 O Estado Novo e o projeto para uma Educação Nova

Com o advento da Revolução de 1930, e com Getúlio Vargas na chefia do Governo Provisório, foi desencadeado um processo de intervenção estatal no campo educacional sem precedentes na história do país, cujo objetivo primeiro seria centralizar a educação no âmbito federal, sob administração do então recém criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP). Também foram baixados decretos que alteraram significativamente o ensino secundário, o ensino superior e o ensino comercial, criaram o Conselho Nacional de Educação e incluíram o ensino religioso no currículo das escolas públicas primárias, secundárias e normais. A partir de então, as Escolas de Aprendizes e Ofícios, anteriormente ligadas ao Ministério da Agricultura, passaram imediatamente à gestão do MESP.

Nessa época, houve fortes discussões entre os mais importantes educadores do país organizados na Associação Brasileira de Educação, que foram conclamados por Getúlio Vargas, embora em momento posterior aos decretos já baixados, para definirem as bases para uma política educacional para o Brasil. Esse debate, que segundo Cunha não alcançou consenso, culminou numa proposta educacional divulgada, em março de 1932, na forma de um “Manifesto para Reconstrução Educacional no Brasil”, firmado por 26 autoproclamados “pioneiros da educação nova”, tendo como relatores Fernando de Azevedo, de São Paulo, e Anísio Teixeira, então radicado no Rio de Janeiro.⁷⁸

⁷⁸ CUNHA. Op. cit., p. 26.

O Manifesto criticava a dualidade existente entre o ensino profissional e a educação geral e denunciava a tendência da sociedade capitalista em perpetuar privilégios e injustiças através de uma educação escolar que se prestava justamente para manter o *status quo* daqueles que já se beneficiavam com esse sistema.

Segundo o Manifesto, ao invés de um sistema educacional único, havia até então no Brasil dois sistemas paralelos e divorciados: o ensino primário e profissional, que servia à classe popular e se constituía numa educação para o trabalho; e o ensino secundário e superior, que era prioridade da burguesia e se constituía numa educação para a cultura.

Para combater essas iniquidades, o Manifesto propunha uma *escola nova*, cujos objetivos visavam a construção de uma escola única, “capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a diferença”. Para tanto, seria necessário mudar o caráter da educação profissional, de modo a evitar que ela continuasse sendo um “instrumento para encarnação do dogma feudal da predestinação”, ou da divisão da sociedade em classes.⁷⁹

O ensino profissional e acadêmico se daria em nível secundário e superior, de forma integrada, e deveria ser acessível a todos os graus, com o fim de obter o máximo de desenvolvimento, de acordo com as aptidões pessoais de cada cidadão, mas necessitaria começar pela erradicação do trabalho de crianças e adolescentes, a quem seria destinado o ensino fundamental.

Mas no regime político vigente no Brasil, haveria circunstâncias negativas para a efetivação do projeto. Primeiro porque o Estado não teria recursos financeiros suficientes para assumir o monopólio do ensino, devendo, então, reconhecer a legalidade das escolas particulares idôneas e, inclusive, conceder-lhes benefícios; segundo, porque não teria condições de impedir que justamente fossem as classes mais privilegiadas aquelas que assegurariam a seus filhos uma educação diferenciada nas escolas privadas. Além disso, o projeto confrontava com as posições dos católicos e conservadores, sendo, por fim, rejeitado pela Constituinte de 1937.

⁷⁹ CUNHA. Op. cit., p. 26.

Nesse ano, o Ministério foi reformado, colocando-se um fim na existência da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás e na de todas as Escolas de Aprendizes Artífices do país, criando-se, no seu lugar, um Liceu Profissional, que mais tarde se chamaria Escola Técnica Nacional, destinada ao aprendizado industrial técnico de segundo ciclo.⁸⁰ Retornou-se, portanto, à situação de *divórcio* anteriormente denunciada por Anísio Teixeira. O ensino secundário de caráter propedêutico foi valorizado e os cursos profissionalizantes foram afastados dele, mantendo-se, contudo, o ensino profissional no nível pós-primário a partir da Lei Orgânica de 1942, que se verá logo adiante.

1.8.3 A criação do Sistema “S” de ensino profissionalizante

O Governo de Getúlio Vargas intercedeu de forma efetiva e uniformizada nas relações entre capital e trabalho do país, reunindo em si as atividades de mediador, executor, legislador e juiz dos conflitos de classe. Muitas leis foram criadas e revigoradas, especialmente no que diz respeito ao trabalho do menor e à garantia de direitos aos trabalhadores, que já vinham se rebelando nas regiões industriais mais desenvolvidas do país.

Mas mesmo com a implantação dessas leis, muitas empresas não as cumpriam e procuravam um pacto entre a necessidade dos operários e a dominação dos patrões, fugindo ao controle do Estado. As empresas procuravam esconder os menores de quatorze anos, quando passavam os fiscais, e as famílias, por seu turno, preferindo ver os filhos dentro das fábricas, acreditavam que ocupando precocemente as crianças no processo fabril garantiriam um aumento da renda familiar, a aprendizagem e a conseqüente ocupação fixa do jovem. A fiscalização, na realidade, como comenta Herédia, era burlada tanto pelas empresas como pelas próprias famílias dos menores.⁸¹

⁸⁰ VIDOTTI, 2004. Op. cit., p. 73.

⁸¹ HERÉDIA. Op. cit., p. 198.

Como se viu, a opção da sociedade era pelo trabalho do menor e, quanto à educação, parece que ficava em segundo plano, concentrando-se mais em instituições de “abrigo” aos jovens desvalidos da sorte, como forma de “saneamento social”.

Apesar desses episódios, ou mesmo por causa deles, o Governo Vargas experimentou um progresso considerável no ensino profissional, modelado em várias ações governamentais, embora todas elas continuassem a perpetuar o dualismo entre o ensino profissional e a educação geral.

A própria Constituição de 1937, em seu artigo 129, definia o papel do Estado, das empresas e dos sindicatos na formação profissional das classes menos favorecidas.⁸² Para dar regulamentação ao dispositivo constitucional, o Ministério da Educação elaborou dois anteprojetos para implemento da aprendizagem técnica da classe operária menos favorecida em âmbito federal, um destinado à classe patronal e outro aos sindicatos dos empregados.⁸³

O anteprojeto não agradou à Confederação Nacional da Indústria (CNI) nem à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), devido às despesas com

⁸² CF/37. Art 129 –“ À 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. Cumprir 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. 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”.

⁸³ O primeiro estipulava a criação de escolas de aprendizes industriais que deveriam ser mantidas e dirigidas pelos sindicatos patronais e pelas indústrias. As escolas deveriam ter oficinas próprias destinadas à prática dos aprendizes trabalhadores entre 14 e 18 anos. Os cursos durariam de 8 a 16 horas semanais, em horário coincidente com o período de trabalho, remunerando-se a atividade produtiva do menor. Cada empresa industrial teria a obrigação de empregar um número de trabalhadores menores igual ou superior a 10% do efetivo total de operários. Ao Estado caberia a tarefa de manter escolas de aprendizes onde os sindicatos e as indústrias não fossem capazes de fazê-lo. Os Ministérios da Educação e do Trabalho fiscalizariam as empresas e aplicariam sanções às infratoras. Além desse projeto relativo ao aprendizado dos menores que trabalhavam, o Ministério da Educação elaborou outro, referente aos menores não trabalhadores, de 11 a 14 anos de idade, sob a responsabilidade dos sindicatos dos empregados. Projetava-se a criação de escolas pré-vocacionais destinadas aos filhos ou irmãos de operários sindicalizados que idealmente houvessem terminado o curso primário com 11 anos, e não tivessem atingido, ainda, a idade mínima para o ingresso na força de trabalho. As escolas seriam mantidas com recursos do imposto sindical, geridos conjuntamente por representantes dos sindicatos e dos Ministérios da Educação e do Trabalho (CUNHA. Op. cit., p. 36).

salários dos aprendizes e mestres e gastos com instalação de oficinas que seriam impostos às empresas. Segundo Cunha,

os líderes industriais não perceberam o quanto o anteprojeto atenderia aos seus interesses a médio e a longo prazo, ou priorizaram o lucro imediato – de um modo ou de outro, nada de contribuir financeiramente para a formação profissional da força de trabalho que eles próprios empregavam.⁸⁴

Por outro lado, as indústrias dependiam dos favores governamentais em termos fiscais, alfandegários e creditícios, razão porque optaram em não responder à consulta ministerial para o anteprojeto, demonstrando uma resistência passiva.

Diante disso, o Governo baixou o Decreto-lei n. 1.238, de 1939, que *obrigava* as empresas com mais de quinhentos empregados a manter cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e adolescentes, cujo regulamento ficaria a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde. Para tanto, as empresas deveriam reservar locais para a refeição dos trabalhadores aprendizes e promoverem o seu aperfeiçoamento profissional, não só de menores como também de adultos.

A reação dos empresários passou, então, da forma passiva para a ativa, recusando-se a cumprir as determinações do Decreto, por entenderem que tal obrigação seria do Estado, com a participação dos próprios trabalhadores, não devendo ser ônus das empresas. Mas diante da ameaça do próprio Presidente Getúlio de implementar o programa constitucional mediante o repasse de todos os recursos arrecadados do setor industrial à administração e gestão dos sindicatos dos trabalhadores, não houve alternativa ao CNI e à FIESP senão consentir e assumir, como criação sua, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que resultou do Decreto-lei n. 4.048, de 1942.

O SENAI, então, deveria ser mantido e administrado pelas indústrias, porém com estrutura federativa, quer dizer, administrados no âmbito dos Estados e controlados pela União. As contribuições seriam estabelecidas pelo número de operários cadastrados em cada uma das empresas filiadas, cuja arrecadação seria de

⁸⁴ CUNHA. Op. cit., p. 37.

responsabilidade dos respectivos órgãos previdenciários para posterior repasse ao SENAI de cada região.

Cabe salientar, portanto, que a criação do SENAI não foi iniciativa voluntária da classe industrial. Ao contrário, o que se viu inicialmente foi uma resistência à instituição de uma aprendizagem que associasse escola e trabalho, que só foi implementada pela ação arbitrária do Estado, embora em proveito também, e principalmente, da classe patronal. A esse respeito, Cunha comenta ser interessante o fato de se constatar que nem sempre os interesses de determinadas categorias nascem de forma consciente dentro delas: “Vale a pena focalizar um fato sócio-político importante: o suporte da consciência de uma classe social pode estar fora dessa classe”, como foi o caso do SENAI, mas uma vez constatada a funcionalidade do projeto para os interesses dos industriais, “eles reescreveram a história, de modo a colocar-se como os autores da idéia”.⁸⁵

A vitória do Governo foi determinante para a aprovação de outros projetos que levaram o modelo de aprendizagem do SENAI também aos setores do comércio (SENAC, Decreto-lei n. 8.621, de 1946), da produção rural (SENAR, Lei n. 8.315, de 1991), dos transportes (SENAT, Lei n. 8.706, de 1993) e, por último, do cooperativismo (SESCOOP, Medida provisória n. 2.168-40, de 2001), compondo o chamado Sistema “S” de aprendizagem profissional, que é mantido por recursos privados e administrado pelas próprias entidades filiadas, mas sob o controle e a vigilância estatal.⁸⁶

1.8.4 O ensino profissionalizante a partir da Lei Orgânica n. 4.073/42

Contemporânea à criação do SENAI, houve a edição da Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto-lei n. 4.073, de 1942, trazendo como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio, ficando o ensino

⁸⁵ CUNHA. Op. cit., p. 37.

⁸⁶ Cabe destacar que o Sistema “S” também compreende outros serviços que não se relacionam diretamente à aprendizagem dos trabalhadores, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social de Transporte (SEST).

primário, então, com conteúdo exclusivamente geral, o que aliás, já seria proposto por Anísio Teixeira, no “Manifesto por uma Educação Nova”.⁸⁷

Vidotti resume as duas novidades da Lei Orgânica: a primeira é o surgimento da categoria dos técnicos e a segunda é a equiparação do ensino técnico industrial ao ensino secundário, “possibilitando aos seus estudantes o ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, permitindo o acesso às escolas de Engenharia, Arquitetura, Química ou Belas Artes”.⁸⁸

Essa limitação de ingresso a determinados cursos decorria da exigência de vinculação entre a especialidade técnica adquirida e a pretendida no curso superior, mas diante das frustrações manifestadas pelos estudantes, essa e outras distorções foram sendo corrigidas nos anos seguintes.

Cabe ainda ressaltar que os cursos industriais regulamentados pela Lei Orgânica n. 4.073/42 abriu a possibilidade para que fossem administrados não só pelo poder público como também pela iniciativa privada, desde que autorizadas pelo Governo Federal.⁸⁹

A Lei Orgânica distinguia, com nitidez, as Escolas de Aprendizagem das Escolas Industriais. Estas eram destinadas aos menores que não trabalhavam, enquanto que as outras, pela própria definição de aprendizagem, aos que estavam empregados. Mas considerando que a aprendizagem também compunha o currículo do ensino industrial

⁸⁷ A Lei Orgânica, em seus artigos 6º a 10, dividiu o ensino industrial em dois ciclos. O primeiro contemplava os seguintes cursos: a) o ensino industrial básico, destinado ao ensino completo de um ofício, requerendo uma formação mais longa; b) o ensino da mestria, destinado aos formados no curso industrial básico para exercerem a função de mestres; c) o ensino artesanal, destinado ao aprendizado de um ofício, porém com duração reduzida; e d) a aprendizagem, destinada a ensinar metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais. No segundo ciclo, os cursos eram: a) ensino técnico, destinado ao aprendizado de técnicas próprias da profissão, dando ao educando uma formação intermediária entre mestres e engenheiros que lhe permitia atuar como auxiliar destes últimos; e b) ensino pedagógico, destinado à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial.

⁸⁸ VIDOTTI, 2004. Op. cit., p. 75.

⁸⁹ Art. 60. “Além das escolas industriais e escolas técnicas federais, mantidas e administradas sob a responsabilidade da União, poderá haver duas outras modalidades desses estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1º Equiparadas serão as escolas industriais ou escolas técnicas mantidas e administradas pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal.

§ 2º Reconhecidas serão as escolas industriais ou escolas técnicas mantidas e administradas pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de Direito Privado, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal”.

de primeiro ciclo, admitia-se que os aprendizes egressos das escolas do SENAI continuassem sua formação nas Escolas Industriais.

Nos anos que se seguiram à promulgação da Lei Orgânica, as escolas que ofereciam cursos básicos industriais se multiplicaram: de 97 em 1942, passaram a 340 em 1961, das quais 310 eram públicas. Destas, 162 eram mantidas pelo governo federal, que espalhou suas escolas por todo o país, herança ainda das Escolas de Aprendizes e Artífices. O Estado de São Paulo concentrava sob sua administração 108 dessas escolas públicas.⁹⁰

Mas os avanços tecnológicos nos meios de produção e as transformações da economia com a implantação da indústria automobilística, náutica, ferroviária, eletrônica, a extração de minérios, a siderurgia, a distribuição de energia elétrica, etc. foram exigindo novas ocupações para as quais as escolas industriais, ainda com currículos adaptados à produção agrícola, não estavam preparadas a adaptar-se. Embora essas dificuldades também se apresentassem às escolas do SENAI, era nítido o melhor desempenho destas últimas no preparo dos jovens, pois possuíam maior autonomia para adaptar seus currículos às novas demandas da produção.

Em 1943, o Governo Vargas aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), através do Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio, que estatuiu as normas regulamentadoras das relações individuais e coletivas de trabalho.

A versão original da CLT, de 1943, trouxe, na Seção IV do Capítulo IV, artigos 424 a 433, as disposições relativas à contratação de menores aprendizes pelas empresas, que com as modificações introduzidas pelas Leis n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, n. 11.180, de 23 de setembro de 2005 e Decreto n. 5.598, de 1º de dezembro de 2005, passou a dar o seguinte conceito ao instituto da aprendizagem:

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.⁹¹

⁹⁰ CUNHA. Op. cit., p. 40.

⁹¹ Art. 428 da CLT, com redação dada pela Lei n. 11.180/2005.

Com esses dispositivos legais, ficou autorizada a aprendizagem metódica, no próprio emprego, aos jovens de 14 a 24 anos que estejam matriculados em cursos do Sistema “S” de aprendizagem ou em outros cursos profissionalizantes por ele reconhecidos.

Em 1964, deu-se o golpe militar, cujo modelo político-econômico centralizador consistiu no desenvolvimento urbano-industrial, na concentração de renda e no enfraquecimento ou exclusão das organizações de classe. Aos *operários*, restaram sindicatos fracos e dependentes dos mandos governamentais. Aos *estudantes*, o golpe mais duro: a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE), que até então era combativa em defender ideais político-sociais dos jovens brasileiros.⁹² Nunca mais se viu no país uma organização de estudantes com tamanha organização e influência política.

Ilma Passos Alencastro Veiga comenta que, além da alteração da ideologia política e forma de governo, houve também adequação do sistema educacional que, por influência de educadores norte-americanos, implantou uma nova didática no país, embasada na *neutralidade científica* e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.⁹³

Nesse mesmo ano, empresários privados criam o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), hoje a “mais destacada entidade filantrópica intermediadora de estágios no Brasil”, e começam as articulações para o uso em maior escala da força de trabalho estudantil na economia brasileira.⁹⁴

Não há como deixar de registrar que esse período ditatorial da História do Brasil sufocou em muitos jovens seu poder de organização e de luta por ideais de justiça. Desorganizados e fragilizados, tornaram-se *presas fáceis* dos interesses de um Estado arbitrário e de um poder detentor do capital. Mais uma vez a História pátria registra sua

⁹² O Regime Militar de 1964 é instaurado pelo golpe de Estado de 31 de março de 1964. Estende-se este até o fim do processo de abertura política em 1985. É marcado por forte autoritarismo e centralismo político, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, prisão e tortura dos opositores e pela censura prévia aos meios de comunicação. (ALMANAQUE ABRIL. *Governo Militar de 1964*. Almanaque Abril, 30 Anos, 2004. p. 719).

⁹³ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a Didática*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 34.

⁹⁴ SANTOS, Juscelindo Vieira dos. *Contrato de estágio: subemprego aberto e disfarçado*. São Paulo: LTr, 2006. p. 19.

tendência em implementar políticas de saneamento, agora objetivando *calar a voz* dos movimentos estudantis por meio de sua clausura nos sistemas produtivos.

Após o golpe de 1964, foi sancionada, pelo Governo Médici, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei n. 5.692, de 1971. A nova LDB determinava que todo o ensino de 2º grau seria “compulsoriamente” profissional, acabando com os cursos clássico e científico, como forma de inibir a procura cada vez maior por exames vestibulares em escolas públicas de nível superior.

As escolas técnicas industriais eram o festejado modelo do novo ensino de 2º grau profissionalizante, pois em razão de serem poucas, conseguiam que seus ex-alunos ingressassem em bons empregos ou em cursos superiores de alta qualidade, especialmente nas escolas de engenharia.

Era pretensão do governo generalizar esse modelo, de maneira que o aluno já saísse do 2º grau com uma habilitação profissional para ingressar em empregos, sem a necessidade de buscar formação em nível superior para se colocar no mercado de trabalho. Na avaliação do Ministério da Educação, havia carência de profissionais de nível médio e, por esta razão, os cargos acabavam sendo ocupados ou por pessoas sem formação adequada, simples práticos, ou por pessoas escolarizadas demais, como engenheiros, por exemplo, situação que acabava por incentivar os alunos das escolas clássicas, e até mesmo técnicas, a procurar determinados cursos superiores por serem mais promissores.

Mas, segundo Cunha, a realidade era bem diferente desse quadro:

Os engenheiros estavam ocupando o lugar dos técnicos não porque faltavam técnicos devidamente qualificados, mas porque faltavam empregos para engenheiros, e estes venciam aqueles na competição pelos cargos de nível médio. E não era por outra razão que muitos dos concluintes dos cursos técnicos industriais acabavam indo para uma escola de engenharia, em busca de um diploma (nem sempre de uma qualificação) que os habilitasse a disputar em melhores condições os cargos que lhes eram destinados como técnicos.⁹⁵

O autor comenta, ainda, que o Governo não pensou no fato de que “o sucesso de algumas dezenas de escolas , com alguns milhares de alunos apenas – e só para o

⁹⁵ CUNHA. Op. cit., p. 49.

setor industrial – não tinha de dar certo, necessariamente, com *todas* as escolas de 2º grau, com mais de dois milhões de alunos, em *todos* os setores da economia”.⁹⁶

Assim, a implantação desse novo modelo sofreu graves distorções. As escolas clássicas privadas, comprometidas com os interesses de seus alunos que buscavam efetivamente o preparo para os exames vestibulares, fantasiavam seus currículos com cursos supostamente profissionalizantes mas que, na verdade, preponderava a formação clássica. As escolas públicas de ensino clássico enfrentaram dificuldades quanto à qualificação de professores para as novas demandas e nos custos que esse novo aprendizado exigiria. Nas escolas técnicas industriais os estragos foram ainda maiores, pois acabaram desprestigiadas em seu diferencial de ensino. Além disso, deviam receber alunos das outras escolas para o contato com as máquinas e equipamentos, num rodízio que não era suficiente para o ensino profissional nem dava espaço para a continuação do ensino que elas desenvolviam há muito tempo. O mercado de trabalho para o técnico industrial, enfim, piorou, ao invés de melhorar.

O próprio Ministério da Educação deu o primeiro passo no sentido de reverter a experiência desastrosa da LDB de 1971, emitindo parecer com uma nova interpretação ao dispositivo legal, permitindo o aumento da carga das disciplinas de caráter geral e mantendo apenas o *ideal* do ensino profissionalizante.

Posteriormente, a Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, Lei da “reforma da reforma”, como diz Cunha, ainda que mantendo os ideais da *preparação para o trabalho* de forma genérica, retirou a *obrigatoriedade* da habilitação profissional no nível de 2º grau. Voltou-se, assim, ao ponto de partida, com o agravante de que, naquele momento, as escolas encontravam-se desorganizadas, com seus currículos caracterizados por uma mistura disforme de concepções que tentavam congregarem formação geral e formação profissionalizante.

Esses dispositivos legais foram revogados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou Lei Darcy Ribeiro, como foi denominada.

⁹⁶ *Idem, ibidem*, p. 48.

1.8.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A nova LDB também traz uma concepção *profissionalizante* para a educação de nível médio, que substituiu o antigo ensino de 2º grau, mas não repete o sentido lato de ensino *profissional*, que se generalizou com a LDB de 1971.

O artigo 21 da LDB/96 fixa a composição da “educação escolar”, dividindo-a nos seguintes níveis: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II – educação superior. O artigo 27 traça as diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica, que depois de prever a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, também prevê a “orientação para o trabalho”.

O ensino médio, etapa final da educação escolar básica, com duração de três anos, tem suas finalidades determinadas nos artigos 35 e 36, nos quais se observa que a preparação para o trabalho e a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção são metas determinantes para o desenvolvimento de seus currículos.⁹⁷

⁹⁷ Art. 35. “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - 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;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

Art. 36. “O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Sublinhe-se que essa *orientação para o trabalho* está reservada, via de regra, ao ensino médio, já que o ensino superior será sempre considerado como uma educação *profissional* e os artigos 29 ao 33, que disciplinam a educação infantil e o ensino fundamental, objetivam a formação básica do estudante, cujas disciplinas visam seu desenvolvimento na leitura, na escrita, no cálculo e nas demais atividades que o preparem para compreender o mundo exercendo sua cidadania com regras de convívio social.

Todavia, no Capítulo III, reservado especialmente à “Educação Profissional”, artigos 39 a 42 da LDB/96, percebe-se que a *especificidade dos cursos profissionalizantes* poderão alcançar, também, alunos matriculados no nível fundamental de ensino, objetivando, preferencialmente, o oferecimento de cursos e programas de formação inicial e continuada a jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho⁹⁸, que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

⁹⁸ Sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA – a LDB/96 traz disciplinamento nos artigos 37 e 38 e as possibilidades de acesso à educação profissional estão previstas nos artigos 39 a 42:

DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Art. 38. “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 39. “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

Art. 40. “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Art. 41. “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional”.

Na LDB/96 a educação profissional está configurada como *um sistema paralelo e distinto do ensino médio*, embora com ele articulada, podendo se apresentar em três níveis.

O Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, foi o primeiro Regulamento da LDB, que posteriormente foi revogado pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. É no atual Regulamento que se verificam as modalidades de cursos e programas que compõem a educação profissional.

A primeira modalidade é a “formação inicial e continuada de trabalhadores”, que se destina, preferencialmente, a jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho, de qualquer nível de escolaridade. A preferência por jovens trabalhadores não exclui dessa modalidade de formação, todavia, outros jovens que ainda não se iniciaram na carreira profissional ou que dela encontra-se afastados. Ao final do curso, o aluno fará jus a certificado de formação inicial ou continuada para o trabalho.⁹⁹

A segunda modalidade é a “educação profissional técnica de nível médio”, que se desenvolverá de forma articulada com o ensino médio e será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental e esteja matriculado em cursos técnicos definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa articulação poderá, agora, se dar de três formas: a) *integrada*, cujo objetivo é assegurar, simultaneamente, a formação geral e o preparo para o exercício de profissões técnicas, no mesmo curso e na mesma escola, com uma só matrícula e carga horária ampliada para tal finalidade. Essa possibilidade não estava prevista no Regulamento anterior; b) *concomitante*, pela qual a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio se complementam em dois cursos distintos, com duas matrículas, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas; c) *subseqüente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio de formação geral. Aos alunos formados será conferido o diploma de *técnico*, desde que concluído o ensino técnico e o ensino médio, concomitantemente. Prevalece, portanto, ainda que com uma

Art. 42. “As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

⁹⁹ Nessa modalidade enquadram-se os cursos de aprendizagem do SENAI e alguns programas de inclusão social para educação de Jovens e Adultos como, por exemplo, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), criado pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005 e Decreto Regulamentador n. 5.557, de 05 de outubro de 2005.

articulação mais aproximada, a dualidade entre ensino médio e ensino técnico, dependendo este da conclusão daquele para conferir diplomação.

A terceira modalidade é a “educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”, destinada aos alunos de nível superior matriculados em cursos da área tecnológica, conforme diretrizes curriculares definidas pelo CNE. Aos alunos que concluem o curso é conferido diploma de *tecnólogo*.

No que diz respeito ao estágio curricular, o artigo 82 das Disposições Gerais da LDB/96 delega aos sistemas de ensino o estabelecimento de normas para sua realização, deixando genericamente expresso que ele se verificará entre alunos regularmente matriculados no ensino *médio* ou *superior*.¹⁰⁰

Considerando que o atual Regulamento da LDB, assim como o anterior, não fez referência especial aos contratos de estágio, prevalece as disposições contidas na Lei n. 6.494/77 e seu Regulamento, com todas as discussões interpretativas para adequá-las às novas diretrizes da educação contidas na LDB/96, aqui apresentadas.

Toda essa exposição relativa à organização do ensino geral e profissional objetivou demonstrar que o Brasil ainda está buscando a melhor forma de integrar os dois sistemas educacionais, razão porque a extensão do estágio profissional aos alunos de nível médio, sem caráter profissionalizante, deve ser tomada com o devido cuidado. Isso porque pode-se estar correndo o risco de repetir erros do passado, quando, sob o escopo de implementar sua capacitação para o trabalho, se enclausurou jovens nas fábricas com uma carga horária proibitiva, sacrificando-se, em contrapartida, sua educação e formação geral para a vida cidadã.

Assim, de forma a atender aos objetivos deste trabalho, faz-se necessário o estudo da sistemática dos contratos de estágio contida na legislação especial, analisando seus requisitos formais e materiais, o que se propõe no próximo capítulo.

¹⁰⁰ LDB/96, Art. 82: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica”.

2 A SISTEMÁTICA DOS CONTRATOS DE ESTÁGIO

Como se viu pelo contexto até aqui apresentado, não só a educação, na generalidade do termo, está dividida entre ensino geral e ensino profissionalizante como também a própria aprendizagem profissional apresenta divisões.

São duas as formas de aprendizagem profissional: a escolar (relação escola-aluno) e a empresária (relação empresa-empregado). A aprendizagem empresária, como o próprio nome já diz, é patrocinada pelas empresas e objetiva dar treinamento aos alunos que estão empregados. A aprendizagem escolar se realiza em estabelecimentos de ensino, ou em ambientes com eles conveniados, e visa o treinamento de jovens que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho. É na aprendizagem escolar que estão inseridos, portanto, os contratos de estágio.

Neste capítulo, é analisada a dogmática da Lei 6.494/77 – Lei de Estágio – e demais normativos conexos, buscando-se apresentar a natureza jurídica do instituto, os requisitos formais e materiais de contratação, as partes envolvidas e suas responsabilidades, os pontos e contrapontos do aprendizado. Também são apresentados os projetos de lei que estão em andamento visando modificar a Lei Especial.

2.1 Retrospectiva legal e adaptações conceituais

Não obstante o estágio ter sido mencionado pelo já citado Decreto-lei n. 4.073, de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, não se pode dizer que o instituto tenha neste dispositivo legal a sua regulamentação. Na verdade, a Lei Orgânica visava regulamentar o aprendizado industrial recentemente imposto às indústrias, por meio da criação do SENAI, e faz parecer que usou o termo *estágio* com o propósito de diferenciar o aprendizado dos estudantes que não estavam matriculados nas escolas do SENAI nem trabalhavam nessas indústrias, mas que nelas praticavam os conhecimentos teóricos adquiridos em outras escolas técnicas.¹⁰¹ Assim, poderiam atuar dentro das empresas os *aprendizes*, que eram empregados e freqüentavam os cursos patrocinados pelo SENAI, e os *estagiários*, que estudavam em outras escolas industriais e apenas desenvolviam treinamento *in loco*, sem vínculo empregatício com a empresa.

Todavia, a distinção entre os termos *aprendiz* e *estagiário* foi objeto de algumas controvérsias com o advento do Decreto-lei n. 8.590, de 8 de janeiro de 1946.¹⁰² Por

¹⁰¹ Em capítulo próprio, assim reza o único dispositivo que faz menção ao estágio no Decreto-lei n. 4.073, de 1942: DOS ESTÁGIOS E DAS EXCURSÕES

Art. 47. “Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realizar estágios, sejam estes ou não obrigatórios. Art. 48. No decurso do período letivo, farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em estabelecimentos industriais, para observação das atividades relacionadas com os seus cursos”.

¹⁰² Art. 1º. “Ficam as escolas técnicas e as escolas industriais do Ministério da Educação e Saúde autorizadas a executar, a título de trabalhos práticos escolares, encomendas de repartições públicas ou de particulares, concernentes às disciplinas de cultura técnica, ministradas nas mesmas escolas”.

Art. 4º. “Poderão tomar parte na execução das encomendas os alunos das séries mais adiantadas e os ex-alunos dos estabelecimentos de ensino industrial da União, desde que não pertençam aos respectivos quadros de funcionários ou de extranumerários.

§ 1º. A cooperação dos ex-alunos nesses trabalhos, visando o seu aperfeiçoamento profissional, não excederá de dois anos após a conclusão do respectivo curso.

§ 2º. O trabalho dos alunos, realizado nos termos deste artigo, terá sempre feição essencialmente educativa e não deverá prejudicar a aprendizagem sistemática das operações básicas do ofício”.

Art. 5º. “O orçamento da despesa consignará, anualmente, uma dotação correspondente a 40% sobre o total da receita bruta arrecadada no ano imediatamente anterior ao da elaboração da respectiva proposta e resultante dos serviços executados na forma do presente Decreto-lei, destinada ao custeio da mão de obra dos alunos e ex-alunos e ao desenvolvimento das iniciativas de caráter associativo dos mesmos.

§ 1º. Para a remuneração da mão de obra dos alunos e ex-alunos, que não poderá exceder de 25% do preço de cada artefato, serão destinados cinco oitavos da dotação de que trata este artigo.

§ 2º. O restante da mesma dotação será entregue às associações cooperativas e de mutualidade existentes nas escolas que passarão a denominar-se ‘Caixas Escolares”.

força desta legislação, as Escolas Técnicas e as Escolas Industriais do então Ministério da Educação e Saúde ficaram autorizadas a executar, a título de trabalhos práticos escolares, encomendas de repartições públicas ou de particulares.

Para a realização desses trabalhos, a Lei permitiu que não só os estudantes matriculados nos cursos como também os egressos, até dois anos da conclusão, pudessem desempenhar-se nas atividades produtivas. Parte da renda auferida com a venda dos produtos servia para remunerar o trabalho dos alunos, ensejando diversas discussões acerca de eventual vínculo de emprego que pudesse aí se caracterizar.

Embora se referisse ao aluno usando as referências da *aprendizagem*, já definida pela Lei Orgânica com pressuposto vínculo de emprego, o Decreto-lei n. 8.590 preocupou-se em afirmar, no § 2º do art. 4º, que o trabalho realizado teria sempre feição “essencialmente educativa”, até porque, ainda que remunerado, se revestia do caráter da eventualidade, fazendo supor que se tratava mais de um *estágio*, já que este termo ainda permanecia sem definição legal.

A controvérsia aberta pela legislação de 1946 foi esclarecida pelo Decreto n. 31.546, de 06 de outubro de 1952, assinado por Getúlio Vargas, em seu segundo mandato, que regulamentou o conceito de empregado aprendiz.¹⁰³ Por este dispositivo, somente se considerava contrato de aprendizagem aquele realizado entre empregador e trabalhador, com suas especificidades, aí não se incluindo as relações mantidas exclusivamente entre aluno e escola, ainda que remuneradas.

Todavia, com o advento da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, promulgada no governo de Juscelino Kubitschek, nova acepção foi dada ao termo *aprendiz*, estendendo-se a denominação, que antes era privativa ao aluno trabalhador, também ao aluno sem vínculo de emprego, que realizava atividades dentro das escolas técnicas ou industriais.¹⁰⁴ A partir de então, coexistiram o *aluno-aprendiz* e *empregado-aprendiz*,

¹⁰³ Art. 1º. “Considera-se de aprendizagem o contrato individual de trabalho realizado entre um empregador e um trabalhador maior de 14 e menor de 18 anos, pelo qual, além das características mencionadas no artigo 3º da Consolidação das Leis do Trabalho, aquele se obriga a submeter o empregado à formação profissional metódica do ofício ou ocupação par cujo exercício foi admitido e o menor assume o compromisso de seguir o respectivo regime de aprendizagem”. (Revogado pelo Decreto n. 5.598, de 01 de dezembro de 2005, que estendeu a idade máxima do aprendiz para 24 anos).

¹⁰⁴ Art 2º. “As escolas de ensino industrial federais poderão manter cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos.
Parágrafo único. É facultado às escolas manter cursos extraordinários para menores ou maiores, com duração e constituição apropriadas”.

levando o ordenamento jurídico a enfrentar sérios conflitos no que diz respeito à existência ou não de vínculo de emprego com as escolas.

Tais divergências se retratam em alguns pareceres da Consultoria Jurídica do Ministério da Previdência, que, demandada a analisar a matéria, se posicionou, inicialmente, no sentido de não reconhecer como tempo de serviço o período em que o aprendiz participou de cursos técnicos de caráter profissionalizante após 1942.¹⁰⁵ Entretanto, entendimento diverso está pacificado no Superior Tribunal de Justiça (STJ), que reconhece ao aluno-aprendiz de escola técnica, daquele período, o direito de contar o tempo destinado à aprendizagem para fins previdenciários, desde que comprovado o recebimento de remuneração do Orçamento da União.¹⁰⁶ Diante desse entendimento do STJ, o Ministério da Previdência retificou seu posicionamento anterior e, no Parecer/CJ n. 2.893, de 12 de novembro de 2002, passou a reconhecer a

Art 3º. “Os cursos de aprendizagem destinam-se a jovens de 14 anos pelo menos, com base de conhecimentos elementares e que desejem preparar-se para ofícios qualificados.

§ 1º Os cursos de aprendizagem terão caráter intensivo e duração variável, nunca menor de vinte meses.

§ 2º Os alunos que tenham concluído curso de aprendizagem poderão ingressar em uma das séries do curso básico, mediante verificação prévia de seus conhecimentos”.

Art 32. “As escolas de ensino industrial, sem prejuízo do ensino sistemático, poderão aceitar encomendas de terceiros, mediante remuneração.

Parágrafo único. A execução dessas encomendas, sem prejuízo da aprendizagem sistemática, será feita pelos alunos, que participarão da remuneração prestada”.

Art 34. “O ensino de aprendizagem, mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, será de tempo parcial ou integral e se destinará a menores já empregados ou a candidatos a empregos na indústria.

Parágrafo único. Aplica-se aos alunos dos cursos de aprendizagem subordinados ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o disposto no § 2º do art. 3º”.

Art 35. “As escolas mantidas por instituições particulares e que, na forma da legislação vigente, se incluem entre os estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura passam a constituir unidades escolares das respectivas entidades mantenedoras”.

¹⁰⁵ Vide Pareceres n. 013/76, 037/76, 128/76, 144/76, 020/77, 013/81, 945/97, 952/97, 957/97, 977/97, 987/97, 24/82 e 1.263/98. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex>>. Acesso em: 04 dez. 2006.

¹⁰⁶ O Ministro relator Fernando Gonçalves, no julgamento do RESP. 343519, em 2002, considerou que, para comprovar a remuneração paga pelo orçamento público pode ser considerada “certidão que ateste o recebimento de alimentação, fardamento, material escolar e parcela de renda auferida com a execução de encomendas para terceiros”. O ministro destacou que o INSS tem resistido à inclusão do tempo de aluno-aprendiz na contagem de tempo de serviço para aposentadoria ou abono porque há uma confusão entre as categorias “aluno-aprendiz” e “empregado-aprendiz”, que são diferentes. Segundo o relator, o aluno-aprendiz “aprende trabalhando em escola técnica, mantida pelo Governo, recebendo ou não pecúnia (dinheiro) à conta do Orçamento e salário indireto representado pelo alimento, fardamento, atendimento médico-odontológico entre outros benefícios. Já o empregado-aprendiz tem essa condição por interesse do empregador possuindo todos os direitos que as leis trabalhistas e previdenciárias garantem”.

contagem daquele tempo, desde que implementado o direito à aposentadoria em data anterior ao Decreto n. 3.048, de 1999.¹⁰⁷

E se os entendimentos jurisprudenciais e administrativos se debateram por tanto tempo para tentar solucionar os impasses conceituais da figura do aprendiz, muito mais enfáticas foram as discussões paralelas acerca da definição do termo *estagiário*, já que a Lei Orgânica de 1942, ao se referir a essa figura, não lhe concedeu qualquer referência conceitual ou estabeleceu os procedimentos necessários ao implemento daquele contrato.

Essa lacuna foi parcialmente sanada pela Portaria n. 1.002, de 29 de setembro de 1967, assinada pelo então Ministro do Trabalho e Previdência Social (MTPS), Jarbas Passarinho, que instituiu nas empresas a categoria de “Estagiário”, deixando clara a inexistência de vínculo empregatício entre estudante e empresa concedente.¹⁰⁸

Na justificativa da Portaria, o Ministério considerava urgente a necessidade de criar condições que possibilitassem um melhor entrosamento das empresas com as

¹⁰⁷ Conforme o parecer, a partir do advento do Decreto n. 3.048, de 1999, que excluiu, intencionalmente, a possibilidade de contar como tempo de contribuição o período de aprendizado profissional realizado em escolas técnicas na condição de aluno aprendiz, não é permitida a contagem desse período como tempo de contribuição para os segurados que implementaram os requisitos necessários à concessão do benefício após a vigência do Decreto em referência. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex>>. Acesso em: 04 dez. 2006.

¹⁰⁸ Art. 1º “Fica instituída nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial”.

Art. 2º “As empresas poderão admitir estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas, e fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, dos quais obrigatoriamente constarão.

a) a duração e o objeto da bolsa que deverão coincidir com programas estabelecidos pelas Faculdades ou Escolas Técnicas;

b) o valor da bolsa, oferecida pela empresa;

c) a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de estágio;

d) o horário do estágio”.

Art. 3º “Os estagiários contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas, cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período de estágio”.

Art. 4º “Caberá às Faculdades ou Escolas Técnicas o encaminhamento dos bolsistas às empresas, mediante entendimento prévio, não podendo ser cobrada nenhuma taxa pela execução de tal serviço, tanto das empresas como dos bolsistas”.

Art. 5º “O estagiário não poderá permanecer na empresa, na qualidade de bolsista, por período superior àquele constante do contrato de Bolsa de Complementação Educacional, por ele firmado com a empresa”.

Art. 6º “A expedição da Carteira Profissional de estagiário, por especialidade, será feita pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, através de seus órgãos próprios, mediante apresentação de declaração fornecida pelo diretor do estabelecimento de ensino interessado”.

Art. 7º “Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário”. (Revogada pelo artigo 13 do Decreto 87.497/82).

Faculdades e Escolas Técnicas vinculadas ao ensino industrial, como forma de aperfeiçoar o ensino técnico-profissional. Isso porque entendia “precária” a função daquelas instituições de ensino na preparação de técnicos “nos moldes e especialidades reclamadas pelo desenvolvimento do país”, entendendo que “a prática efetivada, inclusive nas empresas, concorre para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados”.¹⁰⁹

Após a previsão administrativa emanada do MTPS outros dispositivos admitiram o estágio em áreas específicas, como, por exemplo, a Resolução n. 9, de 10 de outubro de 1969, do Conselho Federal de Educação, que previa o estágio supervisionado na formação pedagógica das licenciaturas. Também o decreto n. 66.546, de 11 de maio de 1970, instituiu o “Projeto Integração”, destinado à implementação de programas de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias como engenharia, tecnologia, economia e administração.

Todavia, o Regulamento que disciplinava o instituto do estágio continuava sendo a Portaria 1.002/67, do MTPS, e por se tratar de disciplina emanada do Poder Executivo em âmbito administrativo, sem respaldo em lei, questionava-se sua força vinculativa, justamente por não se tratar de fonte formal de direito.

Segundo Carmem Camino, os empresários corriam o óbvio risco de “terem que arcar com os ônus da relação de emprego, diante do disposto no art. 3º da CLT, porquanto praticamente impossível demonstrar a ausência de onerosidade em relação de trabalho de tal jaez”.¹¹⁰

Um primeiro passo para regulamentação desse impasse foi dado pelo Decreto n. 66.546, baixado pelo então Presidente Emílio G. Médici em 11 de maio de 1970, que instituiu a Coordenação do “Projeto Integração”. O Projeto se destinava à implementação de programa de estágios práticos em entidades públicas e privadas para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração (art. 1º). A execução do projeto coube a um Grupo de Coordenação de Estágios constituído por representantes do

¹⁰⁹ *DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL*. Seção I. Quinta-feira, 12 de agosto de 1971. p. 3823. Disponível por cópia recebida da Câmara dos Deputados-CEDI/CELEG/SEDOP, em 06 jul. 2005.

¹¹⁰ CAMINO, Carmem. Estagiário: algumas reflexões necessárias. *Revista LTr*, São Paulo, ano 60, n. 05 mai. 1996. p. 627.

Ministério da Educação e Cultura, do Ministério do Planejamento e Coordenação geral e da Confederação Nacional da Indústria, sob a presidência do primeiro (§ 1º do art. 1º).

O Decreto já previa que o estágio não daria origem a vínculo de emprego e poderia ser remunerado por bolsas de estudo, que se destinavam à manutenção do estudante, aquisição de livros, instrumentos e materiais didáticos (art. 3º).

Todavia, essa regulamentação alcançava apenas os estudantes de nível superior, continuando aberta a discussão sobre os demais campos onde se desenvolviam os estágios. Faltava, ainda, uma norma jurídica emanada do Poder Legislativo com força suficiente para vincular todos os seguimentos envolvidos naquela espécie de aprendizado às suas disposições regulamentares.

Em virtude da polêmica iniciada com a Portaria n. 1.002/67, e com o objetivo de disciplinar correta e juridicamente o assunto, o Deputado Federal Alcir Pimenta (MDB/RJ) apresentou, em 1971, o Projeto de Lei n. 249. A proposta nasceu de uma Conferência promovida pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre os anos de 1969 e 1970, com a colaboração do Conselho Regional de Economia da 1ª Região e do Instituto de Política Econômica, sendo deste último a iniciativa de materializar as propostas de regulamentação do estágio profissionalizante num projeto de lei.

O Projeto trouxe como justificativa a necessidade de treinamento dos alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial para prestar serviços profissionais que deles a sociedade estava a reclamar para seu desenvolvimento econômico e social, deixando claro, em seu artigo 3º, que a Bolsa de Complementação paga pelas empresas não representaria qualquer vínculo empregatício. Como argumento, o Projeto relatava que em 1967 o Senador Jarbas Passarinho, então Ministro do Trabalho e Previdência Social, baixou a Portaria n. 1.002, de 29 de setembro de 1967, criando a Carteira do Estagiário para estudantes do nível técnico e superior. “Mas saiu Sua Excelência do Ministério do Trabalho e os benefícios dessa Portaria praticamente começaram a cessar”.¹¹¹

¹¹¹ BRASIL. Projeto n. 249, de 1971. In: *DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL*. Seção I. Quinta-feira, 12 de agosto de 1971. p. 3823. Disponível por cópia recebida da Câmara dos Deputados-CEDI/CELEG/SEDOP, em 06.07.2005.

O Projeto de Lei n. 249/71 e as demais propostas a ele anexadas deram origem a atual Lei n. 6.494/77, que regula as relações de estágio. Mas enquanto as discussões para aprovação do Projeto não chegavam a um consenso, os problemas relacionados ao instituto permaneciam.

A situação foi agravada com a edição da Lei n. 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971. Como já se referiu, a LDB de 1971 tornou universal e compulsoriamente profissional todo o ensino de 2º grau, acabando com os cursos clássico e científico e exigindo adaptação nos currículos escolares no sentido de neles inserir disciplinas profissionalizantes. No que diz respeito ao estágio, a Lei n. 5.692/71 disciplinou, no *caput* do art. 6º, que as habilitações profissionais poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. E o parágrafo único assim estabelecia: “O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento”.¹¹²

Nesse período, o governo instituiu o programa “Bolsa de Trabalho”,¹¹³ com o objetivo de proporcionar ao estudante “de todos os níveis de ensino” oportunidade de exercício profissional em entidades públicas ou privadas, na condição de estagiário e sem vínculo de emprego.

Contraopondo-se à previsão administrativa, que desvinculava o estagiário da relação de emprego, o então Deputado Francisco Amaral apresentou, em junho de 1972, o Projeto de Lei n. 776, anexo ao de n. 249/71, visando a instituição do estágio universitário junto aos órgãos da administração federal. Esse treinamento teria duração máxima de três anos, durante os quais todos os direitos trabalhistas previstos na CLT seriam garantidos ao estudante, exceto os de caráter indenizatório. Mas diante do que já havia sido assegurado pela Lei n. 5.692/71, o Deputado Alcir Pimenta, autor do projeto inicial, apresentou, em 1974, um novo Projeto de Lei, o de n. 1.833, anexo ao de n. 776/72, dispendo sobre o estágio de estudantes de nível superior. O art. 1º do

¹¹² Redação anterior à alteração introduzida pela Lei n. 7.044, de 18.10.1982, que assim redigiu o dispositivo: “Art. 6º. As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas. Parágrafo único - A cooperação quando feita sob a forma de estágio, mesmo remunerado, não acarretará para as empresas ou outras entidades vínculo algum de emprego com os estagiários, e suas obrigações serão apenas as especificadas no instrumento firmado com o estabelecimento de ensino”.

¹¹³ Decreto n. 69.927, de 13 de janeiro de 1972.

referido Projeto assim estabelecia: “Aplica-se ao estágio dos estudantes de ensino superior, nas empresas particulares e nas repartições públicas, o dispositivo do art. 6º, parágrafo único, da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971”.

Para acalmar as discussões relativas ao estágio de estudantes no Serviço Público Federal, especificamente, o Presidente Ernesto Geisel assinou o Decreto n. 75.778, de 26 de maio de 1975, no qual considerava-se estagiário apenas o estudante de estabelecimento de ensino superior e profissionalizante de 2º grau, oficiais ou reconhecidos (art. 1º). Só poderiam estagiar alunos que estivessem freqüentando um dos dois últimos períodos do curso (art. 2º) e a duração do estágio deveria estar compreendida entre o mínimo de 60 e o máximo de 180 dias (art. 5º), com a carga horária de, no mínimo, 20 horas semanais (art. 6º). O número de estagiários em cada entidade ou órgão público não poderia ultrapassar a 15% da lotação aprovada para a categoria funcional correspondente à área profissional do estudante (art. 7º).

Ressalte-se que esse Decreto, posteriormente revogado pelo Decreto n. 87.497/82, foi um dos raros de disciplinou sobre nível de profissionalização escolar do estagiário, carga horária, tempo de estágio e percentual de estagiários em relação aos trabalhadores formalmente contratados.¹¹⁴

Mas mesmo diante de tal disciplina, pode-se imaginar que as dúvidas não poderiam ser esclarecidas, já que, à época, a LDB de 1971 havia tornado compulsoriamente profissional “todo” o ensino de 2º grau, não se podendo identificar, especificamente, quem era o estudante de nível técnico, oficial ou reconhecido, que estaria ao alcance de tal estágio.

Vê-se, portanto, que a experiência mal sucedida da LDB de 1971 estendeu seus reflexos negativos também às práticas de estágio, pois mesmo prevendo o treinamento nos mesmos moldes definidos na Portaria 1.002/67, ou seja, sem vínculo empregatício, faltava, ainda, uma legislação especial para tornar claros os procedimentos a serem adotados para o implemento daquele contrato.

Segundo comentários de Cunha, nessa época os empresários não abriam as portas de suas empresas aos estudantes estagiários, pois temiam os problemas que

¹¹⁴ Mais recentemente, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão editou a Portaria n. 8, de 23 de janeiro de 2001, impondo regras próprias e limitações específicas para a contratação de estagiários nos órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.

essa relação poderia ensejar na rotina de produção, seja pela falta de legislação própria que definisse o contrato de estágio, seja pela má estruturação dos currículos escolares de 2º grau, que ainda se adaptavam às novas propostas governamentais, como já referido em tópico anterior.¹¹⁵

A esse respeito da carência legislativa, Eduardo Gabriel Saad, em 1977, contrapondo os artigos 429 e 442 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT aos objetivos da Portaria 1.002/67, do MTPS, fez os seguintes comentários:

[...] melhor seria se o Sr. Ministro do Trabalho obtivesse para o que idealizou a aprovação do Poder Legislativo. A citada Portaria cria direitos e obrigações novos, o que normalmente deve resultar do texto de uma lei.[...] Esse ato do Sr. Ministro do Trabalho é dos mais louváveis uma vez que procura resolver problema de alta relevância. Todavia, por estabelecer obrigações e criar direitos para estagiários e empresários, a aludida Portaria penetrou em setor reservado à lei.¹¹⁶

No mesmo sentido se manifestou Messias Pereira Donato, que embora julgando louvável a iniciativa de instituição da figura do estagiário, contra-argumentava: “não nos parece defensável que, por meio de portaria, se venha excluir o vínculo empregatício, cujas características são estabelecidas na Consolidação das Leis do Trabalho”.¹¹⁷

Finalmente, em 9 de dezembro de 1977 foi publicada a Lei n. 6.494, que veio disciplinar as relações de estágio e teve sua justificativa no Projeto de Lei n. 249, de 1971, já citado anteriormente.

A Lei de Estágio, como é chamada, exigiu regulamentação do Poder Executivo em trinta dias, mas isso só veio a ocorrer cinco anos após sua promulgação, com a assinatura do Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982. Nesse espaço de tempo as partes se viam obrigadas a lançar mão da Portaria n. 1.002/67 e dos Decretos n. 66.546/70 e 75.778/75, até então vigentes, para interpretar eventuais lacunas da Lei.

Embora tenha sido regulamentada e modificada por diversos decretos e normas jurídicas, sempre com a tendência de ampliar seu campo de abrangência, a Lei 6.494/77 permanece vigente, trinta anos após sua promulgação, e ainda serve para abrigar, de modo geral, o instituto do estágio.

¹¹⁵ CUNHA. Op. cit., p. 51.

¹¹⁶ SAAD, Eduardo Gabriel. *Consolidação das Leis do Trabalho Comentada*. 10. ed. São Paulo: LTr, 1977. pp. 143 e 147.

¹¹⁷ DONATO, Messias Pereira. *Curso de Direito do Trabalho*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1977. p. 55.

Interessante destacar que duas das propostas apresentadas no Projeto de Lei n. 249 não se materializaram na Lei n. 6.494/77. A primeira delas estava contida no art. 8º, o qual previa a possibilidade do tempo de estágio ser computado como tempo de trabalho para efeito de aposentadoria, desde que houvesse contribuição à Previdência¹¹⁸. A segunda proposta rejeitada estava contida no artigo 9º, que admitia convênios para estágio mantidos entre empresas e entidades sindicais.¹¹⁹ Afastou-se, como se pode deduzir, qualquer possibilidade de confusão entre tempo de estágio e tempo de trabalho na relação que, queria o legislador, fosse considerada estritamente educacional.

A Lei n. 6.494/77 foi regulamentada pelos Decretos n. 87.497/1982, 89.467/1984 e 2.080/1996, com modificações estabelecidas na Lei n. 8.859/1994 e diversas Medidas Provisórias que foram substituídas pela atual MP 2.164-41/2001, ainda pendente de votação. O instituto também admite interpretações por meio das normas estabelecidas pela atual LDB e aos diversos Pareceres e Resoluções do CNE.

Além dos estágios comunitário e curricular, disciplinados pela Lei n. 6.494/77 e pelo Decreto n. 87.497/82, há também alguns estágios especiais que se regulam por legislação própria e, via de regra, são programados e fiscalizados pelos órgãos representativos de cada categoria profissional. Os exemplos mais emblemáticos de que se tem conhecimento são o da residência médica em nível de pós-graduação (Lei n. 6.932/81 com redação dada pela Lei n. 11.381/2006), o da especialização de médicos e dentistas, também de pós-graduação (art. 3º da Lei n. 3.999/61) e o do acadêmico em final de curso ou bacharel do curso de direito, inscritos como *estagiários* na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (arts. 3º, § 2º e 9º da Lei n. 8.906/84). Esses estágios não se confundem com os tratados nesta pesquisa, que busca analisar os estágios curriculares e comunitários regulados pela Lei geral de estágios e seu Regulamento, Lei n. 6.494/77 e Decreto n. 87.497/82. Sublinhe-se, contudo, que os estágios curriculares

¹¹⁸ Projeto n. 249, de 1971. Art. 8º. “O tempo de estágio será computado como de trabalho, para efeito de aposentadoria, desde que o interessado pague ao instituto Nacional de Previdência Social a contribuição dupla de segurado facultativo sobre o valor da bolsa, reajustada com a correção monetária, se houver. Parágrafo único: Se o interessado for servidor público, poderá computar o tempo de estágio para efeito de aposentadoria de servidor público, pagando ao IPASA a contribuição devida com a correspondente correção monetária, se houver”.

¹¹⁹ Projeto n. 249, de 1971. Art. 9º. “Os profissionais de nível colegial e universitário poderão estagiar nas empresas e outras entidades por intermédio de convênios com os Sindicatos, as Federações ou a Confederação Nacional das profissões Liberais na inexistência daqueles”.

regidos pela Lei geral também podem alcançar os acadêmicos dos cursos de medicina, odontologia e direito enquanto matriculados em seus respectivos cursos superiores e não inseridos nos requisitos normativos próprios de seus cursos

Esses são, de modo geral, os atuais dispositivos reguladores do estágio profissionalizante no Brasil. Será, pois, sob essas determinações, e também sob os fundamentos constitucionais, que se passará a analisar a dogmática da Lei 6.494/77 nos tópicos seguintes.

2.2 Conceito, objetivo e justificativa do contrato de estágio

No dicionário Aurélio, o termo *estágio* é conceituado como um tempo de aprendizado, exercício, prática, tirocínio (de advogado, médico, dentista etc.); uma situação transitória, de preparação, de aprendizado, de especialização que alguém faz numa repartição ou em qualquer organização, pública ou particular.

Juridicamente, o instituto do estágio tem contornos precisos definidos na versão atual da Lei e Regulamento que o disciplinam: Lei n. 6.494/77 e Decreto n. 87.497/82, com as devidas modificações e atualizações implementadas ao longo do tempo.

O artigo 2º do Decreto n. 87.497/82, que é a norma regulamentadora da Lei especial n. 6.494/77, define o estágio curricular, *in verbis*:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

A definição legal leva à conclusão de que “há prevalência da *aprendizagem* sobre a *expressão econômica do trabalho*”, como expressa Camino, que em suas reflexões sobre essa forma especial de aprendizado, destaca que “o estudante vai trabalhar *para aprender*, embora seu trabalho integre-se entre os fatores de produção ou contribua para a atividade-fim do concedente”.¹²⁰

¹²⁰ CAMINO. Op. cit., p. 627.

O estágio é, pois, uma fase da aprendizagem *escolar* que se realiza, geralmente, em empresas públicas ou privadas, podendo as instituições de ensino também conceder estágios.

Na definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “estágio prático designa o período – geralmente obrigatório – durante o qual as qualificações adquiridas no correr da formação prática dada pelo ensino técnico e profissional, podem ser experimentadas e evidenciadas nas empresas”.¹²¹

Note-se que a definição da UNESCO analisa o estágio sob o estrito aspecto *curricular*, considerando essa modalidade de aprendizado como “geralmente obrigatória”. E levando-se em conta o cenário no qual foi criado, ou seja, quando da criação dos cursos técnicos para as atividades industriais e comerciais e da necessidade de tal treinamento nos cursos de magistério e também em alguns cursos superiores, parece correto definir o aprendizado prático como condição necessária e obrigatória à formação do profissional nas áreas em que determinados *currículos* assim o exigissem ou, pelo menos, recomendassem.

Todavia, o alargamento das possibilidades de treinamento via estágios, dado por diversos dispositivos e interpretações posteriores à sua criação, levou ao alcance de muitos alunos a prerrogativa de estagiar fora do ambiente escolar, tendo ou não o currículo do curso feito tal exigência. Daí por que não mais se poder definir, *na prática*, o estágio como “geralmente obrigatório”, muito embora pareça ser essa a melhor interpretação a ser feita no que diz respeito à vontade do legislador. Os aspectos curriculares do estágio são analisados mais adiante, em tópico específico deste capítulo.

Conforme Oris de Oliveira, a aprendizagem escolar, como modalidade da formação técnico profissional, comporta alternância entre a parte teórica e a parte prática, esta última de caráter laboratorial, propiciada pelos equipamentos de que a escola dispõe. A rigor, a aprendizagem escolar pode realizar-se integralmente nos limites do estabelecimento de ensino, mas “por mais perfeito e atualizado que seja o equipamento escolar, a parte prática de sua aprendizagem não tem o mesmo ritmo de

¹²¹ OLIVEIRA, Oris. *Trabalho e Profissionalização do Jovem*. São Paulo: LTr, 2004. p. 146.

uma empresa, em que os postulados de produção e até o relacionamento humano têm fisionomia própria”.¹²²

É importante sublinhar que embora o estágio possa se realizar na empresa ele não se confunde com a aprendizagem empresária, a qual tem por objetivo o treinamento de aprendizes empregados na empresa. O estágio curricular focaliza alunos “sem vínculo de emprego” e se constitui de “uma fase da aprendizagem escolar”. Daí a necessidade de uma correlação entre o conteúdo teórico desenvolvido na escola e as tarefas que, como prática, são desenvolvidas na empresa, sob pena de desvirtuar-se os objetivos do instituto e caracterizar-se legítima relação de emprego.

A Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994, acrescentou o parágrafo 3º ao art. 1º da Lei n. 6.494/77, no qual explicita-se a finalidade do estágio, que deve ser a de “propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares”.

Julpiano Chaves Cortez sintetiza o objetivo do estágio curricular como “a complementação do ensino e da aprendizagem. Ele é o instrumento de integração entre a reflexão e o fato, entre a inteligência e a experiência, entre a escola e a prática”.¹²³

Ao comentário de Cortez, acrescenta Camino o argumento de que é o estágio

a única forma eficaz de propiciar ao estudante a experiência da profissão, que só se adquire no fazer diário, na vivência e na superação das dificuldades naturais e inevitáveis, quer de natureza técnica, quer de natureza pessoal, na convivência no ambiente de trabalho. Não há trabalho em laboratório, seja ele o mais perfeito e sofisticado, que substitua a lição natural da vida.¹²⁴

De fato, como em toda aprendizagem, também na escolar parece produtiva a alternância entre as partes teórica e prática, sendo esta última propiciada por laboratórios e oficinas de que disponha a escola. Todavia, nem sempre a escola tem estrutura para oferecer esse aprendizado prático, tornando-se importantes os convênios

¹²² OLIVEIRA, Oris. Estágio Profissionalizante – Bolsa de Aprendizagem. *Revista LTr*, São Paulo, ano. 59, n. 3, mar. 1995. p. 321.

¹²³ CORTEZ, Julpiano Chaves. *Estágio de Estudantes na Empresa: comentários à Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977 e ao Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982*. São Paulo: LTr, 1984. p. 23.

¹²⁴ CAMINO. Op. cit., p. 628.

firmados com as empresas para que nelas os alunos possam complementar seu aprendizado.

E ainda que a escola disponha de estrutura adequada ao aprendizado prático, ainda lhe faltarão instrumentos para reproduzir todo o contexto que envolve o mundo da empresa, sua hierarquia, o relacionamento entre seus empregados, seu tempo de produção, sua busca por padrões de qualidade, as exigências do consumidor e da competitividade etc. O laboratório da escola se diferencia muito da realidade de uma empresa, e vivenciar essa realidade é extremamente enriquecedor para o estagiário

Saliente-se, contudo, que a aprendizagem prática deve estar intimamente ligada à teórica, e ambas vinculadas a um *mesmo currículo escolar* que deve ser supervisionado pela instituição de ensino. Qualquer estágio desvinculado desses parâmetros constituirá legítima relação de emprego.

Independentemente do aspecto profissionalizante, para o qual se destina prioritariamente, o estágio poderá assumir a forma de “atividade de extensão”, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social (art. 2º da Lei n. 6.494/77). Depreende-se da leitura dessa norma que, além do estágio profissionalizante, há também o estágio “comunitário”. Oliveira destaca alguns exemplos de estágio comunitário, como os antigos Projetos “Integração” e “Rondon”. Atualmente há vários programas que desenvolvem estágio comunitário, como o “Cidadania Jovem”, patrocinado pela Fundação Abrinq – Pelos Direitos da Criança e do Adolescente, “e muitos outros incentivando o lazer, o esporte, conjuntos musicais junto a populações mais carentes, instruindo sobre aleitamento materno, sobre alimentação, saúde”.¹²⁵

As escolas de educação especial, destinadas aos alunos com necessidades especiais ou portadores de deficiência, ou excepcionais, também podem desenvolver programas de estágio, independentemente do nível escolar, podendo ter este aprendizado um cunho social ou profissionalizante. A prerrogativa somente foi concedida em 23 de março de 1994, pela Lei n. 8.859/94, que alterou o art. 1º da Lei n. 6.494/77 e incluiu essas escolas no rol das instituições de ensino autorizadas a

¹²⁵ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 146.

desenvolver essa espécie de aprendizagem.¹²⁶ Para Oliveira, essa possibilidade vai ao encontro da “nova visão que se tem da ‘inclusão’ da pessoa portadora de deficiência em todos os setores da sociedade”.¹²⁷

Ainda que se tenha conhecimento da possibilidade de realização de estágios de cunho social, comunitários ou desenvolvidos por escolas de educação especial, interessa aos objetivos do presente trabalho analisar, prioritariamente, a modalidade *profissionalizante*, ou curricular, que seja remunerada por bolsa, pois é nela que surgem os problemas mais relevantes que irão se refletir diretamente no direito do trabalho.

2.3 Natureza jurídica e requisitos de validade contratual

O estágio profissionalizante, no direito brasileiro, dá origem a uma relação jurídica complexa e triangular, ou tripartite, como o definem algumas teorias, da qual participam a instituição de ensino, que encaminha, a entidade concedente, que recebe, e o aluno, que pratica a aprendizagem.

Trata-se de uma relação de *natureza jurídica civil*, uma vez que a própria Lei instituidora, Lei n. 6.494/77, em seu artigo 4º, estabelece que a prática não cria vínculo de emprego de qualquer natureza.¹²⁸ Há de se considerar, no entanto, que em havendo verdadeiro labor, desvirtuando-se os objetivos legais, caracterizar-se-á o vínculo de emprego.

Eventualmente, poderá compor a relação um quarto sujeito, os chamados agentes de integração, dos quais se ocupará em tópico dedicado à responsabilidade das partes, mas, necessariamente, o instituto jurídico requer a participação dos três primeiros sujeitos referidos.

¹²⁶ Originalmente, o art. 1º da Lei n. 6.494/77 somente autorizava o desenvolvimento de programas de estágio aos cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau e Supletivo, vinculados à estrutura de ensino público e particular.

¹²⁷ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 147.

¹²⁸ Lei n. 6.494/77, art. 4º. “O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvado o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar seguro contra acidentes pessoais”.

Dec. 87.497/82, art. 6º. “A realização do estágio curricular, por parte do estudante, não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza”.

Maurício Godinho Delgado define bem a natureza jurídica da Lei de Estágio:

Esse vínculo sociojurídico foi pensado e regulado para favorecer o aperfeiçoamento e complementação da formação acadêmico-profissional do estudante. São seus relevantes objetivos sociais e educacionais, em prol do estudante, que justificaram o favorecimento econômico embutido na Lei do Estágio, isentando o tomador de serviços, partícipe da realização de tais objetivos, dos custos de uma relação formal de emprego. Em face, pois, da nobre causa de existência do estágio e de sua nobre destinação – e como meio de incentivar esse mecanismo de trabalho tido como educativo –, a ordem jurídica suprimiu a configuração e efeitos justralhistas a essa relação de trabalho *lato sensu*.¹²⁹

Trata-se, portanto, de “procedimento didático-pedagógico” de competência das instituições de ensino, a quem cabe a regulação da matéria (art. 3º do Decreto n. 87.497/82)¹³⁰, não acarretando vínculo empregatício de qualquer natureza entre o estudante e o estabelecimento concedente, ainda que permitida sua remuneração por bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada (art. 4º da Lei n. 6.494/77 e art. 6º, *caput*, do Decreto n. 87.497/82).

Assim, quando remunerado, o trabalho realizado pelo estudante junto à empresa ou órgão da Administração pública poderá em tudo se assemelhar àquele desenvolvido em um contrato de emprego, mas assim não o é porque a Lei, expressamente, o exclui desse vínculo. E somente assim se caracterizará se a aprendizagem prática obedecer aos requisitos formais e materiais previstos na Lei, dos quais, então, se passará a ocupar.

O primeiro requisito formal diz respeito às partes envolvidas no estágio, exigindo-se, na formalização do contrato, a participação da instituição de ensino, do estudante e da entidade concedente. Sobre a qualificação das partes, que também se constitui de requisito formal, se tratará no próximo tópico.

¹²⁹ DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de direito do trabalho*. 4. ed. São Paulo: LTr, 2005. pp. 323-324.

¹³⁰ Dec. 87.497/82, art. 3º “O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino, a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda e colaborando no processo educativo”.

É também requisito formal a celebração de um contrato escrito entre a instituição de ensino e o concedente e do “Termo de Compromisso”¹³¹, também escrito, o qual assinarão as três partes envolvidas no contrato.

Camino explica a complexidade dessa relação tripartite salientando que, certamente para evitar a fraude, o legislador afastou qualquer possibilidade de formação *consensual* do contrato, devendo o mesmo se processar de maneira *formal*. E é complexo porque, necessariamente, resultante de duas relações jurídicas interligadas: “o *contrato escrito* entre a instituição de ensino e o sujeito concedente, que titulamos como *contrato básico-originário* e o *termo de compromisso*, que instrumentaliza o *contrato derivado*, entre o estagiário e o sujeito-cedente” (grifos da autora).¹³²

Essa bem elaborada síntese de Camino vai ao encontro do que preconiza o art. 5º do Decreto regulamentador n. 87.497/82, deixando claro que o “instrumento jurídico” referido na norma jurídica nada mais é do que, na visão da autora, o “contrato formal” do estágio, que dará suporte legal ao “contrato derivado” estabelecido por Termo de Compromisso, também escrito, que deverá ser firmado entre estudante e concedente.¹³³

A idéia da autora encontra respaldo nos parágrafos 1º e 2º do art. 6º do Decreto n. 87.497/82, que exige, para caracterizar a inexistência de vínculo empregatício, a celebração do “Termo de Compromisso”, no qual deverá constar a referência do “instrumento jurídico a que se vincula”.¹³⁴

Portanto, parece perfeitamente correta a interpretação de Camino, já que o Termo de Compromisso, por si só, não se viabiliza juridicamente sem o instrumento jurídico que lhe dá suporte.

¹³¹ A Lei n. 6.494/77 chamou o contrato de estágio de “Termo de Compromisso”, seguindo o mesmo caminho adotado pela Instrução Normativa n. DASP-52, de 1976, destinada a orientar os órgãos públicos no tocante à execução do Decreto n. 75.778/75, que dispunha sobre o estágio de estudantes no serviço público federal. (CORTEZ. Op. cit., pp. 25-26).

¹³² CAMINO. Op. cit., p. 629.

¹³³ Dec. 87.497/82, art. 5º “Para caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e pessoas jurídicas de direito público e privado, a existência de instrumento jurídico, periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino, quando for o caso”.

¹³⁴ Dec. 87.497/82, art. 6º, § 1º. “O Termos de Compromisso será celebrado entre o estudante e a parte concedente da oportunidade do estágio curricular, com a interveniência da instituição de ensino, e constituirá comprovante exigível pela autoridade competente, da inexistência de vínculo empregatício”. § 2º “O Termo de Compromisso de que trata o parágrafo anterior deverá mencionar necessariamente o instrumento jurídico a que se vincula, nos termos do artigo 5º”.

Constitui-se o Termo de Compromisso, portanto, em um meio de prova da relação de estágio, sem o qual a relação de aprendizagem é nula, constituindo-se o vínculo de emprego. E sem a assinatura da escola, o Termo não é válido.

É de se atentar que essa pré-constituição da prova do contrato não será exigida para os casos de estágio comunitário, cuja validade se presume por meio das ações comunitárias de cunho social.¹³⁵

O terceiro requisito formal desse contrato é a necessidade do estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais, que poderá ser contratado pela instituição de ensino ou pela entidade concedente.¹³⁶ Falar-se-á sobre esse seguro no tópico dedicado aos aspectos de segurança e previdência social.

Poderá o estudante receber uma bolsa de complementação educacional, ou “bolsa auxílio”, como é comumente chamada, não se constituindo, entretanto, em requisito, mas mera faculdade, ainda que seja paga na maioria dos contratos de estágio.

Os requisitos materiais para configuração do instituto buscam assegurar a efetiva formação acadêmico-profissional do estudante e estão nitidamente expressos nos parágrafos 2º e 3º do artigo 1º da Lei n. 6.494/77.

O primeiro desses requisitos é que o estágio se verifique em unidades que tenham *condições reais* de proporcionar experiência prática na linha de formação do estudante, devendo também o aluno estar em condições de realizar o estágio. Significa dizer que não só o ramo de atividade do concedente deve ser compatível com a linha de formação do estudante como também a atividade na qual se desempenhe deve guardar vínculo direto com a carga teórica do curso.

O segundo requisito material é que o estágio deve propiciar a *complementação* do ensino, devendo ser *planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares*.

Deve manter o estágio, portanto, *vínculo direto com o currículo do curso* desenvolvido pela instituição de ensino, a quem compete, com exclusividade, a regulação da matéria.

¹³⁵ Lei n. 6.494/77, art. 3º, § 2º: “Os estágios realizados sob a forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso”.

¹³⁶ Art. 8º do Decreto n. 87.497/82, com redação dada pelo Decreto n. 2.080/96.

Parece correto supor que o instituto criado pela Lei n. 6.494/77 e seu Regulamento somente possibilitam a realização de estágios vinculados à grade curricular do curso ou, pelo menos, que sejam implementados, quando não obrigatórios, com o acompanhamento direto da instituição de ensino, por meio de agentes designados para tal mister. Não há impedimentos legais para que os investimentos realizados pela instituição de ensino nesse trabalho sejam ressarcidos, pelo menos em parte, pelas entidades concedente, desde que não repassados ao aluno.¹³⁷

Na prática, os estágios que costumam estar inseridos na grade curricular dos cursos são os obrigatórios, que compõem a carga horária total do ensino profissionalizante, podendo ser desenvolvidos dentro da instituição de ensino ou em ambientes externos com ela conveniados. Via de regra, não são remunerados por bolsa, ao contrário, exigem matrícula na instituição de ensino que, quando particular, demanda contribuição pecuniária do estudante. Essa espécie de estágio, quando realizado em ambiente externo à instituição, costumam ter acompanhamento e supervisão direta do professor contratado pela instituição de ensino para administrar seu andamento. Os estagiários têm encontros periódicos com o orientador da disciplina de estágio, devendo apresentar trabalhos e relatórios de produtividade que serão avaliados de acordo com as exigências do curso. Esses são os estágios legitimamente denominados curriculares.

As escolas também costumam desenvolver programas de estágio em âmbito institucional, na forma de atividades *complementares* aos respectivos cursos, ainda que não exigidos em seus currículos. Na prática, esse aprendizado também tem sido considerado como *curricular*, desde que mantido o vínculo com os conteúdos disciplinares de cada curso. O aspecto curricular do estágio será tratado em tópico próprio.

Registre-se que os estágios profissionais de caráter complementar, não obrigatórios, são os que costumam ser remunerados por bolsa e, justamente por essa razão, exigem da instituição de ensino um acompanhamento ainda mais cuidadoso, sob

¹³⁷ Decreto n. 87.497/82, Art. 10. “Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada ao estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para a obtenção e realização do estágio curricular”.

pena de responsabilizar-se, solidariamente, por eventual vínculo de emprego imputado ao concedente que deu causa ao desvirtuamento do instituto.

2.4 As partes envolvidas e suas responsabilidades

2.4.1 Instituições de ensino

A redação original da Lei n. 6.494/77 autorizava a implementação de programas de estágio somente às instituições de ensino vinculadas à estrutura de ensino público e particular nos níveis superior, profissionalizante de 2º Grau e Supletivo, este também considerado no nível de 2º Grau. A Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994, estendeu a prerrogativa também às escolas de educação especial, em consonância com os propósitos da chamada *educação inclusiva*¹³⁸, que se propagou no Brasil e objetiva a inclusão de pessoas com deficiência na escola, no trabalho e nos espaços sociais em geral.

As escolas de nível médio também estão autorizadas a desenvolver programas de estágio em seus currículos. Essa prerrogativa, contudo, não foi concedida por lei, mas pela Medida Provisória n. 1.726, de 03 de novembro de 1998, atualmente reeditada e revogada pela Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.

Considerando que o artigo 2º da Emenda Constitucional n. 32, de 11 de setembro de 2001, estabeleceu que as Medidas Provisórias até então editadas continuariam em vigor até que Medida Provisória ulterior as revogasse explicitamente ou até deliberação definitiva do Congresso Nacional, a citada MP 2.164-41 acabou por ganhar, até o presente momento, força normativa.

Assim, dentre as instituições de ensino autorizadas a desenvolver programas de estágio acrescenta-se, em tese, as escolas de nível médio, embora essa prerrogativa venha ensejando acirradas discussões doutrinárias, como se demonstra mais adiante.

Cabe exclusivamente à escola estabelecer normas específicas para a realização do estágio curricular, já que se trata de procedimento *didático-pedagógico*. Essa é a

¹³⁸ A chamada Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública n. 94.142, de 1975.

interpretação do artigo 4º do Regulamento da Lei de Estágio.¹³⁹ Todavia, também é possível que as entidades concedentes estabeleçam seus próprios critérios para admitir estagiários, mas isso não significa que tenham liberdade para deliberar regras em desacordo com os objetivos da Lei n. 6.494/77 e seu Regulamento ou que essas regras possam se sobrepor àquelas programadas pela instituição de ensino.¹⁴⁰

A participação da instituição de ensino, portanto, é condição necessária e obrigatória para a realização do estágio, especialmente no que concerne à orientação técnica do aprendiz. Camino afirma que “sem acompanhamento pedagógico *não existe estágio curricular*. Quem orienta o trabalho-aprendizagem é a escola, com a participação efetiva do concedente”, sendo que não cabe a este último o poder de comando puro e simples em relação ao estagiário.¹⁴¹

Cortez ensina que os poderes reservados às instituições de ensino, com exclusividade, irão determinar, por exemplo, a própria necessidade de inserção do estágio no currículo de cada curso, a época adequada para o estudante estagiar dentro da programação curricular, disciplinas que seriam pré-requisito para o início do estágio, a carga horária adequada ao aprendiz, a jornada, as condições a serem atendidas pela parte concedente etc. Tudo isso dentro de sua tarefa maior de organizar, planejar, executar, controlar, acompanhar, fiscalizar e avaliar o estágio em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.¹⁴²

Como se vê, as instituições de ensino ocupam um lugar de destaque na programação e realização dos estágios, tendo liberdade conferida na própria Lei especial para regulamentar a matéria de acordo com a melhor adaptação aos cursos nos quais está inserida essa forma de aprendizagem.

¹³⁹ Dec. 87.497/82, art. 4º. “As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre: a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica; b) carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo; c) condições imprescindíveis, para caracterização dos campos de estágios curriculares, referidas nos §§ 1º e 2º do artigo 1º da Lei n. 6.494, de 07 de dezembro de 1977; d) sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação curricular”.

¹⁴⁰ No Serviço Público Federal, por exemplo, a regulamentação dos estágios está contida na Portaria n. 8, de 23 de janeiro de 2001, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Também se constata diversos regulamentos instituídos através de decretos ou portarias emanados em âmbito dos estados, dos municípios ou de seus órgãos públicos, situações facilmente encontradas em consulta aos *sites* oficiais dos diversos órgãos da administração pública.

¹⁴¹ CAMINO. Op. cit., p. 627.

¹⁴² CORTEZ. Op. cit., pp. 21-23.

A Lei também possibilita que as empresas, públicas e particulares, ofereçam oportunidades de estágio aos estudantes com suas próprias regras, mas essa prerrogativa deve obedecer à regulamentação estabelecida pela instituição de ensino, em convênio previamente formalizado. Assim, não se pode entender que o concedente tenha plena autonomia para fixar regras do tipo carga horária, tempo de estágio ou conteúdo do aprendizado sem que sejam previamente acordadas com a escola à qual se vincula o estagiário. É a instituição de ensino a responsável direta pelo planejamento, organização, execução e controle do estágio. Ao concedente, cabe a responsabilidade de oferecer ao estudante um treinamento prático compatível com o currículo de seu curso.

O Decreto n. 87.497/82, no artigo 7º, abriu possibilidade para as instituições de ensino recorrerem aos serviços dos agentes de integração para auxiliá-las no desenvolvimento dos programas de estágio, sem, contudo, transferir a esses centros intermediadores a responsabilidade jurídica pela condução do aprendizado.

Atualmente, esses agentes de integração têm atuado expressivamente na colocação de estudantes em empresas para desenvolverem seus estágios. Via de regra, essa modalidade de aprendizado não é obrigatória nem está inserida na grade curricular do respectivo curso, mas pode ser considerada curricular, embora assim a Lei não diga expressamente, desde que guarde vínculo com os conteúdos por ele desenvolvidos. É justamente nessa espécie de contrato que residem os maiores desvirtuamentos do estágio já tão complexo em sua forma, podendo-se imputar o fato, hipoteticamente, à dificuldade de controlar e fiscalizar a efetividade do instituto em razão de responsabilidades tão compartilhadas.

2.4.2 Entidades concedentes

O artigo 1º da Lei n. 6.494/77, com redação dada pela Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994, define, expressamente, quais são os sujeitos habilitados a conceder estágio: “As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular”. Sublinhe-se que

embora a redação atual desse dispositivo tenha sido dada em 1994, ela não modificou o preceito originário da Lei n. 6.494/77, que já limitava a essas entidades a possibilidade de conceder estágios, excluindo da prerrogativa as pessoas físicas.

Assim, somente as pessoas jurídicas de direito público, compreendidas aí as de administração direta e indireta (autarquias, sociedades de economia mista, empresas públicas), ao lado das de direito privado (empresas, associações culturais, recreativas, esportivas, filantrópicas, etc.) e as instituições de ensino (oficiais e particulares) são os sujeitos concedentes de que trata a Lei.

Cortez, cuja obra é contemporânea ao Decreto regulamentador, já comentava que “é de difícil compreensão, por exemplo, que um estudante de Direito possa fazer estágio em um escritório de advocacia, dotado de personalidade jurídica, e não o possa em outro que não possua tal personalidade”.¹⁴³

No mesmo sentido, Camino critica a exclusão, por exemplo, de médicos, odontólogos, engenheiros, arquitetos, advogados e outros profissionais liberais que poderiam propiciar rica experiência aos estudantes de cursos superiores afins. Afirma a autora que essa limitação consagra discriminação absurda:

médicos associados numa clínica, advogados associados numa banca ou engenheiros e arquitetos associados numa empresa de assessoria técnica podem contar com estudantes de medicina, de direito ou de cursos de II Grau profissionalizantes (auxiliar de enfermagem, desenho técnico, secretariado, v.g.). Não podem, contudo, conceder estágio o médico e o odontólogo, em seu consultório, ou o advogado em seu escritório.¹⁴⁴

Possivelmente a previsão de concessão de estágios limitada às pessoas jurídicas nasceu de uma prática que já vinha sendo implementada no país, com o desenvolvimento dos cursos do SENAI e SENAC que, em parte, eram realizados no ambiente das empresas. Talvez por isso o legislador não cogitou que o treinamento também pudesse ser feito junto a pessoas físicas, melhor dizendo, nos ambientes de trabalho de profissionais liberais, que igualmente poderiam oferecer um aprendizado ao estudante até mesmo mais personalizado que na própria empresa.

¹⁴³ CORTEZ. Op. cit., p. 17.

¹⁴⁴ CAMINO. Op. cit., p. 628.

Nesse ponto, a Lei n. 6.494/77 mereceria ser revista, já que os diversos dispositivos legais que vieram a modificar a redação original do instituto do estágio, sempre com a tendência de ampliar seu campo de abrangência, ainda não alcançaram a possibilidade de tal aprendizado ser concedido por profissionais liberais.

Diferentemente do contrato de aprendizagem empresária, cuja legislação impõe às empresas, salvo algumas exceções, a *obrigatoriedade* de contratar aprendizes, no mínimo 5% e no máximo 15% dos trabalhadores cujas funções demandem formação profissional¹⁴⁵, o contrato de estágio, desde a sua institucionalização, em 1977, se estabeleceu pelo princípio da *liberdade de contratar*. É o que dispõe o artigo 1º da Lei n. 6.494/77, ao disciplinar que as entidades concedentes “podem aceitar” estagiários.¹⁴⁶

Contra essa disposição legal, o Deputado Francisco Leão apresentou, em 1981, o Projeto de Lei n. 5.094, que pretendia impor a *obrigatoriedade* da aceitação do estagiário por parte das empresas, justificando que a Lei n. 6.494/77 era “inócua ao determinar que certas instituições ‘podem aceitar’ estagiários, o que, em absoluto, não era proibido por lei anterior”, e que a obrigatoriedade se traduziria como “valiosa contribuição para o setor de formação de recursos humanos, em todas as áreas”. A Comissão de Educação e Cultura, por unanimidade, opinou pela rejeição do Projeto, considerando “arbitrária” a medida que, além de contrariar o princípio da liberdade e os interesses empresariais, não produziria nenhum benefício para a educação, “pois um estágio em condições desfavoráveis refletir-se-á negativamente sobre o ensino”.¹⁴⁷

Por certo o Projeto de Lei visava o estímulo do instituto num cenário empresarial que vinha receoso em conceder estágios, já que a Lei n. 6.494/77 ainda pendia de regulamentação e, como já comentado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino n. 5.692, de 1971, havia deixado seqüelas no que diz respeito à organização do ensino profissional que só foram amenizadas pela Lei n. 7.044/82.

¹⁴⁵ CLT. Art. 429. “Os 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”. (*Redação dada pela Lei n. 10.097, de 19-12-2000*).

¹⁴⁶ Lei n. 6.494/77. Art. 1º. “As pessoas jurídicas de Direito privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino *podem aceitar*, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular” (grifado).

¹⁴⁷ CORTEZ. Op. cit., pp. 18-19.

Todavia, com a regulamentação da Lei de Estágio e os incentivos ao instituto que foram sendo implementados por normas jurídicas modificadoras, sempre tendentes a ampliar o seu campo de possibilidade, parece mais prudente falar-se, hoje, em *limitações* ao estágio. Isso porque a *liberdade de contratar* referida no dispositivo legal não impõe limites mínimos nem máximos de estagiários na empresa, o que vem ensejando sérios debates no âmbito do direito do trabalho frente à constatação de que o concedente, não raro, vem lançando mão do instituto para substituir mão-de-obra que seria tomada por meio de contrato formal de emprego.

Isso porque a legislação brasileira impõe um elevado ônus social ao empregador nas contratações formais de trabalhadores, levando a classe empresarial a buscar formas mais flexibilizadas das relações de trabalho permitidas em lei, como terceirizações, contratos temporários ou por tempo determinado. Essas contratações, contudo, mesmo beneficiando o empregador, não deixam de imputar-lhes encargos trabalhistas.

Por isso, o contrato de estágio tem se mostrado sedutor à empresa concedente, que desavisada de, ou indiferente a, suas responsabilidades, fica livre para contratar e demitir essa mão-de-obra que, mesmo qualificada, se apresenta barata e isenta de proteção trabalhista e de encargos sociais. Eis aí um dos principais problemas relacionados ao contrato de estágio sobre o qual vêm se debatendo a doutrina jurídica, a jurisprudência, as instituições de ensino e os órgãos da administração pública responsáveis pela fiscalização de tal desvirtuamento, como se estudará mais adiante.

A responsabilidade imposta às entidades concedentes de estágio está definida no parágrafo 2º do art. 1º da Lei n. 6.494/77: “O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de propiciar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo o disposto na regulamentação da presente lei”.

As condições de propiciar experiência prática na linha de formação do estagiário dizem respeito à necessidade de que esse treinamento *efetivamente* venha a complementar a aprendizagem que já foi previamente planejada de acordo com o currículo elaborado pela escola, a quem, com exclusividade, cabe a decisão sobre a

matéria. Tal mandamento sobressai das disposições contidas no parágrafo 3º , artigo 1º, da Lei n. 6.494/77 e artigo 3º do Decreto n. 87.497/82.¹⁴⁸

Camino define bem a responsabilidade do concedente do estágio, afirmando que ele deve “se imbuir do princípio informativo da lei quando admite estagiários em seus serviços. Ele é muito mais um co-agente do ensino-aprendizagem do que um tomador de trabalho”.¹⁴⁹

Isso significa que o concedente deverá se dedicar a atividades compatíveis com a capacitação profissional objetivada pelo estudante em seu curso regular. E não só a atividade do concedente deve ser compatível como também as tarefas nas quais o estudante irá se desempenhar devem estar adequadas ao seu treinamento, sob pena da entidade se responsabilizar pelo desvirtuamento do instituto, arcando com todos os ônus pertinentes à uma verdadeira relação de emprego. Nesse sentido, Camino defende que

um estudante de medicina nada terá a fazer numa financeira, salvo se trabalhar junto ao ambulatório médico; uma normalista nada aprenderá preenchendo fichários na linha de produção de uma indústria; um estudante de direito será trabalhador totalmente estranho no ‘caixa’ de uma loja de departamentos.¹⁵⁰

Portanto, não basta que, em princípio, o estágio se realize em entidade cujos objetivos se compatibilizem com o curso do estagiário. É preciso também que não haja *desvio de função*, sob pena de se caracterizar legítima relação de emprego.

2.4.3 Estudantes estagiários

Preliminarmente, cabe apresentar a disposição contida na Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB n. 1, de 21 de janeiro de 2004, que ao estabelecer diretrizes para realização de estágios na educação profissional e de nível médio, fixou a idade mínima do aluno estagiário em 16 anos.¹⁵¹

¹⁴⁸ Lei n. 6.494/77. Art. 1º, § 3º. “Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares (*incluído pela Lei n. 8.859, de 23.03.1994*)”. Dec. 87.497/82, art. 3º: vide nota n. 127.

¹⁴⁹ CAMINO. Op. cit., p. 627.

¹⁵⁰ *Idem, ibidem*, p. 629.

¹⁵¹ Resolução CNE/CEB n. 1/2004, Art. 7º, § 5º. “Somente poderão realizar estágio supervisionado os alunos que tiverem, no mínimo, 16 anos completos na data de início do estágio”. Publicada no Diário Oficial da União, de 4 de fevereiro de 2004, Seção 1. p. 21. Disponível no portal do Ministério da

Também cabe esclarecer que as disposições regulamentares que abrigam o instituto do estágio no Brasil aplicam-se igualmente aos estudantes estrangeiros aqui matriculados, conforme determinação do artigo 11 do Decreto regulamentador.¹⁵²

O estagiário desenvolverá seu aprendizado prático profissional integrando-se na atividade do concedente, convivendo com os demais empregados e com a diversidade de situações presentes em um ambiente real de trabalho. Tem o direito e o dever de avaliar se o estágio está adequado ao currículo e se está lhe propiciando, de fato, treinamento e capacitação para o trabalho.

Na versão original da Lei n. 6.494/77, somente poderiam desenvolver programas de estágio as instituições de ensino público ou particular nos níveis “superior, profissionalizante de 2º Grau e Supletivo”,¹⁵³ sendo que no Projeto apresentado à Câmara apenas constavam as duas primeiras, mas quis o legislador estender a prerrogativa também ao curso supletivo.

Depreende-se da interpretação inicial da Lei de Estágio que o legislador quis que o instituto alcançasse, naquele momento, somente os estudantes, nacionais ou estrangeiros¹⁵⁴, dos cursos *superiores* ou *técnicos*, regulares ou supletivos, não alcançando alunos do ensino fundamental nem do ensino médio que não fosse profissionalizante.

No correr do tempo, a possibilidade de estagiar em ambientes externos à escola também foi aberta aos alunos de escolas especiais e dos cursos de nível médio, estes alcançados pela Medida Provisória n. 2.164-41, de 24.08.2001, já citada. A generalidade trazida pela disposição normativa presidencial ao se referir aos alunos do ensino médio vem ensejando acirradas discussões jurídicas no tema, merecendo análise que será exposta em tópico próprio deste capítulo.

Educação, Resoluções do CNE.

¹⁵² Decreto n. 87.497/82, Art. 11. “As disposições deste Decreto aplicam-se aos estudantes estrangeiros, regularmente matriculados em instituições de ensino oficial ou reconhecidas”.

¹⁵³ Lei n. 6.494, antes da modificação introduzida pela Lei n. 8.859, de 23.03.1994. Art. 1º. “As pessoas jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura de ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de 2º Grau e Supletivo”.

¹⁵⁴ Decreto n. 87.497/82. Art. 11. “As disposições deste Decreto aplicam-se aos estudantes estrangeiros, regularmente matriculados em instituições de ensino oficial ou reconhecidas”.

Para que seja atingido o objetivo da Lei de Estágio, que é o de proporcionar ao estudante uma integral formação profissional, certas condições são impostas também ao estagiário. A versão atual da Lei n. 6.494/77 não alterou, na essência, o que já estava disciplinado em seu texto original quanto às condições em que devem se encontrar o aluno para realizar o estágio.

Basicamente, essas condições estão contidas nos parágrafos 1º e 2º do artigo 1º da referida Lei e se resumem na exigência do aluno *estar comprovadamente freqüentando* o curso autorizado a desenvolver o programa e, ainda, *estar em condições de realizar o estágio*.¹⁵⁵

Cabe sublinhar que, ao se referir às condições do aluno para realização do estágio, o parágrafo 2º do artigo 1º da Lei expressou que seriam determinadas “segundo o disposto na regulamentação” do normativo jurídico. Todavia, o Regulamento, Decreto n. 87.497/82, por sua vez, transferiu a competência do assunto às instituições de ensino, a quem cabe estabelecer, dentre outras disposições, a época apropriada para o estudante estagiar.

Camino entende que o legislador foi prudente em deixar tal questão em aberto, pois são as escolas que têm, certamente, “as melhores condições de fixar os pré-requisitos, no processo de ensino-aprendizagem, segundo os objetivos de cada curso. Elas é que estão tecnicamente habilitadas para tal desempenho”.¹⁵⁶ No mesmo sentido, Cortez argumenta que a instituição de ensino deverá programar estágio para o estudante “de acordo com o seu grau de desenvolvimento curricular, isto é, após ter cursado certo número de disciplinas consideradas como pré-requisito à realização do estágio”.¹⁵⁷

Por certo, os objetivos da Lei vão ao encontro dos planos didático-pedagógicos que devem abrigar a aprendizagem prática contida no estágio. Todavia, o que se constata, na prática, é que essa programação apenas acontece nos estágios

¹⁵⁵ Lei n. 6.494/77, Art. 1º. “[...]”

§ 1º os alunos a que se refere o caput deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

§ 2º o estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo o disposto na regulamentação da presente lei”.

¹⁵⁶ CAMINO. Op. cit., p. 628.

¹⁵⁷ CORTEZ. Op. cit., pp. 21-22.

curriculares obrigatórios, nos quais a instituição de ensino exerce o acompanhamento de forma exclusiva e permanente. Nos estágios não obrigatórios, a maioria acompanhados pelos agentes de integração, parece não haver tal requisito, ficando mais a critério do concedente a preferência ou não por alunos mais adiantados nos respectivos cursos. Não é incomum, por exemplo, a situação de alunos matriculados em cursos superiores iniciarem seus estágios já nos primeiros semestres dos cursos, questionando-se, assim, a efetividade, e até a legitimidade, de tal aprendizado curricular.

Também se constata a ênfase do legislador para outros dois pré-requisitos óbvios à condição de estagiário, que são a *matrícula* regular e a efetiva *freqüência* do aluno no curso. “A lei não contém palavras inúteis”, como bem expõe Camino,¹⁵⁸ devendo-se entender que matrículas irregulares ou freqüências eventuais descaracterizam a condição de estagiário, ainda que ele possa se dizer estudante.

O estagiário que deixa de apresentar freqüência regular às aulas, não raro por exigência de jornada incompatível com seus estudos, faz descaracterizar o contrato de estágio e emergir autêntico contrato de trabalho. Daí a necessidade de haver estreita relação de colaboração e confiança entre a escola e o concedente. Segundo Camino, “é dever da escola comunicar ao sujeito-cedente a infreqüência do estagiário e afastar o aluno do estágio. Entendemos que o sujeito-cedente poderá (e deverá) exigir do estagiário que demonstre, periodicamente sua assiduidade às aulas”.¹⁵⁹

É fundamental, portanto, que não se perca de vista tais pressupostos, especialmente diante das fraudes a que vem se submetendo o instituto do estágio.

2.4.4 Agentes de integração

A Lei n. 6.494/77 não cogita de qualquer espécie de intermediação entre a instituição de ensino, a entidade concedente e o estagiário. Contudo, o Regulamento contido no Decreto n. 87.497/82, no artigo 7º, abriu a possibilidade de intervenção de

¹⁵⁸ CAMINO. Op. cit., p. 628.

¹⁵⁹ *Idem, Ibidem*, p. 630.

um quarto sujeito na relação jurídica já tão complexa, que são os chamados agentes de integração.¹⁶⁰

Muito já se discutiu na doutrina sobre os aspectos legais desse dispositivo regulamentador, já que possibilitou a inserção de um quarto agente nas relações de estágio que nem mesmo a Lei especial previu. Todavia, o entendimento predominante foi por desconsiderar a disposição *contra legem*, pois assim como a Lei não previu, também não houve qualquer proibição nesse sentido.

Os agentes de integração são pessoas jurídicas de direito público ou privado que estão habilitadas pelo Regulamento para identificar para a instituição de ensino as oportunidades de estágios curriculares junto às entidades concedentes. Dentre suas funções estão a de facilitar o ajuste das condições, prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes e campos de oportunidades para realização do aprendizado, intermediar o pagamento e repasse das bolsas de auxílio mencionadas no artigo 4º da Lei n. 6.494/77 e co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar os estágios. Constitui-se, portanto, de um serviço de apoio à escola.

Atualmente, as atividades desenvolvidas pelos agentes de integração estão fortemente concentradas no CIEE, entidade de direito privado, de abrangência nacional e declarada, segundo Camino, “de utilidade pública”,¹⁶¹ embora isso não exclua a participação de outros agentes que, somados, também representam parcela expressiva na colocação de alunos na prática de estágios.

Em tese, o agente de integração não participa da relação jurídica tripartite entre estudante, escola e entidade concedente, mas auxilia na obtenção de condições aptas

¹⁶⁰ Dec. 87.497/82. Art. 7º. “A instituição de ensino poderá recorrer aos serviços de agentes de integração públicos e privados, entre os sistemas de ensino e os setores de produção, serviços, comunidade e governo, mediante condições acordadas em instrumento jurídico adequado.

Parágrafo único: Os agentes de integração mencionados neste artigo atuarão com a finalidade de:

a) identificar para a instituição de ensino as oportunidades de estágios curriculares junto a pessoas jurídicas de direito público e privado;
 b) facilitar o ajuste das condições de estágios curriculares, a constarem do instrumento jurídico mencionado no artigo 5º;
 c) prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidades de estágios curriculares, bem como a execução do pagamento de bolsas, e outros solicitados pela instituição de ensino;
 d) co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares”.

¹⁶¹ CAMINO. Op. cit., p. 629.

à realização do estágio, tanto no setor privado quanto nos órgãos da administração pública.

Para que os agentes de integração cumpram seu papel disposto no Regulamento, o caput do artigo 7º do Decreto n. 87.497/82 exige “instrumento jurídico adequado”, entre eles e a instituição de ensino, no qual serão especificadas as condições acordadas, que Cortez exemplifica como “operações de recrutamento, seleção, acompanhamento, orientação, captação de vagas, cadastramento de alunos e demais providências administrativas necessárias à realização do estágio”.¹⁶²

Como já comentado, os agentes de integração costumam atuar nas modalidades de estágio não obrigatório e, para tanto, têm atribuições delegadas pelas instituições de ensino mediante contratos previamente formalizados.

Considerando que a responsabilidade pelo desenvolvimento do estágio permanece imputada à escola, não se pode supor que as operações de recrutamento e seleção dos alunos, ou mesmo o credenciamento de concedentes, estejam ao arbítrio exclusivo dos agentes de integração, quando contratados para tais atividades. Parece mais correto deduzir que será a própria instituição de ensino quem determinará os requisitos para a formalização dos Termos de Compromisso de estágio, como, por exemplo, o nível em que deve se encontrar o aluno dentro do curso ou a espécie de atividade desenvolvida pelo concedente para que sejam atingidos os objetivos do aprendizado.

Todavia, o grande número de contratações de estágio realizado pelos agentes de integração acabou transferindo, na prática, a administração e fiscalização dos contratos a essas entidades intermediadoras. É o próprio costume a dar caráter de regularidade aos procedimentos realizados de forma independente pelos agentes de integração, tais como a liberdade em recrutar alunos em qualquer nível de aprendizado dentro dos cursos autorizados ou, ainda mais preocupante, a autonomia no acompanhamento e fiscalização do estágio, que costuma se dar mediante relatórios que são preenchidos pelos próprios alunos e concedentes de forma excessivamente objetiva. Nesse contexto, a instituição de ensino participa da relação jurídica, e assina o Termo de Compromisso, muito mais com o propósito de atestar a matrícula do aluno no

¹⁶² CORTEZ. Op. cit., p. 41.

curso do que prestar acompanhamento e avaliar a efetividade do aprendizado. Nesse aspecto, configura-se urgente a necessidade de revisão de tais procedimentos.

O trabalho realizado pelos agentes de integração, assim como aqueles implementados diretamente pela instituição de ensino, não poderá ser cobrado do estagiário, conforme determinado no artigo 10º do Regulamento¹⁶³, mas a Lei não proíbe, contudo, que seja remunerado com taxas pagas pelas próprias entidades concedentes. Isso é o que ocorre na quase totalidade dos contratos de estágio, nos quais as empresas remuneram mensalmente os agentes com um percentual aproximado de 15% a 20% sobre o valor da bolsa, enquanto durar o estágio.¹⁶⁴

Considerando que os agentes de integração, via de regra, são entidades não-governamentais que subsistem às expensas das próprias entidades concedentes, não há como se pretender ou exigir que disponham de mecanismos, ou até de interesses, eficazes para coibir eventuais desvirtuamentos nos contratos. Daí a necessidade de uma regulamentação mais adequada a essa espécie de contratação.

2.5 Duração e jornada do estágio

A Lei n. 6.494/77 não fez qualquer prescrição no que diz respeito à duração do contrato de estágio, deixando a matéria em aberto e reservada ao Poder Executivo, a quem incumbiu a regulamentação do dispositivo legal no prazo de trinta dias.

As disposições regulamentares dessas matérias somente foram ocorrer cinco anos mais tarde, com o Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982, até hoje vigente. Este Regulamento delega absoluta competência às instituições de ensino para estabelecerem suas próprias regras nas relações de estágio mantidas entre alunos e

¹⁶³ Dec. 87.497/82. Art. 10º. “Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada ao estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para obtenção e realização do estágio curricular”.

¹⁶⁴ Informação obtida em visita realizada aos agentes de integração CIEE e Gelre, ambos de Caxias do Sul, em 08 jun. 2005.

entidades concedentes, exigindo apenas que a duração do contrato não seja inferior a um semestre letivo.¹⁶⁵

Sabidamente, o legislador optou por deixar a critério das instituições de ensino a regulamentação da carga horária do estágio, já que a elas delegou a responsabilidade pelo planejamento do aprendizado, pois sendo o universo de cursos muito amplo, e todos com diferentes cargas horárias, seria muito difícil a fixação do prazo em uma única fonte. Por tal razão, quando a atividade de estágio é obrigatória e compõe a grade curricular dos cursos, verifica-se programas de estágio com 300 horas-aula, 240 hora-aula, 180 horas-aula e muitos outros limites, de acordo com a programação de cada curso.

Alguns autores comentam que a duração de um estágio não pode ser superior a um ano, outros defendem que não pode ser superior a dois e também há quem defenda sua prorrogação por mais um período. Todavia, Ana Maria Ortiz Machado observa que tais afirmações “não passam de meras especulações, uma vez que o legislador não estabeleceu uma duração máxima para o estágio, apenas o condicionou à observância da grade curricular”.¹⁶⁶

O período mínimo de um semestre letivo serve de parâmetro formal para o estabelecimento dos estágios, mas isso não significa dizer que o contrato não possa ser desfeito antes desse prazo, “porque é da natureza do estágio que possa ser desfeito a qualquer momento”.¹⁶⁷

No intervalo entre a Lei e o Decreto o ordenamento jurídico manteve em vigor algumas disposições contidas no Decreto n. 75.778/75, relativas à duração e carga-horária do estágio no serviço público federal. O Regulamento de 1975, como já comentado, trazia regras explícitas e objetivas em relação aos contratos e, no que tange à duração, previa o limite mínimo de sessenta e o máximo de cento e oitenta dias para o tempo de estágio, com o cumprimento de vinte horas semanais no horário de

¹⁶⁵ Decreto 87.497/82. Art. 4º. “As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre:[...] b) carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo;[...]”

¹⁶⁶ MACHADO, Ana Maria Ortiz. O estágio de estudantes: oportunidade de aprendizado ou porta aberta para a fraude aos direitos trabalhistas?. In: STÜRMER, Gilberto (Organizador). *Questões controvertidas de Direito do Trabalho e outros estudos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006. p. 25.

¹⁶⁷ JOSÉ SERSON. Regulamentado o Estágio. *LTr Suplemento Trabalhista* n. 71/82. *Apud* CORTEZ. Op. cit., p. 22.

funcionamento da repartição. Esse disciplinamento, contudo, foi revogado pelo Decreto n. 87.497/82.

Conforme lição de Cortez, a proposta de projeto de regulamentação da Lei n. 6.494/77 determinava que a duração do estágio deveria observar “o limite máximo de 6 (seis) meses, podendo ser prorrogado por igual período, desde que caracterizada a necessidade de complementação educacional pela referida Instituição de Ensino”.¹⁶⁸ Mas essa limitação não foi mantida na versão final do Decreto regulamentador, no qual prevalece a liberdade concedida às instituições de ensino para programarem o estágio em comum acordo com o concedente e conforme a necessidade de cada curso.

A legislação nada diz sobre renovação ou prorrogação do estágio, ao que se presume a possibilidade, desde que assim recomende a instituição de ensino e estejam preenchidas as condições por elas estabelecidas. Certamente deverá ser observado o aspecto da necessidade para aprimoramento do aprendizado, sob pena de se admitir treinamento excessivamente prolongado para alguns, em detrimento da concessão de tal prática para outros.

No que diz respeito à jornada, o artigo 5º da Lei de Estágio estabeleceu que “a jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá *compatibilizar-se com o seu horário escolar* e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio”. O parágrafo único do mesmo artigo ainda prevê que “nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com interveniência da instituição de ensino”. Também nessa matéria, optou o legislador em delegar regulamentação ao Poder Executivo. Todavia, o Decreto Regulamentador, não foi explícito na determinação da jornada do estágio e, mais uma vez, deixou a matéria sob inteira responsabilidade das instituições de ensino.

Para os períodos de férias escolares, a Lei não estabelece regulamentação específica para a jornada de estágio, limitando-se a delegar às partes a possibilidade de acordar sobre a matéria.¹⁶⁹

¹⁶⁸ CORTEZ. Op. cit., p. 23.

¹⁶⁹ Lei n. 6.494/77. Art. 5º. “A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio. Parágrafo único: Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com interveniência da instituição de ensino”.

Sublinhe-se que as férias, para as relações de trabalho, fazem parte de uma estratégia concertada de enfrentamento dos problemas relativos à saúde e segurança no trabalho, na medida em que favorecem a ampla recuperação das energias físicas e mentais do empregado após longo período de prestação de serviços. Para Delgado, são “instrumento de realização da plena cidadania do indivíduo, uma vez que propiciam sua maior integração familiar, social e, até mesmo, no âmbito político mais amplo”. O autor chega a defender que as férias, além de direito do trabalhador, se constituem em dever do cidadão, se consideradas sob o ponto de vista das políticas de saúde pública, bem-estar coletivo e respeito à própria construção da cidadania. “O *caráter imperativo* das férias, atada que é ao segmento da saúde e segurança laborais, faz com que não possa ser objeto de renúncia ou transação lesiva e, até mesmo, transação prejudicial coletivamente negociada. É, pois, *indisponível* referido direito”.¹⁷⁰

Sob o mesmo aspecto pode-se interpretar as férias escolares, que visam a recuperação de energias dos estudantes, sua inserção familiar, comunitária e também política.

Os estágios obrigatórios costumam combinar períodos de pausa das atividades com as férias escolares, até porque os professores incumbidos da supervisão dessas atividades, assim como os alunos, também se beneficiam por um período de merecido descanso.

Tal não costuma ocorrer, na prática, nos casos de estágios não obrigatórios. Nessa modalidade, o aluno costuma exercer suas atividades práticas de forma ininterrupta, ainda que esteja em período de férias escolares, não sendo comum que a programação da instituição de ensino imponha tal exigência. Não lhe é oportunizado o descanso concedido aos demais alunos da escola, tão necessário ao lazer, às viagens culturais, à renovação de energias, ao encontro com os amigos e ao convívio com a família, muitas vezes distante. Mesmo aos empregados da entidade concedente, com quem o aluno divide experiências, é concedido esse direito que ao estagiário, via de regra, é sonogado. Não se desconsidera que, excepcionalmente, alguns estagiários, ungidos com mais sorte, recebem a regalia por um curto espaço de tempo em seus

¹⁷⁰ DELGADO. Op. cit., pp. 950-951.

períodos de férias escolares, mas isso costuma acontecer por mera liberalidade da entidade concedente.

Vê-se, portanto, que, a exceção dos estágios obrigatórios, para os quais as escolas efetivamente fixam a carga horária de acordo com seus projetos pedagógicos, os estágios não obrigatórios acabam sendo administrados de acordo com as possibilidades e interesses das entidades concedentes, muitas vezes em prejuízo do desempenho escolar do aluno.

A par das dificuldades enfrentadas pelas escolas em estabelecer regras uniformes para a realização dos estágios não obrigatórios, especialmente com a ampliação de seu campo de possibilidades com a inclusão do nível médio, o Ministério da Educação viu-se compelido a interceder na regulamentação do instituto, face aos desvirtuamentos evidentes dos contratos.

Assim, no intuito de uniformizar alguns procedimentos relacionados, especificamente, ao estágio de alunos do ensino médio e da educação profissional, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, emitiu o Parecer n. CNE/CEB 35/2003, em 05 de novembro de 2003, que veio a se constituir na Resolução CNE/CEB n. 1, de 21 de janeiro de 2004.¹⁷¹

Essa Resolução estabelece expressamente, em seu artigo 7º, parágrafos 1º, 2º e 3º, a carga horária que deve ser obedecida pelas instituições de ensino de nível médio e profissional na organização de seus programas de estágio, assim definidos: no ensino profissional de nível médio, a jornada não poderá ser superior a seis horas diárias, perfazendo trinta horas semanais; no ensino médio de natureza não profissional, serão quatro horas diárias, no total de vinte horas semanais; nos cursos profissionais que utilizam períodos alternados entre salas de aula e campos de estágio, não poderá exceder a jornada semanal de quarenta horas.¹⁷²

¹⁷¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 1/2004 de 21 jan. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 19 fev. 2007.

¹⁷² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 1/2004. Art. 7º. “A carga horária, duração e jornada do estágio, a serem cumpridas pelo estagiário, devem ser compatíveis com a jornada escolar do aluno, definidas de comum acordo entre a Instituição de Ensino, a parte concedente de estágio e o estagiário ou seu representante legal, de forma a não prejudicar suas atividades escolares, respeitada a legislação em vigor.

§ 1º. A carga horária do estágio profissional supervisionado não poderá exceder a jornada diária de 6 horas, perfazendo 30 horas semanais.

§ 2º. A carga horária do estágio supervisionado de aluno do ensino médio, de natureza não profissional, não poderá exceder a jornada diária de 4 horas, perfazendo o total de 20 horas semanais.

A Resolução também estabelece, em seu artigo 8º, que os estágios supervisionados que apresentem duração prevista igual ou superior a um ano deverão contemplar a existência de período de recesso, proporcional ao tempo de atividade, “*preferencialmente*, concedido juntamente com as férias escolares”, o que não se pode interpretar como *obrigatório*.

A limitação da carga horária imposta aos programas de estágio desenvolvidos por instituições de ensino do nível médio e profissionalizante vem provocando inquietações entre a classe empresarial e os agentes de integração, que apontam como reflexo uma sensível redução das ofertas de estágio a esses estudantes.

Para a Procuradora-chefe substituta da Procuradoria Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, Silvana Ribeiro Martins, isso demonstra o tamanho do “descompromisso” dedicado ao estagiário, a ponto de se afirmar que “a limitação da jornada para o estágio de nível médio fará com que o empresário contrate um universitário para a mesma função”. A procuradora rebate o argumento afirmando que, pelo menos sob o ponto de vista da legalidade de um autêntico estágio, não poderá haver tal ameaça. Diz ela: “Ora, estagiário não é empregado, não exerce função! [...] Como o estágio é um ato de complementação de ensino, impossível esta substituição[...]”.¹⁷³

Diante do flagrante desvirtuamento dos objetivos do estágio, que perigosamente vem se pacificando e se constituindo numa *suposta ética prática* ou costume aceito pela sociedade brasileira, defende-se como louvável o posicionamento do CNE em oferecer certos limitadores ao instituto, especialmente quando se admite a dificuldade das escolas em inibir, isoladamente e sem o amparo normativo do Ministério da Educação, que seus alunos assumam, na prática, e sob o equivocado aplauso da família, a posição de empregados ao invés de estagiários. O estágio desenvolvido no ensino de nível médio ainda será objeto de análise em tópico próprio.

Saliente-se que a carga horária dos estágios não obrigatórios desenvolvidos no nível superior de educação, inclusive os de graduação em tecnologia, ainda pendem de

§ 3º. O estágio profissional supervisionado referente a cursos que utilizam períodos alternados em salas de aula e nos campos de estágio não pode exceder a jornada semanal de 40 horas, ajustadas de acordo com o termo de compromisso celebrado entre as partes.[...]. Disponível no portal do Ministério da Educação, Resoluções CNE”.

¹⁷³ MARTINS, Silvana Ribeiro. O fim do estágio fraudulento. *Zero Hora*. Porto Alegre, 01 fev. 2007. 1º Caderno, p. 21.

regulamentação específica pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, embora se fale que a limitação de 6 horas imposta pelo CEB/CNE ao ensino profissionalizante alcançaria também esses cursos. Interpretação mais correta é a que mantém com as instituições de ensino superior a competência para disciplinar a matéria. No caso de estágios obrigatórios, como os exigidos aos cursos preparatórios de docentes e demais licenciaturas, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior, mantém regras próprias para a realização do aprendizado em cada curso, não se apresentando problemático, em termos de risco de desvirtuamento, às instituições de ensino.

A posição defendida neste trabalho é a de que a jornada diária do estágio seja compatível com as necessidades *educacionais* do estudante. E foi com esse propósito que o legislador elaborou a Lei de Estágio. O Brasil não precisa somente *treinar mão-de-obra*, precisa, sim, qualificar os jovens desenvolvendo aptidões também na área de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), com leitura, com capacidade crítica, com envolvimento político e social, com lazer, esporte e cultura. Para tanto, faz-se necessário conciliar os horários de estágio profissional, com os espaços de tempo destinados ao seu *aprimoramento intelectual*. Oliveira, em 1995, já apontava como “razoável” uma carga horária semanal de *vinte horas*, “que poderão ser diversamente distribuídas nos dias da semana”, com o que também se pode hoje concordar, a despeito de todos os protestos já comentados.¹⁷⁴

O estágio é um ato educativo, e não oportunidade de emprego. Uma carga horária diária muito longa, com a presença excessiva do aluno dentro de uma empresa, por exemplo, poderá se constituir, de fato, em mão-de-obra barata para o concedente e num sério empecilho para o adequado desenvolvimento intelectual do estudante, além de privar a multiplicação de sua experiência entre os demais alunos do curso.

2.6 Remuneração

¹⁷⁴ OLIVEIRA, 1995. Op. cit., p. 320.

Sobre a remuneração do estágio, deve ser lembrado o art. 4º da Lei n. 6.494/77, que possibilita ao estudante o recebimento de bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada entre as partes envolvidas no contrato.

Como se vê, a Lei prevê a possibilidade, e não a obrigatoriedade, de o estagiário receber algum pagamento em troca da atividade desempenhada junto ao campo de estágio.

Não sendo obrigatório o pagamento da bolsa, o seu valor, quando concedido, poderá variar conforme as possibilidades da parte concedente do estágio e servirá para o estudante fazer frente às despesas decorrentes de sua formação e também as geradas com o próprio treinamento, como é o caso da locomoção, por exemplo, que não obriga o concedente a prestar ressarcimento específico.

No entendimento de Cortez, que é também o de Oliveira, a Lei não exige que o pagamento da remuneração do estagiário seja feita, necessariamente, pelo concedente, admitindo-se que um terceiro interessado o faça, sendo ele pessoa física ou jurídica que se coloque como promotora ou incentivadora da profissionalização.¹⁷⁵

Dessa forma é que previa a Emenda Substitutiva ao Projeto de Lei n. 249/71, apresentada pelo então Deputado Emílio Gomes, em 04 de junho de 1972, mas a opção do legislador ao editar a Lei n. 6.494/77 foi deixar em aberto a matéria, de forma a ser pactuada entre a instituição de ensino e a entidade concedente.¹⁷⁶

Parece correto afirmar que a prerrogativa de um terceiro interessado realizar o pagamento da bolsa-auxílio lhe imputa, conseqüentemente, dividir responsabilidades com a entidade concedente e a instituição de ensino, no que tange ao cumprimento dos objetivos do estágio e seus eventuais desvirtuamentos.

Como o estágio não cria vínculo empregatício, não incidirão sobre o valor da bolsa-auxílio os encargos fiscais e sociais inerentes aos contratos de emprego, como

¹⁷⁵ CORTEZ. Op. cit., p. 29; OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 153.

¹⁷⁶ ESPL n. 249/71. Art. 3º. "Fica instituída a Bolsa-Auxílio representada pelo numerário eventualmente atribuído ao estudante-estagiário. § 1º: O contrato de Estágio de Complementação profissional de que fala o artigo poderá ser firmado independentemente da concessão da Bolsa-Auxílio. § 2º: O valor da Bolsa-Auxílio poderá ser parcial ou integralmente pago pela empresa que admite o Estagiário ou qualquer outra pessoa, física ou jurídica, em que se incluem instituições de utilidade Pública, Associações, Entidades de Classes, Fundações, inclusive Órgãos Governamentais de âmbito federal, estadual e municipal. § 3º: Na hipótese da Bolsa-Auxílio ser paga por pessoas físicas ou jurídicas que não a empresa em que o estudante estagiará, a mesma deverá ser objeto de entendimentos diretos entre o estudante e a entidade financiadora, com assistência da direção da escola, sempre que possível" (CORTEZ. Op. cit., pp. 29-30).

recolhimentos previdenciários, ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), ao Programa de Integração Social (PIS) ou ao Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP) ou demais benefícios a que fazem jus os empregados formalmente contratados. Poderá incidir, contudo, Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF), nos casos em que o valor da bolsa ultrapasse o teto de isenção do tributo, como expressamente previsto no atual Regulamento do Imposto de Renda, de 1999.¹⁷⁷

Considerando que o estagiário presta serviços, beneficiando diretamente a fonte pagadora que, em contrapartida, classifica a retribuição paga como despesa dedutível do imposto de renda, a bolsa-auxílio constitui rendimento do estagiário, sujeita ao desconto do tributo. Aplica-se ao estagiário, portanto, a mesma tabela usada para os empregados para fins de desconto de imposto de renda na fonte.

A par da raridade dos casos em que o valor da bolsa ultrapassa o teto de isenção para as pessoas físicas, dentre elas o estagiário, e que sempre será dedutível da base de incidência da fonte pagadora, no caso o concedente, pode-se afirmar que, via de regra, as relações de estágio, quando remuneradas, não ensejam recolhimento de imposto de renda ou outras contribuições sociais aos cofres públicos. E isso parece correto se considerado o caráter didático-pedagógico, e não empregatício, que inspira o instituto do estágio profissionalizante, desde que não desvirtuado.

Por fim, cabe acrescentar que tramita no Senado Federal o Projeto de Lei (PLS) n. 177, de 2002, de autoria do Senador José Agripino, com vistas a estabelecer que o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) financie estágio remunerado em empresas e universidades. Atualmente o PLS n. 177 encontra-se na Comissão de Assuntos Econômicos, já tendo passado pela Comissão de Educação. Em sendo aprovada, a nova lei, por certo, incentivará ainda mais as empresas a contratarem estagiários.

¹⁷⁷ Decreto n. 3.000, de 26 de março de 1999. Art. 39. “Não entrarão no cômputo do rendimento bruto:[...] VII - as bolsas de estudo e de pesquisa caracterizadas como doação, quando recebidas exclusivamente para proceder a estudos ou pesquisas e *desde que os resultados dessas atividades não representem vantagem para o doador, nem importem contraprestação de serviços* (Lei n. 9.250, de 1995, art. 26);[...]” Art. 43. “São tributáveis os rendimentos provenientes do trabalho assalariado, as remunerações por trabalho prestado no exercício de empregos, cargos e funções, e quaisquer proventos ou vantagens percebidos, tais como (Lei n. 4.506, de 1964, art. 16, Lei n. 7.713, de 1988, art. 3º, § 4º, Lei n. 8.383, de 1991, art. 74, e Lei n. 9.317, de 1996, art. 25, e Medida Provisória n. 1.769-55, de 11 de março de 1999, arts. 1º e 2º): I - salários, ordenados, vencimentos, soldos, soldadas, vantagens, subsídios, honorários, diárias de comparecimento, bolsas de estudo e de pesquisa, *remuneração de estagiários*. (grifado)”.

2.7 Aspectos de segurança e proteção

A parte final do artigo 4º da Lei n. 6.494/77 estabelece a exigência do estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.¹⁷⁸ Por sua vez, a versão original do Decreto regulamentador n. 87.497/82 determinava, em seu artigo 8º, que a instituição de ensino, diretamente ou por meio de atuação conjunta com agentes de integração, deveria providenciar seguro contra acidentes pessoais em favor do estudante.¹⁷⁹

Os dispositivos legais acima, como visto, preceituaram o dever de o estudante estar amparado com seguro contra acidentes pessoais. Entretanto, não determinaram o valor do seguro e nem de quem seria a responsabilidade por seu pagamento, o que ensejou algumas discussões doutrinárias sobre o assunto.

O que havia sido proposto anteriormente deixava mais clara a matéria, determinando que a responsabilidade pela contratação do seguro era da entidade concedente. Nesse sentido, a Portaria n. 1.002/67 preceituava no art. 2º, “c”, “a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de estágio”. Também o Projeto de Lei n. 249-A/1971, já referido neste estudo, trazia a mesma disposição em seu artigo 2º, assim como outros projetos de regulamentação apresentados. Quanto ao estágio nos órgãos públicos, Cortez comenta que a Instrução Normativa n. DASP-52, de 31 de março de 1976, que disciplinava a execução do Decreto n. 75.778/75, também já comentado, previa, no item 6.1, a obrigatoriedade das entidades em contratar o seguro.¹⁸⁰

Parte da controvérsia somente foi solucionada com a assinatura do Decreto n. 2.080, de 26 de novembro de 1996, que deu nova redação ao artigo 8º do Regulamento

¹⁷⁸ Lei n. 6.494/77. Art. 4º. “O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvado o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais”.

¹⁷⁹ Decreto 87.497/82. Art. 8º. “A instituição de ensino, diretamente, ou através de ação conjunta com os agentes de integração, referidos no *caput* do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante”.

¹⁸⁰ Instrução Normativa n. DASP-52/76, item 6.1. “Os Ministérios, Órgãos integrantes da Presidência da República, Órgãos Autônomos ou Autarquias Federais, onde se realizar o estágio, farão, obrigatoriamente, para os estagiários, seguro de acidentes pessoais que tenham como causa o desempenho das atividades decorrentes do estágio”. In: CORTEZ. Op, cit., p. 32.

acima citado para imputar responsabilidade solidária à entidade concedente na contratação do seguro prescrito na Lei.¹⁸¹

Assim, é correto afirmar-se que o seguro é obrigatório e sua contratação poderá ser feita tanto pela instituição de ensino como pela entidade pública ou privada concedente do estágio, diretamente ou por meio de atuação conjunta com os agentes de integração.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação n. CNE/CEB 35/2003, de 05 de novembro de 2003, ao dispor sobre a organização do estágio no ensino médio e educação profissional, refere que o seguro deve ser providenciado pela escola, com eventual cooperação do órgão de mediação entre a empresa e a escola, ou pelo contratante do estágio, mediante acordo específico com a entidade educacional. Também poderá ser providenciado por um gestor da rede de ensino como, por exemplo, uma Secretaria Estadual ou Municipal de Educação. Assim já entendia ser possível Cortez, quando defendeu, em 1984, a possibilidade do seguro ser pago por “um terceiro interessado em custeá-lo”.¹⁸² Na prática, a contratação do seguro tem mesmo ficado sob a responsabilidade do concedente do estágio.

O mesmo Parecer defende que, no caso da atividade de estágio supervisionado envolver terceiros, como por exemplo, “enfermagem, estética corporal, podologia, cabeleireiro e outros similares”, é necessário, também, que a escola ou o concedente providencie aos alunos o correspondente seguro de responsabilidade civil por danos contra terceiros.

A legislação nada prescreve quanto ao valor das apólices de seguro, tendo a matéria recebido tratamento na Resolução CNE/CEB n. 1, de 21 de janeiro de 2004, originada do Parecer acima citado. O parágrafo 8º do artigo 6º da Resolução determina que “o valor das apólices de seguro retro-mencionadas deverá se basear em valores de mercado, sendo as mesmas consideradas nulas quando apresentarem valores meramente simbólicos”.¹⁸³

¹⁸¹ Decreto n. 2.080/96. Art. 1º. “O art. 8º do Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982, passa a vigorar com a seguinte redação: ‘Art. 8º: A instituição de ensino ou a entidade pública ou privada concedente da oportunidade de estágio curricular, diretamente ou através da atuação conjunta com agentes de integração, referidos no *caput* do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante’.”

¹⁸² CORTEZ. Op. cit., p. 32.

No que diz respeito ao estágio do estudante menor de dezoito anos, a doutrina tem se posicionado no sentido de que sejam observadas as recomendações contidas no artigo 67 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especialmente no que diz respeito à vedação do trabalho noturno, perigoso, insalubre ou penoso. Nessas situações, Camino comenta que

o estudante não se enquadra no conceito de *trabalhador*. Portanto, em princípio, não está abarcado pela rede de proteção da legislação do trabalho, nem pela vedação contida no inciso XXXIII do art. 7º da CF/88. Parece-nos, contudo, que, em tais casos, o estágio profissional é inviável, não diante da vedação da natureza trabalhista, mas diante da norma expressa no art. 67, incisos I e II, da Lei n. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente).¹⁸⁴

Esses aspectos, portanto, deverão também ser observados pela instituição de ensino ao planejar os programas de estágio, especialmente quando se tratar de alunos de nível médio que, a teor do artigo 69 do ECA, têm o direito à profissionalização desde que esta respeite sua condição peculiar de “pessoa em desenvolvimento”.

Outro aspecto a ser considerado é o de que o estagiário não goza dos benefícios e dos serviços da Previdência Social, quer dizer, não é segurado obrigatório da Previdência Social. Nada impede, contudo, que o estudante se filie facultativamente ao Regime Geral de Previdência Social.

Cabe destacar, no entanto, que em 24 de junho de 1982 havia sido promulgada a Lei n. 7.004, que instituiu o Programa de Previdência Social para estudantes. A Lei era especial e aplicava-se somente a quem estudasse sem trabalhar, alcançando, portanto, o estagiário, mas não se aplicando ao aprendiz, por ser empregado.¹⁸⁵ Os estagiários podiam ser incluídos como segurados *facultativos* da Previdência, mediante

¹⁸³ Segundo Juscelindo dos Santos, o seguro, com vigência igual ao Termo de Compromisso, cobrirá apenas o horário do estágio, incluindo os deslocamentos. A importância segurada varia em torno de R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00. Os riscos cobertos são: morte acidental, invalidez total ou parcial. “Deve-se ressaltar que não são cobertas, em qualquer hipótese, despesas médicas, ambulatoriais ou hospitalares”. (SANTOS, 2006. Op. cit., p. 85).

¹⁸⁴ CAMINO. Op. cit., p. 631.

¹⁸⁵ Lei n. 7.004/82. Art. 2º. “Considera-se estudantes, para os efeitos desta Lei, aquele *ainda não incluído entre os segurados obrigatórios da Previdência Social* e que esteja matriculado em estabelecimento de ensino de 1º e 2º Graus, em cursos universitários ou de formação profissional severamente reconhecidos ou autorizados pelos competentes órgãos ao Poder Executivo Federal ou Estadual”.

a contribuição de 8,5% do salário mínimo regional, que era devida pelo estudante mas poderia ser custeada pelo concedente.

A Lei especial estipulava que a adesão do estudante ao Programa de Previdência garantia-lhe, após a carência de 12 meses de contribuição, os seguintes benefícios: a) auxílio invalidez equivalente a 50% do salário mínimo, mensalmente, caso o estudante fosse vítima de enfermidade ou lesão que o incapacitasse totalmente para a atividade estudantil ou laboral; b) pensão mensal equivalente a 50% do salário mínimo concedida pela morte do pai ou responsável pela manutenção dos estudos, devida até o término do curso ou ingresso em atividade laboral; c) pecúlio por morte no valor de 2 salários mínimos, pagos em parcela única por ocasião da morte do pai ou responsável. Alguns serviços também eram disponibilizados ao estudante, após carência de 6 meses de contribuição, como assistência médica e reabilitação, nas mesmas bases e condições vigentes para os segurados da Previdência Social em geral. Não previa, contudo, o benefício da aposentadoria por tempo de contribuição.

A Lei n. 7.004/82 foi expressamente revogada pela Lei Geral de Benefícios da Previdência Social n. 8.213, de 24 de julho de 1991, deixando uma lacuna em termos de proteção social concedida, de forma especial, ao estudante.

2.8 O aspecto curricular do estágio

Examinando-se os artigos da Lei de Estágio e, especialmente, os do Decreto que disciplinam o instituto, constata-se que os dispositivos cuidam de referir o termo “estágio” associado ao termo “curricular”, como forma de “complementação” do ensino. Parece correto deduzir, desse particular, que foi vontade do legislador admitir essa forma de aprendizagem prática, externa ao ambiente da escola, somente na hipótese de estar prevista na grade curricular, programa e calendário de seu respectivo curso.

A Lei n. 6.494/77, que se constitui na norma criadora do estágio, dá as diretrizes gerais do instituto, exigindo sua regulamentação pelo Poder Executivo.¹⁸⁶ No entanto, tratou o dispositivo legal de deixar transparentes, no parágrafo 3º do artigo 1º, o

¹⁸⁶ Lei n. 6.494/77. Art. 6º. “O Poder Executivo regulamentará a presente Lei, no prazo de 30 (trinta) dias”.

conceito e os objetivos desse aprendizado prático: “Os estágios devem propiciar a *complementação* do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados *em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares*”.

E foi justamente em obediência a essa regra que o Decreto n. 87.497/82 refere o termo “estágio” sempre seguido do termo “curricular”. O único dispositivo que traz o termo “estágio” desacompanhado do termo “curricular” é o artigo 2º da Lei n. 6.494/77, que prevê o estágio não como atividade de complementação, mas como *atividade de extensão*, que consiste no envolvimento do aluno em projetos ou atividades de cunho social, *independentemente do aspecto profissionalizante*.¹⁸⁷ Ao teor da legislação, esta seria, sob o ponto de vista curricular, a segunda e última forma possível de estágio.

Assim, de acordo com os dispositivos legais que regulam o instituto, existem apenas duas espécies de estágio, o *curricular*, ou de complementação do ensino teórico, e o *extracurricular*, ou de extensão ao conteúdo, voltado a atividades de cunho social. Esta é também a posição defendida neste trabalho. Se é estágio *profissionalizante*, deve compor o currículo do respectivo curso e ter supervisão direta da escola, com professores designados para a missão. Os demais estágios extracurriculares somente poderão ser aceitos na condição de *atividades de extensão*, desde que assumidos pela proposta pedagógica geral da escola e vinculados a trabalhos de cunho social e de interesse para o desenvolvimento da cidadania do aluno.

Analisando esse importante detalhe contido na Lei n. 6.494/77 e no Decreto n. 87.497/82, Machado faz o seguinte esclarecimento:

O estágio curricular é aquele que está previsto na chamada “grade curricular”. Nem todos os cursos prevêem estágio. Os cursos que exigem estágio como condição para que o aluno obtenha a graduação, fazem-no nos últimos semestres, porque, naturalmente, o aluno já deve ter um conhecimento teórico prévio suficiente para que o estágio resulte em algo que venha acrescentar conhecimento prático ao conhecimento teórico já assimilado.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Lei n. 6.494/77. Art. 2º. “O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividade de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social”.

¹⁸⁸ MACHADO. Op. cit., pp. 23-24.

A professora segue comentando que muitas serão as surpresas para quem consultar as grades curriculares dos cursos, pois constatará que um grande número deles não prevê a atividade de estágio dentre as disciplinas do programa, “embora sejam encontrados ‘estagiários’ destes cursos em atividade”.¹⁸⁹

Paradoxalmente, o Conselho Nacional de Educação, no parágrafo 1º do artigo 1º da Resolução CNE/CEB n. 1, de 21 de janeiro de 2004, firmou entendimento de que “toda e qualquer atividade de estágio será *sempre* curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela Instituição de Ensino, configurando-se como um Ato Educativo”.

Essa abertura dada pelo CNE ao conceito “curricular” acabou levando as instituições de ensino a formalizar convênios e assinar termos de compromisso de estágio totalmente desvinculados das grades curriculares dos cursos e sem o acompanhamento de professores designados para avaliar o aprendizado, deixando o instituto exposto aos riscos de fraude, que é danosa à formação do aluno e inibidora do fomento de empregos formais. Nesse contexto, defende-se a posição de que um Parecer do CNE não pode ter o condão de sobrepor-se à lei, ou seja, não pode ser ele o norteador dos métodos de implemento do estágio, mas tão somente a Lei especial e seu Regulamento.

A mesma Resolução, em seu artigo 5º, também estabelece as modalidades de estágio curricular supervisionado, que se resumem em cinco: estágio profissional *obrigatório*; estágio profissional não obrigatório, mas *incluído no respectivo plano de curso*; estágio sócio-cultural ou de iniciação científica, previsto na proposta pedagógica da escola como *atividade educacional de extensão* com vistas ao trabalho e cidadania; estágio profissional, sócio-cultural ou de iniciação científica, não obrigatório, não incluído no planejamento da escola, mas por ela assumido para o desenvolvimento de competências para a vida cidadã; estágio civil, assumido pela escola para empreendimentos de *interesse social*.¹⁹⁰

¹⁸⁹ MACHADO. Op. cit., p. 24.

¹⁹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 1/2004. Art. 5º. “São modalidades de estágio curricular supervisionado, a serem incluídas no projeto pedagógico da Instituição de Ensino e no planejamento curricular do curso, como ato educativo:

I- Estágio profissional obrigatório, em função das exigências decorrentes da própria natureza da habilitação ou qualificação profissional, planejado, executado e avaliado à luz do perfil profissional de conclusão do curso;

Note-se que a Resolução define cinco modalidades de estágios, sem fugir, contudo, dos dois tipos de enquadramento previstos na Lei, quer dizer, ou são atividades do tipo “curricular”, e nesse caso vinculadas às propostas dos cursos, especificamente, ou são do tipo “atividades de extensão”, ou de interesse social, assumidas pela proposta pedagógica da escola, independentemente das grades curriculares de cada curso. E embora o CNE considere as atividades de extensão como curriculares, obrigatórias ou não, elas se limitam ao exercício da cidadania em projetos sócio-culturais, não guardando, necessariamente, correspondência com os currículos de seus cursos.

Uma única modalidade prevista pelo CNE poderia ensejar interpretação mais aberta à posição aqui defendida, que é a modalidade *profissional, sócio-cultural ou de iniciação científica, não incluído no planejamento da Instituição de Ensino, não obrigatório, mas assumido intencionalmente pela mesma, a partir de demanda de seus alunos ou de organizações de sua comunidade, objetivando o desenvolvimento de competências para a vida cidadã e para o trabalho produtivo*. Nesta modalidade, a Resolução do CNE incluiu a modalidade *profissional* junto à *sócio-cultural* ou de *iniciação científica*, fazendo supor que o estágio profissional também possa se desenvolver na modalidade extracurricular, o que parece um equívoco. O próprio Parecer n. CNE/CEB 35/2003, de 05 de novembro de 2003, que deu embasamento à

II- Estágio profissional não obrigatório, mas incluído no respectivo plano de curso, o que o torna obrigatório para os seus alunos, mantendo coerência com o perfil profissional de conclusão do curso;

III- Estágio sócio-cultural ou de iniciação científica, previsto na proposta pedagógica da escola como forma de contextualização do currículo, em termos de educação para o trabalho e a cidadania, o que o torna obrigatório para os seus alunos, assumindo a forma de atividade de extensão;

IV- Estágio profissional, sócio-cultural ou de iniciação científica, não incluído no planejamento da Instituição de Ensino, não obrigatório, mas assumido intencionalmente pela mesma, a partir de demanda de seus alunos ou de organizações de sua comunidade, objetivando o desenvolvimento de competências para a vida cidadã e para o trabalho produtivo;

V- Estágio civil, caracterizado pela participação do aluno, em decorrência de ato educativo assumido intencionalmente pela Instituição de Ensino, em empreendimentos ou projetos de interesse social ou cultural da comunidade; ou em projetos de prestação de serviço civil, em sistemas estaduais ou municipais de defesa civil; ou prestação de serviços voluntários de relevante caráter social, desenvolvido pelas equipes escolares, nos termos do respectivo projeto pedagógico.

§ 1º Mesmo quando a atividade de estágio, assumido intencionalmente pela escola como ato educativo, for de livre escolha do aluno, deve ser devidamente registrada no seu prontuário.

§ 2º A modalidade de estágio civil somente poderá ser exercida junto a atividades ou programas de natureza pública ou sem fins lucrativos.

§ 3º As modalidades específicas de estágio profissional supervisionado somente serão admitidas quando vinculadas a um curso específico de educação profissional, nos níveis básico, técnico e tecnológico, ou de ensino médio, com orientação e ênfase profissionalizantes”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 19 fev. 2007.

Resolução CNE/CEB n. 1/2004, deixava claro o caráter de “atividade de extensão” dessa modalidade, *não se confundindo com o estágio profissional*.

Machado é categórica em defender que “os denominados ‘estágios extracurriculares’ ou ‘estágios voluntários’ são figuras desconhecidas no direito positivo, ou seja, inexistente permissivo legal para tais práticas”.¹⁹¹ Parece que a autora quis referir os estágios “profissionais” na modalidade “extracurricular”, já que as atividades sócio-culturais, como se viu, são permitidas nessa modalidade, desde que coerentes com os propósitos pedagógicos da escola e por ela supervisionados.

Evidentemente, não se despreza o fato de que o estágio *profissional* vem, necessariamente, acompanhado do convívio social e cultural, e coloca o aluno frente a situações reais de vida e trabalho, como propõe o artigo 2º do Decreto n. 87.497/82, mas estas são formas acessórias do aprendizado, não dizem respeito à atividade principal do concedente.

Não se pode justificar a presença de um aluno dentro de uma empresa se sua atividade está desvirtuada da grade curricular do curso ou não tenha acompanhamento e avaliação direta da instituição de ensino sob a alegação de que ele está proporcionando ao aluno o *convívio social e a preparação para o trabalho*. Estágios dessa modalidade se inserem nas atividades de extensão e costumam se desenvolver em ações comunitárias, de cunho sócio-cultural, não nos meios econômicos de produção ou de prestação de serviços.

De todo o exposto, conclui-se, e defende-se, que, no que diz respeito ao *estágio profissional*, não há como se admitir outra hipótese que não a *curricular*. Os extracurriculares ficam, pois, limitados a atividades de extensão, cujo propósito se revista por atividades sócio-culturais. Cabe às instituições de ensino, ao firmar o Termo de Compromisso, certificarem-se do cumprimento desse requisito, sob pena de assumirem responsabilidades pelos eventuais, para não dizer habituais, desvirtuamentos do instituto.

2.9 A legalidade do estágio no ensino médio

¹⁹¹ MACHADO. Op. cit., p. 24.

Como já se comentou, a possibilidade das escolas de nível médio desenvolverem programas de estágios em seus currículos não foi concedida por lei, mas pela Medida Provisória n. 1.726, de 3 de novembro de 1998, hoje reeditada pela Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, ambas assinadas pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Esse ato presidencial se convalidou pela Emenda Constitucional n. 32, de 11 de setembro de 2001, que reconheceu vigência às medidas provisórias até então editadas até que outras as revoguem ou até deliberação definitiva do Congresso Nacional. Considerando a omissão legislativa no assunto, a citada MP 2.164-41 se reveste, provisoriamente, de força normativa no ordenamento jurídico brasileiro.

Algumas ponderações merecem ser feitas nesse tema, especialmente para se tentar buscar, na Medida Provisória n. 2.164-41, a interpretação mais adequada aos objetivos do instituto do estágio.

A doutrina jurídica tem se debatido em profundas discussões no que diz respeito à natureza jurídica da medida provisória, cujo consenso parece estar longe de ser alcançado. Para uma corrente, a teor dos artigos 59 e 62 da Constituição Federal, as medidas provisórias têm força de lei. Em sentido oposto, há os que entendem que o fato de terem força de lei, por si só, já é indicativo de que não são leis.

É sabido que, diante do princípio da separação dos poderes, quem tem originariamente competência para editar leis é o Poder Legislativo. Para as medidas provisórias, reservam-se simplesmente as matérias de relevância e urgência, que poderão ser adotadas pelo Poder Executivo desde que o Congresso Nacional, de imediato, as aprecie. O parágrafo 3º do artigo 62 dispõe que compete ao Congresso Nacional converter a medida provisória em lei, evidenciando que somente após sua conversão, que deverá ser tratada com tal. Enquanto isso, trata-se de um ato normativo do Poder Executivo dotado de juridicidade precária, de caráter excepcional, que pode ser revogado a qualquer momento.

É certo que a Emenda Constitucional n. 32 dilatou o prazo de vigência da Medida Provisória n. 2.164-41, mas isso não significa que tenha retirado seu caráter de excepcionalidade. E se considerado o fato de que essa citada medida governamental

teve o cunho de *instituir um direito*, a carência legislativa se mostra ainda mais evidente.

Há de se reconhecer que a Medida Provisória está em consonância com os novos fundamentos educacionais ditados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, uma vez que a LDB trouxe uma *concepção profissionalizante* para a educação de nível médio, embora ainda mantendo a dualidade entre educação profissional e o sistema de ensino formal, no qual se insere o ensino médio. Todavia, não há como reconhecer o caráter de urgência na Medida Provisória, já que somente foi assinada após decorridos dois anos da edição da LDB e um ano após a regulamentação contida no Decreto n. 2.208/97.

Voltando ao parecer de Saad, o melhor seria se o Presidente obtivesse para o que idealizou a aprovação do Poder Legislativo, já que, ao estabelecer direitos e obrigações para estagiários, concedentes e escolas, a aludida Medida penetrou em setor reservado à lei.¹⁹² Isso não ocorreu, no entanto, quando, com a Lei n. 8.859/94, o instituto do estágio foi estendido aos alunos de educação especial.

Consultado pelo CIEE nacional a respeito da legalidade do estágio no ensino médio, Nascimento emitiu o seguinte parecer:

Com as novas disposições resultantes da Emenda Constitucional n. 32, o estágio no ensino médio continua autorizado pelo ordenamento jurídico uma vez que foi previsto pela medida provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, que estava em vigor quando foi editada a Emenda Constitucional n. 32 e esta declara ressalva a sua vigência até que medida provisória ulterior as revogue explicitamente ou até deliberação definitiva do Congresso Nacional. [...] Assim, a única possibilidade impeditiva de novos estágios no ensino médio será a superveniência de norma jurídica que o determine e enquanto não existir, as mesmas diretrizes serão seguidas.¹⁹³

Admitindo-se válido, portanto, o ato do Poder Executivo, por força de sua prorrogação concedida pela citada Emenda Constitucional, resta analisar qual a melhor interpretação a ser feita de seus dispositivos, diante dos fundamentos da LDB e dos objetivos propostos pela Lei de Estágio.

¹⁹² SAAD. Op. cit., pp. 143 e 147

¹⁹³ NASCIMENTO, Amauri Mascaro. A legalidade do estágio no ensino médio. In: NASCIMENTO, Amauri Mascaro; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *O estágio dos estudantes do ensino médio nas empresas*. Brasília: CIEE, 2001. pp. 49-50.

Na leitura dos artigos 35 e 36 da LDB, constata-se que o legislador propõe como uma das finalidades do ensino médio, a *preparação básica para o trabalho*, tendo como uma das diretrizes curriculares o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, *desde que atendida a formação geral do educando*. A preparação para o exercício de profissões, no entanto, é uma *faculdade* dada ao ensino médio, *podendo* as escolas implementá-la, desde que com carga horária suplementar à educação geral, esta sim obrigatória.

Esses dispositivos foram, inicialmente, regulamentados pelo Decreto n. 2.208/97, que para possibilitar a inserção dessa nova diretriz nos conteúdos pedagógicos das escolas de nível médio criou a modalidade *básica* de educação profissional. A partir de então, o ensino profissional ficou dividido em três níveis: o *básico*, que poderia ser em qualquer nível, inclusive integrado ao ensino médio; o *técnico*, que tinha currículo próprio e independente do ensino médio; e o *tecnológico*, destinado a alunos do ensino superior (artigo 3º do Decreto de 1997).

O Regulamento anterior foi revogado pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Basicamente, o atual Regulamento apenas modificou a nomenclatura do nível básico de educação profissional, que passou a denominar-se *formação inicial e continuada de trabalhadores*, e possibilitou que o nível *técnico* fosse desenvolvido de forma *integrada* com o ensino médio, não sendo modificados os objetivos de cada nível de educação profissional.

O Regulamento anterior deixava explícito, em seu artigo 4º, que a educação profissional de nível básico era modalidade “não formal”, quer dizer, não sujeita à regulamentação curricular e, portanto, *facultativa* às instituições de ensino. Seria obrigatória, contudo, nas instituições de ensino apoiadas financeiramente pelo Poder Público. As disciplinas de caráter profissionalizante *eventualmente* inseridas na parte diversificada do ensino médio, apenas confeririam ao aluno um “certificado de qualificação profissional”, que poderia lhe ser útil caso ingressasse num curso de educação profissional de nível técnico. Isso também parece ter sido mantido pelo novo Regulamento.

Não pairam dúvidas quanto à possibilidade dos níveis técnico e tecnológico de ensino profissional desenvolverem programas de estágio em seus currículos, dado o

indiscutível caráter profissionalizante associado a esses cursos. No entanto, a matéria não é pacífica quando se trata de analisar a mesma possibilidade nos cursos vinculados ao ensino médio. Esse, portanto, é o assunto do qual se ocupará a seguir.

A alteração da Lei de Estágio introduzida pela Medida Provisória n. 2.164-41/2001 deu azo a várias interpretações, uma das quais entendendo que o novo texto legal autoriza a prática de estágio a alunos que freqüentam o ensino médio, inclusive em estabelecimentos cuja organização curricular não contemple disciplinas profissionalizantes.

Os defensores da nova redação da Lei afirmam que os fins do estágio foram ampliados, contendo agora horizontes mais amplos. Dentre eles está o educador Paulo Nathanael Pereira de Souza, que, em parecer solicitado pelo CIEE¹⁹⁴, comenta que o disciplinamento legal dos estágios vem de uma época em que predominava a dicotomia entre ensino geral e ensino profissional. Criticando posturas anteriores, ele afirma que a premissa era sempre a mesma: “os cursos técnicos necessitam de estágios, os de formação geral, não”.¹⁹⁵

O educador afirma que a mudança conceitual havida nos fins da educação por força do desenvolvimento científico e tecnológico levou a LDB a colocar como um dos valores básicos a presidir a ação das escolas, “o axioma segundo o qual nenhum saber teórico deve ser passado aos alunos, sem a sua correspondente aplicação prática”.¹⁹⁶

De fato, desde a desastrosa tentativa ensaiada pela LDB de 1971, Lei n. 5.692, já comentada anteriormente, as diretrizes da educação brasileira têm se articulado para considerar o trabalho e as práticas sociais como componentes da educação integral.

Em razão disso, o autor segue afirmando que os estágios podem e devem ser freqüentados por alunos do ensino médio. Sua natureza não mais se vincula exclusivamente à prática profissional, mas também, e principalmente, ao

¹⁹⁴ Segundo Vidotti, atualmente os principais agentes de integração existentes no Brasil são o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), entidade mantida pelo empresariado nacional, e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), “ambos ferrenhos protagonistas na defesa das alterações promovidas na legislação do estágio pela Medida Provisória n. 2.164-41” (VIDOTTI, 2004. Op. cit., p. 152).

¹⁹⁵ SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. O significado pedagógico do estágio de estudantes do ensino médio. In: NASCIMENTO, Amauri Mascaro; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *O estágio dos estudantes do ensino médio nas empresas*. Brasília: CIEE, 2001. p. 16.

¹⁹⁶ SOUZA. Op. cit., p. 17.

desenvolvimento de comportamentos, à prática social e à aplicação de todo tipo de conhecimento teórico adquirido no curso. E conclui:

Eis a integração total das formações. Se a escola – porque a ela pertence a liberdade e a responsabilidade de programar estágios – entender que o aluno deve estagiar, para melhor aplicar seus conhecimentos gerais, responsáveis por aquela formação comum, de que fala a lei, a ninguém é dado o direito de a isso antepor dificuldades.¹⁹⁷

Há que se concordar com o autor quando afirma que a escola tem liberdade e a faculdade para desenvolver seu currículo com a inserção do estágio, mas a melhor interpretação a ser dada ao tema é que isso somente será possível no caso de ter feito a opção de inserir em seu currículo as disciplinas de cunho *profissionalizante* ou de *formação inicial e continuada de trabalhadores*, como define o Decreto n. 5.154/2004.

Não parece coerente supor que, sob o escopo do implemento extremo dos objetivos de *convivência social*, de *aprendizagem sócio-cultural* ou de maior contato com *situações da vida*, como argumenta o autor, se possa abdicar da ênfase profissionalizante que deverá ter o conteúdo do curso que desenvolve estágios. Se não for assim, os estágios cabíveis somente poderão ser aqueles de cunho sócio-comunitário, que não exigem conteúdo profissionalizante.

Esse também é o posicionamento da corrente doutrinária oposta e também do Ministério Público do Trabalho e Auditores-Fiscais do Trabalho. Para essa corrente, a inclusão da expressão “ensino médio” no rol de cursos autorizados a desenvolver estágios não modificou a substância do instituto.

Nesse sentido, Vidotti defende que

a prática de atividades desvinculadas de carga profissionalizante – que não existe no ensino médio propriamente dito – descaracteriza a figura jurídica do estágio, ficando evidenciada a fraude. Seria imperativo, então, o reconhecimento do vínculo empregatício nessas situações.¹⁹⁸

A posição do autor se fundamenta na Nota Técnica n. 41, de 2002, da Secretaria da Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, que ele próprio apresenta. O parecer da Secretaria decorreu do “pedido de colaboração” apresentado

¹⁹⁷ *Idem, ibidem*, p. 18.

¹⁹⁸ VIDOTTI, 2004. Op. cit., p. 156.

pelo CIEE, que se insurgia contra o fato de que “as empresas concedentes de estágios a estudantes de ensino médio estão sendo autuadas ‘simplesmente pela sua concessão e não pelo seu desvirtuamento’”.¹⁹⁹

A resposta a essa postulação definiu que o aluno do ensino médio, por não possuir uma linha profissional definida, somente pode realizar estágio participando em projetos de interesse social, que seriam os estágios comunitários sob a forma de atividade de extensão, já que esta prática de aprendizado não exige o aspecto profissionalizante.

Vidotti comenta que o raciocínio exposto na Nota Técnica é perfeito e se enquadra em uma interpretação lógico-sistemática e teleológica dos dispositivos da Lei n. 6.494, “sendo inaceitável que se pincem da legislação expressões isoladas aqui e acolá para construir juízo que legitime estágio no qual não haja correlação da carga teórica com as atividades desenvolvidas na empresa”. E segue comentando que essa interpretação não colide com as idéias de Souza, já que o estudante também obterá experiências de trabalho em grupo e convívio social nas atividades de extensão que poderá desenvolver.²⁰⁰

O contato com o mundo do trabalho como finalidade do estágio também foi bem analisado no Parecer CNE/CEB 35/2003, de 05 de novembro de 2003. Segundo o Parecer, esse seria o estágio típico adequado para ser implementado nos programas

¹⁹⁹ *Idem, ibidem*, p. 158. Aproveita-se a exposição do autor para apresentar a argumentação contida na Nota: “Ora, a Lei do Estágio foi aprovada na vigência da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei n. 5.692, de 1971, por sua vez, foi revogada pela vigente LDB, que imprimiu nova filosofia à educação brasileira, desvinculando a formação geral da profissional. Hoje, toda a educação escolar pode vincular-se ao mundo do trabalho. Nesse sentido, o estágio, conforme previsto no art. 82 da LDB, deixaria de ter o caráter estritamente profissional que possuía anteriormente. De acordo com os profissionais da área educacional, o estágio é uma atividade pedagógica, uma estratégia de aprendizagem que deve estar prevista na proposta pedagógica da escola e no currículo das disciplinas. Trata-se, portanto, de atividade curricular, que a escola deve não apenas autorizar, mas também planejar, acompanhar e avaliar. Fica claro que se pretendeu, por meio de alteração de um único dispositivo da Lei do Estágio, adequá-la à atual filosofia educacional. Essa alternativa não é, contudo, a melhor ou mais viável opção para a regulamentação do estágio de ensino médio, tendo em vista o direcionamento da Lei n. 6.494, de 1977, para a linha de formação profissional do educando. A citada Lei somente admite o estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, quando assumir ‘a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social’ (art. 2º). A simples inserção da expressão ‘ensino médio’ no texto da Lei n. 6.494/77, não tem o condão de autorizar a realização, sem qualquer controle, de estágio por alunos de ensino médio. Ao contrário, ao tentar inserir um novo conceito em uma legislação antiga, mas ainda vigente, o legislador, salvo melhor juízo, submeteu o estágio de ensino médio às exigências da Lei n. 6.494/77, vinculando-o ao aspecto profissionalizante”.

²⁰⁰ VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 158-159.

de educação continuada para jovens e adultos que interromperam os seus estudos na época própria e que agora retornam à escola para se requalificarem para o trabalho. Diz o Parecer que o estágio supervisionado é a forma mais estruturada dessas estratégias, mas ele só poderá ser implementado no caso de integrar o projeto pedagógico da escola e receber o tratamento curricular adequado por parte dela e de seus professores e corpo técnico-administrativo.

Oliveira, em seus estudos sobre a inserção do ensino médio no rol das instituições de ensino autorizadas a desenvolver programas de estágio, afirma, na mesma linha de Vidotti, que “quando o legislador insere em uma lei qualquer tópico sem nenhuma ressalva (no caso, o ‘ensino médio’), ele passa a ser regido pelo comando geral da lei”, devendo, pois, numa interpretação lógico-sistemática, levar em consideração todos os dispositivos da Lei e do Regulamento em que houve a referida inserção.²⁰¹

O autor ainda defende que “aceitar as finalidades do estágio de desvincular de seu aspecto profissionalizante é uma dicotomia inaceitável”. E conclui:

A interpretação que enfatiza apenas a vivência de condições de vida e trabalho que o estágio de fato propicia, desvinculando-o de sua finalidade precípua, faz com que o estagiário, na entidade que o recebe, realize qualquer trabalho não relacionado com o curso da escola, abrindo espaço ainda mais para o abuso corrente de camuflar relação de emprego com véu diáfano de um falso estágio.²⁰²

A controvérsia parece ficar esclarecida na Resolução n. 2 do CNE/CEB, de 04 de abril de 2005, que passou a dar a seguinte redação ao parágrafo 3º do Artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 1/2004:

As modalidades específicas de estágio profissional supervisionado somente serão admitidas quando vinculadas a um curso específico de educação profissional, na modalidade formação inicial e continuada de trabalhadores e na modalidade educação profissional técnica de nível médio, nas formas integrada com o ensino médio ou nas formas concomitante ou subsequente de articulação com essa etapa da educação básica, bem como o ensino médio com orientação e ênfase profissionalizantes.

²⁰¹ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 149.

²⁰² *Idem, ibidem*, p. 150.

Assim também tem se posicionado a jurisprudência, como se observa em uma recente decisão da 1ª Turma do TRT/MG, que, confirmando a sentença de primeiro grau, reconheceu vínculo empregatício entre um estudante de nível médio que estagiava em supermercado na função de “embalador”. A decisão foi proferida no Recurso Ordinário n. 00522-2006-005-03-00-0, trazendo como fundamento o fato do estágio, embora regular sob o ponto de vista formal, não ter comprovado os requisitos materiais que caracterizam a contratação, que é propiciar-lhe *experiência na linha de formação*.²⁰³

Disso tudo, conclui-se que não poderá haver estágio profissionalizante do aluno do ensino médio se não lhe for proporcionado, como exige o artigo 2º do Decreto regulamentar n. 87.497/82, *experiência prática na linha de formação do estagiário*. E essa linha de formação somente poderá ser identificada no caso da escola optar pela faculdade de inserir disciplinas específicas, destinadas à habilitação profissional de seus alunos. Além disso, a Lei n. 6.494/77 determina que esse estágio seja *planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares*, o que pressupõe estar o aprendizado prático inserido na grade curricular do curso.

A exposição trazida nos dois últimos tópicos, até certo ponto exaustiva, se justifica para fundamentar um dos principais posicionamentos defendidos por este trabalho, que é a necessidade de inserção do *estágio profissionalizante* na grade curricular do curso, seja ele de ensino médio, técnico ou superior. Além de inserido no conteúdo programático do curso, a atividade prática ainda exige planejamento, acompanhamento e avaliação *da instituição de ensino*, por meio de educador especialmente destacado para analisar e multiplicar as experiências absorvidas por

²⁰³ No caso, o reclamante trabalhava como embalador em um supermercado e não cursava nenhum curso profissionalizante, o que não lhe proporcionou qualquer experiência prática na sua linha de formação, uma vez que só freqüentava o ensino médio. “É certo que a simples inserção do estudante no mercado de trabalho já é benéfica, mas há que haver uma correlação, ainda que mínima, entre as atividades desenvolvidas no estágio e os conhecimentos teóricos obtidos na escola” - ressaltou o juiz. A Lei n. 6494/77, em seu artigo 1º, parágrafo 3º, estabelece claramente que, nesse tipo de contratação, o estudante deverá realizar atividades de efetiva aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas pelo estágio, em situações reais no trabalho. Além disso, segundo a Lei, “os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares”. Por não atender esses requisitos legais, a Turma concluiu que o vínculo firmado entre o reclamante e as empresas era de trabalho subordinado e não de estágio, mantendo as parcelas decorrentes da relação de emprego deferidas pela sentença. (RO n. 00522-2006-005-03-00-0).

seus alunos. Não sendo assim, a inserção do educando no quadro de empregados e nas atividades desenvolvidas por uma empresa ou outro órgão concedente poderá representar qualquer espécie de relação – via de regra, empregatícia –, mas de estágio é que não se trata.

2.10 Os Projetos de mudança da Lei n. 6.494/77

Os diagnósticos institucionais que vêm avaliando o desempenho dos estágios curriculares, desde a sua institucionalização, fornecem fartos registros que atestam a fragilidade do instituto, o que leva a uma só conclusão: a Lei de Estágio necessita de reformas. Reformas estas que se destinem a deixar mais estreitos o conceito e a metodologia da prática do estágio, já que a abertura contida na Lei, que delegou exclusivamente às instituições de ensino o planejamento e fiscalização do instituto, se no início mostrou-se como melhor forma para atingir os objetivos didático-pedagógicos do aprendizado profissional, hoje parece render-se aos interesses econômicos.

Inúmeros Projetos de Lei já foram apresentados nas Casas Legislativas do Congresso Nacional na tentativa de melhor regulamentar o instituto. No entanto, na análise de alguns deles, e também da Medida Provisória n. 1.726/1998, hoje reeditada pela Medida Provisória n. 2.164-41/2001, constata-se que a evolução atribuída à proposta inicial da Lei n. 6.494/77, por meio dos poucos Projetos aprovados, caminhou sempre em um único sentido: o de ampliar cada vez mais o campo de incidência dos estágios, especialmente quando alcançou alunos do ensino médio, cujo currículo pode dispensar qualquer conteúdo profissionalizante.

Por certo, algumas proposições que ampliaram o instituto do estágio tiveram uma finalidade social que não é questionada neste trabalho, como por exemplo o Projeto n. 3.019/1992, apresentado pela Deputada Ângela Amin (PP/SC), que buscou levar o aprendizado prático aos alunos das escolas especiais. O Projeto foi aprovado e convertido na Lei n. 8.859/1994. Contudo, essa ampliação não teve as mesmas

proporções ocorridas entre alunos do ensino médio, já que não é comum se ver nas entidades concedentes estagiários oriundos dessas escolas.

Muitos foram os Projetos que tentaram dar nova regulamentação ao instituto, especialmente com relação à carga horária, direito de férias, auxílio transporte e alimentação, mas não obtiveram aprovação no Congresso, permanecendo a generalidade da Lei nessas questões pontuais.

Alguns exemplos podem ser citados, dentre tantos.

Na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n. 2669/1996, apresentado pelo Deputado Bonifácio de Andrada (PPB/MG), buscou limitar a jornada do estágio, independentemente do nível de ensino, em até seis horas diárias, a fim de compatibilizar-se com o horário escolar dos estudantes, mas, a despeito do parecer favorável do Relator Paulo Lima, a proposta foi rejeitada justamente pela Comissão de Educação, e arquivada em 1997.

A mesma sorte teve o Projeto de Lei n. 2.187/1999, apresentado pelo Deputado Antônio do Valle (PMDB/MG), que pretendia fixar a jornada do estágio em quatro horas diárias e acabou sendo arquivado sem votação. Assim também o Projeto n. 2.030/2003, do Deputado Amauri Gasques (PL/SP), que visava limitar o estágio em 30 horas semanais durante o ano letivo e em até 40 horas no período de férias escolares, e que também foi arquivado sem votação. Nem mesmo o PL 1.193/2003, apresentado por Moisés Lipnik (PDT/RR), que apenas previa que o estágio fosse anotado na CTPS para fins de experiência profissional, logrou votação, embora alguns concedentes venham registrando o aprendizado nas anotações gerais do documento.²⁰⁴

No Senado Federal, também não logrou votação antes do arquivamento o Projeto PLS n. 387/1999, do Senador Ademir Andrade (Bloco/PSB/PA), que limitava o tempo de estágio em dois anos, definia as instituições que poderiam ofertar estágios, excluindo o nível médio sem caráter profissionalizante, garantia de bolsa-auxílio de um salário mínimo e previa férias e seguro contra acidente de trabalho. Na mesma situação o PLS n. 139/2001, do então Senador Sérgio Machado (PMDB/CE), arquivado em 26.03.2003, dentre outros.²⁰⁵

²⁰⁴ Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 03 abr. 2007.

²⁰⁵ Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia>>. Acesso em: 03 abr. 2007.

Dentre os Projetos que estão tramitando nas Casas Legislativas, se faz interessante registrar algumas propostas destacadas dos *sítes* oficiais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

Em 18 de fevereiro de 1992, o Senador Marco Maciel (PFL/PE) apresentou no Senado Federal o Projeto de Lei n. 2, visando alterar a redação da Lei n. 6.494/77. Após as emendas aprovadas por meio de alguns substitutivos, o PLS 02/1992 foi encaminhado à Câmara dos Deputados, em 11.08.1993, e lá ainda está tramitando, com o número PL 4.065/1993.

O PL n. 4.065/1993 estabelece que a responsabilidade pela contratação do seguro contra acidentes pessoais é da empresa concedente, alterando a redação do art. 4º da Lei n. 6.494/77. Além disso, acrescenta os artigos 5º, 7º e 8º, renumerando os demais artigos da mesma Lei. Por esses artigos, os agentes de integração, públicos ou privados, deverão ser legalmente reconhecidos como entidades de “utilidade pública” e passam a ser fiscalizados pelos órgãos locais ou estaduais do Ministério Público. O Projeto também confere ao Ministério do Trabalho a competência para fiscalizar os instrumentos jurídicos e as práticas metodológicas que envolvem os estágios.²⁰⁶

Transitado pelas Comissões de Trabalho; de Administração e Serviço Público; de Educação, Cultura e Desporto; e de Constituição e Justiça e de Redação, o Projeto está pronto para pauta de votação desde 1996, mas até hoje não foi votado.

Há de se registrar que, na prática, a fiscalização dos estágios já vem sendo feita pelas Delegacias do Trabalho e Ministério Público do Trabalho. Contudo, exatamente por não ter o respaldo legal buscado pelo Projeto aqui comentado, a competência dessas instituições vem sendo questionada nas diversas ações civis públicas que tramitam na Justiça do Trabalho, como se demonstrará no próximo capítulo. Assim, parece não haver justificativa capaz de confortar tamanho decurso de tempo para o Poder Legislativo fazer o que lhe compete, senão aquela que, historicamente, vem sucumbindo frente às pressões de determinados interesses.

Muitas outras propostas estão tramitando na Câmara dos Deputados, mas a maioria acaba sendo colocada na *fila de espera*, como se comprova pelos Projetos que estão apensados ao PL n. 4.065/1993. Dentre eles: PL 4.136/1998, de Socorro Gomes

²⁰⁶ PL n. 4.065, de 1993. *Diário do Congresso Nacional (Seção I)*. Sábado, 25 set. 1993. p. 20673. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 17 abr. 2007.

(PCdoB/PA), prevendo férias, duração máxima de 2 anos e equiparação do estagiário ao empregado para fins previdenciários; PL 1.476/1999, de José Carlos Elias (PTB/ES), estabelecendo situações nas quais a concessão de estágio é obrigatória; PL 5.245/2001, de José Carlos Coutinho (PFL/RJ), estabelecendo férias conciliadas às escolares, dispensa em dias de prova, duração máxima de 2 anos, fiscalização nos termos do PL 4.065/1993; PL 5.835/2001, de Eni Voltolini (PPB/SC), que dispõe sobre concessão de décimo terceiro salário e férias proporcionais; PL 239/2003, de Paes Landim (PFL/PI), prevendo, dentre outras garantias, seguro desemprego, plano de saúde, férias, repouso semanal remunerado, aviso prévio, compatibilidade da jornada com o horário de aula; PL 419/2003, de Chico Alencar (PT/RJ), fixando jornada de estágio em, no máximo, 30 horas semanais; PL 2.402/2003, de Gastão Vieira (PMDB/MA), exigindo planejamento curricular com acompanhamento de professor, duração de até 2 anos, alunos do ensino médio com jornada de 5 horas e bolsa de meio salário mínimo, do ensino superior de 7 horas diárias e bolsa de um salário mínimo, limitação de 20% do quadro de empregados e férias; PL 3.628/2004, de Washington Luiz (PT/MA), revogando a Lei n. 6.494/77 e o artigo 6º da MP 2.164-41/2001; PL 6.355/2005, de Chico Alencar (PSOL/RJ), instituindo auxílio para transporte e alimentação; PL 6.406/2005, de André Figueiredo (PDT/CE), para excluir alunos do ensino médio; PL 540/2007, da Deputada Manuela D'Ávila (PCdoB/RS), para incluir estudantes dos cursos de educação de jovens e adultos – supletivo – e educação básica, jornada de 6 horas, férias remuneradas e seguro obrigatório da Previdência Social; e, o mais recente, PL 1.223/2007, do Deputado Iran Barbosa (PT/SE), que dispõe sobre a seleção de estagiários nos órgãos públicos.

Além de todos esses apensados, tramitam na Câmara outros Projetos independentes que também aguardam votação, dentre eles: PL 7.082/2006, de Tarcísio Zimmermann (PT/RS), que estabelece prioridade do estágio a alunos matriculados em cursos técnicos; PL 27/2007, de Reginaldo Lopes (PT/MG), que reedita os PL 4.529 e 4.530, ambos arquivados, para instituir o “Estatuto da Juventude”, o qual retira a possibilidade de escolas de nível médio sem caráter profissionalizante desenvolver estágios; e o Projeto de Decreto Legislativo PDC 381/1993, do então Deputado Augusto Carvalho (PPS/DF), que busca sustar a permissão para as

instituições de ensino recorrerem aos serviços de agentes de integração com o objetivo de cadastramento e contratação de estagiários, estando igualmente pronto para a pauta de votação desde 1996.

Dois Projetos apresentados no Senado, em 2006, continuam lá tramitando: PLS 216/2006, apresentado pelo Senador Geraldo Mesquita Júnior (PMDB/AC), para assegurar aos estagiários o direito ao vale-transporte; e o PLS 333/2006, do Senador César Borges (PFL/BA), para restringir o estágio a estudantes que freqüentem cursos de educação superior, de educação profissional ou escolas de educação especial, excluindo, assim, os alunos do ensino médio. Além desses Projetos, registra-se também a Proposta de Emenda à Constituição n. 16/2004, apresentada pelo Senador Sérgio Zambiasi (PTB/RS), para acrescentar § 13 ao artigo 201 da Constituição Federal, assegurando a contagem do tempo exercido por estagiário ou bolsista para os fins de fruição de aposentadoria e outros benefícios previdenciários. A matéria aguarda apreciação da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

Os diversos Projetos apresentados nas Casas Legislativas, que não se esgotam nessa exposição, servem para demonstrar a preocupação dos parlamentares com a insegurança jurídica que as práticas de estágio vêm revelando no mundo do trabalho, especialmente demonstrada no Projeto apresentado pelo Senador Marco Maciel, que propõe a legalização da intervenção do Ministério do Trabalho e do Ministério Público do Trabalho como forma de fiscalizar as práticas desvirtuadas do instituto.

Em muitos deles, constata-se a tendência de manter a natureza jurídica do instituto como atividade essencialmente didático-pedagógica, preservando os objetivos iniciais do legislador. Para tanto, buscam limitar o campo de abrangência do instituto por meio da redução do tempo e jornada, da obrigatoriedade de compor a grade curricular dos cursos com monitoramento de professores, da fixação de percentuais de estagiários em relação aos empregados formais de cada empresa concedente e, especialmente, pela exclusão da possibilidade da aprendizagem escolar ser estendida a alunos do ensino médio sem caráter profissionalizante. Alguns mais radicais chegam a pretender o afastamento dos agentes de integração da tarefa de intermediar estágios.

Outros, numa posição que se pode entender como intermediária, já que visam também preservar a natureza jurídica do instituto, buscam conceder ao estudante

estagiário alguns benefícios suplementares não contidos ou clarificados na Lei, como a obrigatoriedade da concessão de férias atreladas às curriculares, anotação da experiência, a título de certificação, na CTPS, contratação de plano de saúde, etc.

Há, também, os Projetos tendentes a mitigar a natureza jurídica didático-pedagógica do instituto, aproximando-o mais das garantias jus-laborais próprias do Direito do Trabalho, ainda que não reconheçam os estagiários como empregados. São os que pretendem alcançar aos jovens, por exemplo, o direito ao décimo-terceiro salário, férias proporcionais, descanso semanal remunerado, vale-transporte, aviso prévio, seguro-desemprego, contagem de tempo para aposentadoria e outros benefícios previdenciários.

Há de se considerar, contudo, que o ordenamento jurídico brasileiro prevê que alguns benefícios previdenciários, como, por exemplo, a aposentadoria, o auxílio acidente e o auxílio saúde, são custeados por contribuições compulsórias, vinculadas aos contratos de emprego ou autônomas. A contagem do tempo de estágio para fins de aposentadoria, como já comentado, exige a filiação do estudante como contribuinte facultativo da Previdência Social. Um Projeto de Lei que vise assegurar esse benefício ao estagiário, sem a respectiva contribuição, onera o Estado e colide com a normatividade jurídica contida nas Leis de Custeio e Benefícios da Previdência Social, Leis n. 8.212/91 e 8.213/91.

O mesmo vem a ocorrer com o seguro-desemprego, custeado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), cujos recursos provêm de contribuições dos empregadores ao Programa de Integração Social (PIS) ou ao Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), proporcionais à contratação de empregados pelo regime celetista.²⁰⁷

²⁰⁷ Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a fonte de recursos necessários ao pagamento do seguro-desemprego foi assegurada por meio do redirecionamento das receitas provenientes das contribuições para o Programa de Integração Social (PIS) e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP). O benefício foi criado por intermédio da Lei n. 7.998, de 11 janeiro de 1990, que também deliberou sobre a fonte de custeio, com a instituição do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e o critério para o pagamento das parcelas do benefício foram estabelecidos na Lei n. 8.900, de 30 de junho de 1994. Dos recursos que constituem a receita do FAT, 40% são repassados ao BNDES para aplicação no financiamento em programas de desenvolvimento econômico. O restante dos recursos são destinados ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, que compreende: o pagamento do benefício do Seguro-Desemprego, a orientação, a intermediação de mão-de-obra e a qualificação profissional executadas pelos Estados e DF mediante convênios; do Programa de Geração de Emprego e Renda (PROGER); do Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); do Programa de

Portanto, sob o ponto de vista legal, o seguro-desemprego é um instrumento criado para proteger o trabalhador do setor formal, não alcançando trabalhadores sem registro em carteira ou o trabalhador autônomo, e nem mesmo o estagiário. Em que pese o benefício também se destinar ao financiamento de programas governamentais de qualificação profissional, para que pudesse atingir o instituto do estágio seria necessário redesenhar o seguro-desemprego de forma que, por via legislativa, tivesse como financiar uma ampliação de gastos com esse público-alvo. Deduz-se, então, que um Projeto que vise conceder esse benefício ao estagiário necessita conciliar propostas de modificação das normas que regem o seguro-desemprego, sob pena de carecer da melhor técnica jurídico-legislativa.

A par de todas essas questões polêmicas e controversas que envolvem o instituto do estágio, e considerando a urgente necessidade de melhor regulamentar essa prática de aprendizado escolar, os Ministérios da Educação (MEC), do Trabalho e Emprego (MTE) e da Previdência Social (MPS), por intermédio da Portaria Interministerial n. 838, de 23 de junho de 2003, constituíram o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a finalidade de analisar a matéria e propor reformas legislativas capazes de pacificar o mercado de trabalho, a proteção previdenciária e a política educacional.²⁰⁸

Após diversos estudos e encontros realizados para debater os problemas associados ao instituto do estágio, todos os membros do GTI concordaram que a atual legislação aplicável aos estágios necessita de profunda reformulação para que consiga cumprir sua finalidade legítima, qual seja, a de tornar o estágio uma atividade curricular supervisionada, assumida pela instituição de ensino, chegando à conclusão de que o modelo atual tem possibilitado:

- I – em relação ao MTE: a precarização das relações de trabalho, com a utilização fraudulenta do estágio como instrumento para substituição de trabalhadores permanentes, com o claro intuito de reduzir custos trabalhistas por intermédio da supressão de direitos;
- II – em relação ao MPS: a exclusão da proteção previdenciária dos trabalhadores substituídos e a não inclusão dos trabalhadores rotulados

Expansão do Emprego e Melhoria da Qualidade de Vida do Trabalhador (PROEMPREGO) e ao pagamento do Abono Salarial do PIS-PASEP. (Disponível em: <http://www.mte.gov.br/seg_desemp/historico.asp>. Acesso em: 19 abr. 2007).

²⁰⁸ Portaria publicada no Diário Oficial da União, de 25 mar. 2005.

de estagiários, sem qualquer relação com o processo educativo, em prejuízo dos próprios trabalhadores e do sistema previdenciário, mediante o artifício de adotar-se “planejamento de custos sociais”, simulando investimento na “educação e no social” e, com isso, sonegando integralmente as contribuições previdenciárias e o depósito do FGTS devidos, deixando desprotegidos os jovens irregularmente vinculados a estágios fraudulentos; e

III – em relação ao MEC: o atual modelo contraria princípios fundamentais relacionados ao processo educativo e fere dispositivos que regem a matéria, sendo fundamental a adequação da lei para aproximá-la dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.²⁰⁹

Assim entendido, e em cumprimento à tarefa que lhe foi atribuída, o GTI produziu, em substituição à Lei n. 6.494/77, anteprojeto de lei dispendo sobre os estágios de estudantes de instituições de educação superior, da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de educação de jovens e adultos e de educação especial.

O anteprojeto, datado de 03 de setembro de 2003, foi apresentado aos respectivos Ministros das entidades em referência e, posteriormente, foi encaminhado à Casa Civil da Presidência, onde se encontra *guardado* até hoje.

Dentre outras disposições, o anteprojeto:

I – estabelece que o estágio é uma forma de preparação metódica para o trabalho dos alunos e que deve fazer parte do plano do curso, assumido pela instituição de ensino e, portanto, obrigatório para os seus alunos.

II – distingue o estágio profissional, destinado aos educandos de nível da educação superior e da modalidade de educação profissional (com duração de até dois anos), dos estágios sócio-cultural ou científico, destinado ao desenvolvimento de competências para a vida cidadã e para o trabalho (com duração de até um ano). Nos casos de estágios sócio-cultural ou científico destinados a prestação de serviço civil, as entidades concedentes não devem ter fins lucrativos;

III – distingue o estágio obrigatório (decorrente da própria natureza da habilitação ou qualificação profissional) dos demais, particularizando e caracterizando cada um deles de acordo com sua inclusão ou não no respectivo plano de curso, finalidade e nível de comprometimento da instituição de ensino em sua realização, em qualquer caso, contando com o acompanhamento de professor-orientador;

IV – estabelece que, em relação à empresa, deve ser autorizada pela escola e indicar, para cada três estagiários da modalidade sócio-cultural

²⁰⁹ Disponível em: <http://www.poli.usp.br/Estagios/Legislacao/anteprojeto_lei_est.asp>. Acesso em: 23 jan. 2007.

ou científico, um dos seus funcionários para orientá-los e supervisioná-los;

V – estabelece que é facultativa a utilização de agentes de integração como colaboradores na inserção do estagiário, mas, em havendo, este deverá ser ente público ou privado, sem fins lucrativos, devidamente registrado no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente ou no Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS;

VI – estabelece que o estagiário não pode ter jornada diária superior a seis horas e nem semanal superior a 30 horas, reduzindo-as à metade em relação aos estágios da modalidade sócio-cultural ou científico, mas prevendo situação especial para aqueles cujos cursos utilizem metodologias integradas de ensino, estruturadas em períodos alternados de teoria e prática. Também é assegurado período de recesso conciliado com as férias escolares;

VII – estabelece que o valor da bolsa de estágio não será inferior ao salário mínimo horário e que ao estagiário será concedido auxílio-transporte;

VIII – estabelece que o estagiário deve estar coberto por seguros contra acidentes pessoais e responsabilidade civil por danos contra terceiros que observem valores de mercado;

IX – estabelece que o estágio, desde que prestado nos estritos termos da lei, não gera vínculo empregatício. Entretanto, manda reconhecer o vínculo em relação a todo o período sempre que for constatada irregularidade, além de impor penalidade pecuniária e, na reincidência, impedindo a continuidade de utilização de estagiário por dois anos. Para a infração cometida por instituição de natureza pública, estabelece multa administrativa ao dirigente responsável da unidade, cujo valor é vinculado à própria remuneração;

X – atribui ao MTE competência para a lavratura dos competentes autos-de-infração e estabelece um fluxo de informação entre o MPS e o MTE e este com os órgãos supervisores do respectivo sistema de ensino;

XI – limita o número de estagiários a, no máximo, 20% do número de empregados do estabelecimento cujas funções sejam compatíveis com a realização de estágio.²¹⁰

Constata-se, pois, que o anteprojeto preserva a natureza jurídica didático-pedagógica do estágio, ao mesmo tempo em que autoriza os órgãos do Ministério do Trabalho a promoverem a fiscalização do instituto para que se mantenha nos estritos termos legais. Também é sentida uma forte limitação a essa prática de aprendizagem escolar, com a redução do tempo e jornada e a fixação de percentuais máximos de contratação pelas empresas concedentes.

²¹⁰ A íntegra do anteprojeto pode ser conhecida no *site* da Universidade de São Paulo (USP): <http://www.poli.usp.br/Estagios/Legislacao/anteprojeto_lei_est.asp>. Acesso em: 12 dez. 2006.

Por certo, o anteprojeto coaduna-se com a posição defendida neste trabalho, e desde já antecipada. Por isso, espera-se que a proposta *acorde de seu estado letárgico*, incompreensível num Governo de Estado que se diz trabalhista, e venha a ser discutida, definitivamente, no Poder Legislativo, que já guarda tantos outros Projetos destinados ao mesmo fim.

Embora muitos defendam o reconhecimento do estagiário como trabalhador, para fins de direitos trabalhistas, essa não parece ser a melhor forma técnica de se resolver os desvirtuamentos do instituto, que tem natureza didático-pedagógica e imputa responsabilidades às instituições de ensino. Considerar, genericamente, o estagiário como trabalhador implicaria desagregar o aprendizado prático das grades curriculares e, conseqüentemente, o planejamento e fiscalização por parte das instituições de ensino. Por certo, isso inviabilizaria a prática de estágios obrigatórios, decorrentes da própria essência curricular de determinados cursos, como pedagogia, enfermagem, engenharias, técnicos e tantos outros que devem ou podem ser assumidos pela escola.

É sintomático, também, que as limitações contidas no anteprojeto venham a reduzir o número de estudantes que se desempenham em estágios remunerados, a maior parte, hoje, extracurriculares. Esse é o grande temor dos jovens e a ameaça que afeta as empresas que se utilizam desses *contratos de trabalho precarizados*.

Todavia, há de se pensar, também, que se a empresa contrata estagiário é porque necessita dessa mão-de-obra. Caso contrário, não veria razão para diminuir seus lucros com contratações desnecessárias, ainda que baratas. E se o estudante aceita pacificamente essa forma de trabalho porque necessita e/ou quer trabalhar, então é como trabalhador que deve ser considerado.

O discurso politicamente correto que defende o estágio extracurricular como “o verdadeiro primeiro emprego”, como vastamente preconizado nas manchetes de jornais, inspira na sociedade uma falsa ética prática que desafia a timidez do desempenho das políticas públicas. Estas, por sua vez, necessitam considerar esse jovem como *trabalhador em formação*, ainda impotente para disputar vagas de emprego com outros profissionais já qualificados e, por esta razão, carente de programas especiais que subsidiem sua inserção no mundo do trabalho formal.

Assim, será sob esse enfoque contextual – do trabalho, da profissionalização e das políticas públicas – que os estudos dos próximos capítulos analisarão o instituto do estágio.

3 O DESVIRTUAMENTO DO ESTÁGIO FRENTE ÀS RELAÇÕES DE EMPREGO

Inicia-se, neste capítulo, o recorte crítico da pesquisa, analisando-se os reflexos produzidos pelas práticas de estágio desvirtuadas nas relações de emprego, na Seguridade Social e no Direito do Trabalho, tendo-se como contexto o panorama do desemprego juvenil, os baixos níveis educacionais do país, o valor do trabalho para os jovens, os fundamentos constitucionais e as diretrizes traçadas pela OIT.

Focaliza-se o desvirtuamento através dos diagnósticos institucionais, das fiscalizações dos órgãos públicos e da jurisprudência, cotejando-se, também, os argumentos que defendem a ampliação ou a restrição do instituto.

3.1 Panorama do desemprego juvenil

A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), denominada *A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos*,²¹¹ divulgada em setembro de 2006, informa que, em 2005, nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo e no Distrito Federal, território de abrangência da pesquisa, a população jovem, entre 16 e 24 anos, somava 6,5 milhões de pessoas, correspondendo a 23% da população acima de 16 anos residente nestas áreas.

²¹¹ DIEESE. A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos. In: *Estudos e Pesquisas*. Ano 3, n. 24 – Setembro de 2006. p. 3. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/esp/estpesq24_jovensOcupados.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2007.

Conforme o relatório, dentre a População Economicamente Ativa (PEA), que soma 18,5 milhões de pessoas acima de 16 anos, 4,6 milhões, ou 25%, estão na faixa etária entre 16 e 24 anos, o que demonstra ser expressiva a presença dos jovens na PEA. Entre os ocupados da PEA com mais de 16 anos (15,2 milhões), os jovens representam uma proporção de 20,7%, totalizando 3,2 milhões de pessoas. No entanto, quando se consideram os desempregados, a proporção é bem maior: entre os 3,2 milhões de desempregados acima de 16 anos, 1,5 milhão de pessoas estaria na faixa etária entre 16 e 24 anos, o que significa 45,5% do total de desempregados acima de 16 anos.²¹²

Em todo o Brasil, há 48 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, dos quais 34 milhões têm entre 15 e 24 anos. Dados da Presidência da República registram o diagnóstico de que “é nesta faixa etária que se encontra a parte da população brasileira atingida pelos piores índices de desemprego, de evasão escolar, de falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade”.²¹³ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os jovens que estão a procura de trabalho ultrapassam o número de quatro milhões, o que também representa cerca de 45% do total de desempregados do país.²¹⁴

Márcio Pochmann diagnostica que os jovens brasileiros foram os mais prejudicados pela crise do emprego nos anos 90. Entre 1989 e 1998, o número de desempregados com idade entre 15 e 24 anos mais que triplicou, passando de 1 para 3,3 milhões. “O desemprego juvenil teve um inchaço de 194,8%, três vezes maior que o aumento do desemprego da população em geral. Nesse período, houve redução de 29% dos postos de trabalho formais”.²¹⁵

²¹² O estudo do DIEESE considerou como jovens os indivíduos com idade entre 16 e 24 anos, pois embora na definição adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) o segmento juvenil representa a parcela demográfica na faixa etária dos 15 aos 24 anos, a legislação brasileira estabelece a idade mínima de 16 anos para o ingresso no mercado de trabalho.

²¹³ Secretaria Geral da Presidência da República. *Política Nacional de Juventude*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude>. Acesso em: 16 abr. 2007.

²¹⁴ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa mensal de emprego: regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre*. IBGE. Fevereiro de 2007. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/default.shtm>. Acesso em: 09 abr. 2007.

²¹⁵ POCHMANN, Márcio. O desafio de uma nova geração. In: Caderno Temático, Suplemento do *Jornal da UNICAMP* n. 156/jun-nov/2000, p. 2a. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/nov2000>. Acesso em: 12 mar. 2007.

Segundo o economista, essa situação se deve ao baixo crescimento da economia nacional, que vem registrando o índice médio de 2,3% nos últimos oito anos. Em termos técnicos, está praticamente estagnada. Para ele, o Brasil deveria crescer 5% ou 6% ao ano para poder absorver o crescimento da PEA, População Economicamente Ativa, que é de 2% ao ano. Como a economia não cresce de forma sustentada, esses novos trabalhadores não conseguem ingressar no mercado de trabalho, sendo que a maioria acaba absorvida pelo trabalho informal. Portanto, não restam dúvidas que a inserção dos jovens no mundo do trabalho depende, primeiramente, do melhor desempenho da economia brasileira.

Considerando que a perspectiva de ingressar no mercado de trabalho com carteira assinada ficou mais remota, algumas conseqüências são inevitáveis à juventude brasileira, como por exemplo, para se restringir apenas à questão educacional, ser portadora de um dos maiores pessimismos mundiais, estar desmotivada para os estudos e, por via de conseqüência, ter um dos menores índices de escolaridade entre os países emergentes do mundo.²¹⁶

Pochmann comenta que pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas, através do UNICEF, atesta que “a juventude brasileira encontra-se no segundo lugar no ranking do pessimismo, atrás apenas da Colômbia”. Essa triste informação,

²¹⁶ Matéria publicada na *Revista Exame*, dá conta que o Brasil apresenta os piores indicadores na área de educação comparado a países emergentes que figuram como seus competidores internacionais. Dentre os itens pesquisados, a matéria destaca os seguintes: a) *Taxa de analfabetismo*: Brasil, 13%; China, 9%; México, 8%; Rússia, 0,5%; O melhor do mundo, Canadá, 0%; b) *Média de anos de escolaridade*: Brasil, 5; China, 6; México, 7; Rússia, 10; O melhor do mundo, Estados Unidos, 12 anos; c) *Participação de mão-de-obra especializada na força de trabalho (técnicos e profissionais com curso superior)*: Brasil, 9%; China, não declara; México, 14%; Rússia, 31%; O melhor do mundo, Suécia, 38%; d) *Repetência no ensino fundamental*: Brasil, 21%; China, 0,3%; México, 5%; Rússia, 0,8%; O melhor do mundo, Coreia, 0,2%; *Qualidade do ensino de ciências e de matemática (em uma escala de 1 a 7 pontos)*: Brasil, 2,9; China, 4,2; México, 3; Rússia, 5,1; O melhor do mundo, Cingapura, 6,5. Devido a esses números, muitas empresas deixam de investir no Brasil, inclusive em pesquisa, por falta de mão-de-obra qualificada. A matéria registra que quase metade dos 30 milhões de trabalhadores brasileiros com carteira assinada não passou do ensino fundamental, denunciando que o Brasil gasta muito com o ensino superior e pouco com o fundamental. Comparando os gastos em dólares por aluno, a matéria denuncia que há uma prioridade invertida no Brasil: a) *Ensino infantil*: Brasil, 930; México, 2.000; Coreia, 2.600; EUA, 7.700; b) *Ensino fundamental*: Brasil, 870; México, 1.600; Coreia, 4.000; EUA, 8.300; c) *Ensino médio*: Brasil, 1.100; México, 1.900; Coreia, 6.400; EUA, 9.600; d) *Ensino superior*: Brasil, 10.000; México, 5.700; Coreia, 7.000; EUA, 24.000. (SALOMÃO, Alexa. O Preço da Ignorância. *Revista Exame*. Ano 40, n. 19, ed. 877. 27 de setembro de 2006. pp. 20-30).

relativa ao ano de 1999, advém da constatação de que “a cada 10 jovens brasileiros, 7 acreditam que não vão ter condições de viver e trabalhar melhor que seus pais”.²¹⁷

Sobre o desalento entre os jovens, a UNESCO destaca que a combinação entre o “tomar consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade” e, ao mesmo tempo, “não ter condições para aproveitá-las”, resulta em uma grande frustração, que “desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos”.²¹⁸

A defasagem entre educação e expectativa de realização se relaciona também com a inserção no mercado de trabalho, já que uma das principais dificuldades que enfrentam é a falta de capacitação apropriada às demandas do mercado de trabalho e de experiência em relação aos adultos.

Para a UNESCO,

a elevada seletividade do mercado, o que se acentua em período de reestruturação da economia, dá mais oportunidade àqueles que dispõem de altos níveis educacionais. Se somarmos o escasso interesse dos atores principais do processo produtivo (sindicatos, empresários e governos), para incorporar os jovens (pressionados por outras prioridades), temos pela frente um panorama muito difícil para a juventude.²¹⁹

E há ainda o mais perverso dos fatores: o da exclusão. Segundo pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), quanto mais pobre o adolescente, menor a sua escolaridade, mais cedo começa a trabalhar e menos qualificados são os postos que ocupa no mercado de trabalho. Com pouca idade, o jovem começa a trabalhar sem a formação necessária, dificultando sua capacitação profissional para as funções que exerce. E sem mão-de-obra qualificada, o Brasil não consegue melhorar seu desempenho econômico frente seus competidores internacionais.²²⁰

O Panorama Laboral da América Latina, editado anualmente pela OIT, assinala que ao mesmo tempo em que o jovem é reconhecido como um recurso, uma potencialidade para a adaptação à informatização e comunicação dos novos tempos,

²¹⁷ POCHMANN, Márcio. *A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000. p. 5.

²¹⁸ UNESCO. *Políticas Públicas de/para/com Juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004. p. 33.

²¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 33.

²²⁰ UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *A voz dos Adolescentes*. UNICEF/Fator OM/2002. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pesquisa>>. Acesso em 13 mar. 2007.

“há o paradoxo do aumento da sua exclusão social, destacando-se os elevados níveis de desemprego juvenil na região – duas ou três vezes superior ao desemprego adulto”.²²¹

Segundo o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) publicado em 2004,²²² uma em cada cinco pessoas no mundo, com idade entre 15 e 24 anos, está desempregada, ou seja, 88 milhões de jovens (hoje já se tem notícia de que esse número beira os 94 milhões), que representam mais de 40% do total de desempregados. Destes, 85% encontram-se em países em desenvolvimento. E as perspectivas de melhoria não são animadoras, já que é esperada a entrada de 660 milhões de jovens no mercado de trabalho nos próximos dez anos. Acrescenta, ainda, que nunca na história foi registrado um índice tão alto de jovens concorrendo por um trabalho como o que se verá nos próximos dez anos.

Os levantamentos realizados no Brasil evidenciam que os jovens buscam efetivamente uma oportunidade de trabalho, assim como o conjunto da população economicamente ativa. Entretanto, sua dificuldade é mais acentuada, uma vez que concorre com pessoas com maior experiência profissional e maior vivência no mundo do trabalho. Nesse contexto, a falta de perspectiva profissional para a juventude se destaca como um dos principais fatores de desalento e desagregação social vivenciados no período atual brasileiro.

Esse cenário desalentador tende a se tornar mais cruel aos jovens nos próximos anos, levando-se em conta duas decisões recentes do STF, que consideraram inconstitucional a previsão contida na CLT de que a aposentadoria espontânea extingue o contrato de trabalho.²²³ A partir desse novo entendimento, os empregados em

²²¹ UNESCO. Op. cit., 40.

²²² OIT. Organização Internacional do Trabalho. A OIT e o Emprego de Jovens. In: *OIT Brasil – Programas e Atividades – Programas Especiais*. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/prgatv>>. Acesso em: 27 jun. 2005.

²²³ STF. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) n. 1.770 e 1721. No julgamento das ações o STF considerou inconstitucionais os parágrafos 1º e 2º do artigo 453 da CLT. De acordo com o Supremo, a previsão de extinção do contrato de trabalho com a aposentadoria espontânea “viola os preceitos constitucionais relativos à proteção e à garantia à percepção dos benefícios previdenciários”. Com essa decisão, o TST passa a rever a Orientação Jurisprudencial n. 177, da Seção Especializada em Dissídios Individuais 1 (SDI-1), que prevê: “A aposentadoria espontânea extingue o contrato de trabalho, mesmo quando o empregado continua a trabalhar na empresa após a concessão do benefício previdenciário. Assim sendo, indevida a multa de 40% do FGTS em relação ao período anterior à aposentadoria”. As primeiras decisões contrárias à OJ n. 177 já se manifestam no TST, como se pode conferir no julgamento do RR 27.185/2002-900-04-00.1. Disponível em: <<http://conjur.estadão.com.br/static/text/49518,1>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

condições de se aposentar poderão requerer o benefício previdenciário e continuar ocupando seu posto de trabalho de forma contínua. Não se questiona aqui a constitucionalidade analisada nas decisões ou o direito dos trabalhadores a decidir sobre a percepção de seus benefícios previdenciários, mas o que se quer sublinhar é que esse novo direcionamento da jurisprudência refletirá, negativa e inevitavelmente, no acesso dos jovens às vagas que deveriam ser deixadas por esses trabalhadores.

Há de se destacar que a fase compreendida entre 16 e 24 anos é das mais relevantes na vida do cidadão, uma vez que é nela que tendem a ocorrer a conclusão da formação escolar e o ingresso na vida profissional. Assim, os sucessos escolares e ocupacionais nessa faixa etária têm importância fundamental e se refletem no restante da vida do jovem. E é justamente nessa etapa da vida que a formação geral e a capacitação para o mundo do trabalho desafiam os modelos de políticas públicas voltadas para a educação e para o trabalho do jovem.

A ameaça do desemprego sufoca a percepção da juventude de que através do trabalho possa superar as dificuldades existentes. Sem perspectivas para acreditar em um país que não cresce, que não gera emprego, que fragiliza as famílias de trabalhadores, que não investe como deveria em educação, “o jovem passa a sonhar com outros valores, sendo o individualismo, a violência e a fuga da realidade através da droga crescentemente estimulados”²²⁴, desistindo, muitas vezes, de investir em sua própria formação e capacitação profissional.

Nesse contexto, o primeiro emprego representa uma situação decisiva sobre a trajetória futura do jovem no mercado de trabalho, sendo que o ingresso precário e antecipado pode marcar desfavoravelmente seu desempenho profissional, especialmente quando sacrifica a escola em favor do trabalho.

Conforme mostram os dados da PED, realizada pelo DIEESE, em todas as seis regiões analisadas, a maioria dos jovens ocupados não conseguiu conciliar a formação escolar e profissional, sendo que a proporção de jovens que somente trabalha foi maior que a proporção deles que estuda e trabalha.²²⁵ Um dos fatores responsáveis pela

²²⁴ POCHMANN, 2000. p. 6.

²²⁵ O gráfico 2 da Pesquisa retrata, em porcentagem, a distribuição dos jovens ocupados de 16 a 24 anos, segundo a situação de trabalho e estudo, sendo que o maior índice, em todas as regiões analisadas, é composto por jovens que só trabalham e o menor por aqueles que trabalham e estudam: São Paulo, 70,1 e 29,9; Recife, 67,7 e 32,4; Porto Alegre, 67,6 e 32,4; Belo Horizonte, 66,6 e 33,4; Distrito Federal, 66,1 e 33,9 e Salvador, 60,0 e 40,0. (DIEESE. Op. cit. p. 8).

evasão dos estudantes da escola, apontado pela pesquisa, é a extensa jornada média de trabalho semanal imposta aos jovens ocupados. A menor carga horária foi registrada em Belo Horizonte, 39 horas semanais, e a maior em Recife, 44 horas semanais, chegando ao limite da jornada máxima legal no Brasil. As extensas jornadas de trabalho a que se submetem os jovens também revela traços preocupantes entre os que estudam e trabalham, pois vem a interferir no rendimento escolar e na formação e capacitação desse jovem para um mundo do trabalho mais digno.

A pesquisa também revela que os jovens ocupados oriundos de famílias de baixa renda encontram maior dificuldade para conciliar estudo e trabalho e, por isso, não chegam sequer a ingressar no ensino médio, que é o nível de escolaridade mais freqüente entre os jovens ocupados pertencentes às famílias de melhor poder aquisitivo.

Além disso, a pesquisa verificou que a formalização na contratação, bem como os rendimentos pagos pelo trabalho dos jovens, são maiores na medida em que aumenta a renda familiar. Em todas as seis regiões investigadas pela PED, a proporção de jovens ocupados como assalariados – ocupação com remuneração mais regular e relação de trabalho relativamente mais estável – foi maior para aqueles de família com maior poder aquisitivo, um indicativo de que quanto maior a renda familiar, maior a chance de contratação com vínculo formal de trabalho e melhor é a remuneração.²²⁶

Tais informações revelam a importância das condições financeiras familiares na formação escolar do jovem ocupado, já que irá propiciar subsídios para que ele se mantenha mais tempo na escola.

Sobre a importância do nível de escolaridade e da qualidade do ensino, um diagnóstico feito pela Fundação Abrinq demonstra que os jovens que estudam de 9 a 11 anos podem ganhar até 56% mais do que aqueles que estudam de 5 a 8 anos. Com pouca idade, o jovem começa a trabalhar sem nenhuma qualificação, sendo que apenas 12,1% têm carteira assinada e 94% não recebem capacitação profissional para as funções que exercem.²²⁷

²²⁶ DIEESE. Op. cit. pp. 13-14.

²²⁷ FUNDAÇÃO ABRINQ. Pelos Direitos da Criança e do Adolescente. *Lei de Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.fundabrinq.org.br/.Abrinq/popup/jornalista>>. Acesso em: 13 mar. 2007.

De todo o exposto, conclui-se que é nítida a desigualdade de oportunidades ocupacionais quando se leva em consideração a renda familiar e o nível de escolaridade aos quais pertence o jovem ocupado.

A partir dessa constatação, é importante sublinhar que, no caso brasileiro, a busca pelo melhor desempenho da economia, por si só, não será suficiente para refletir uma melhor distribuição de renda, embora não se questione sua necessidade. Associados à busca do crescimento econômico, as políticas públicas brasileiras precisam elaborar um maior número de programas que, de um lado, garantam renda às famílias que, hoje, necessitam do trabalho dos filhos para sobreviver e, de outro, promovam o desejável equilíbrio entre a formação escolar e profissional e a inserção do jovem no mercado de trabalho. Para tanto, não há como se pensar em outra forma que não seja investir mais e melhor na educação.

3.2 O tratamento constitucional do direito ao trabalho e à educação para o trabalho

Embora não haja previsão literalmente expressa na Constituição Federal brasileira, o direito ao trabalho e à educação para o trabalho têm sido tratados como direitos individuais fundamentais, já que a Carta Magna tem como princípio, dentre outros, os valores sociais do trabalho, como bem expõe José Afonso da Silva:

O art. 6º define o *trabalho* como direito social, mas nem ele nem o art. 7º trazem norma expressa conferindo o *direito ao trabalho*. Este, porém, ressaí do conjunto de normas da Constituição sobre o trabalho. Assim, no art. 1º, IV, se declara que a República Federativa do Brasil tem como fundamento, entre outros, os *valores sociais do trabalho*; o art. 170 estatui que a ordem econômica funda-se na *valorização do trabalho*, e o art. 193 dispõe que a ordem social tem como base o *primado do trabalho*. Tudo isso tem sentido de reconhecer o *direito social ao trabalho*, como condição da efetividade da existência digna (fim da ordem econômica) e, pois, da dignidade da pessoa humana, fundamento, também, da República Federativa do Brasil (art. 1º, III). E aqui se entroncam o *direito individual* ao livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, com o *direito social ao trabalho*, que envolve o direito de acesso a uma profissão, à orientação e formação profissionais, à livre escolha do trabalho, assim como o direito à relação

de emprego (art. 7º, I) e o seguro-desemprego, que visam, todos, entre outros, à melhoria das condições sociais dos trabalhadores.²²⁸

Extrai-se, pois, da lição do autor, que o direito ao trabalho assim como o direito à educação e formação para o trabalho compõem o rol de direitos fundamentais sociais e, por esse motivo, também são tutelados pelas teorias desenvolvidas nessa matéria constitucional.

Aqui é oportuno apresentar um conceito de direito fundamental. Robert Alexy propõe o seguinte conceito formal: “Son todos los derechos catalogados expresamente como tales por la propia Constitución. Por lo general, esto ocurre cuando los derechos fundamentales aparecen compilados en un único catálogo”.²²⁹

Todavia, o próprio Alexy constata a limitação de um conceito meramente formal, pois freqüentemente as constituições também estabelecem direitos fundamentais fora do catálogo onde são reconhecidos.

A Constituição brasileira de 1988 elenca, dos arts. 5º ao 17, os direitos e garantias fundamentais, deixando claro, no § 2º do art. 5º, que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição *não excluem outros* decorrentes do regime e dos *princípios por ela adotados*, ou dos *tratados internacionais* em que a República Federativa do Brasil seja parte.” [sem grifos no original].

No que diz respeito aos *princípios*, a Constituição brasileira, em seu Título I, artigo 1º, reza que “A República Federativa do Brasil, [...] constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; [...]”. Daí a necessidade de um conceito material de direitos fundamentais mais abrangente, no qual irão inserir-se todos os direitos elencados na Carta Magna, individuais ou sociais, que se vinculem aos próprios fundamentos constitucionais expressos no artigo 1º.

O *direito ao trabalho*, como já se comentou, está garantido no artigo 6º da Constituição brasileira e coaduna-se com outras disposições constitucionais que também se inserem nos fundamentos da República antes apresentados, como o que

²²⁸ SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2002. pp. 288-289.

²²⁹ ALEXY, Robert. *Tres escritos sobre los derechos fundamentales y la teoría de los principios*. Bogotá: Universidad Externado de Colômbia, 2003. p. 21.

estatuí que a ordem econômica funda-se na *valorização do trabalho* (art. 170), o que dispõe que a ordem social tem como base o *primado do trabalho* (art. 193) e o que prevê o direito à *relação de emprego* (art. 7º,I).

Embora esses direitos, ao trabalho e ao emprego, sejam apresentados fora do elenco dos direitos individuais expressos no artigo 5º, também se constituem, é o que se defende, de direito subjetivo de cada cidadão brasileiro. Isso porque os valores sociais do trabalho são fundamentos da Carta Política brasileira (art. 1º, IV) e, por essa razão, pode esse direito ser atraído, considerando a previsão contida no § 2º do artigo 5º, ao rol de garantias individuais estabelecido neste mesmo artigo.

No que concerne à educação e capacitação para o trabalho, a Constituição brasileira irá tratar da matéria no artigo 6º, que trata dos direitos sociais, e também em seu título VIII, que disciplina a Ordem Social brasileira, na parte final do art. 205: “A educação, direito de todos e *dever do Estado* e da família, será promovida e incentivada *com a colaboração da sociedade*, visando ao pleno *desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*.” [sem grifos no original] e no art. 214: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à [...] IV - *formação para o trabalho*” [sem grifos no original].

Entende-se que os artigos 205 e 214 também podem ser agasalhados, assim como o 6º, pelos princípios e fundamentos constitucionais expressos no art. 1º, pois estão contidos em seus enunciados os ideais de “cidadania”, “qualificação para o trabalho” e o “pleno desenvolvimento da pessoa”, que também são, inegavelmente, “pressupostos de dignidade da pessoa humana”. Em sendo assim, a educação e a capacitação para o trabalho também podem se constituir de direitos individuais e subjetivos do cidadão, amparados na disposição contida no § 2º do artigo 5º da CF/88.

Por esses dispositivos justifica-se a afirmativa de José Afonso da Silva, acima apresentada, bem como todo o entendimento jurídico consolidado no Brasil que entende o trabalho e a educação geral e profissional como direitos sociais e também individuais e subjetivos a serem protegidos e implementados pelo Estado e respeitados pelos cidadãos.

No mesmo sentido, Konrad Hesse também reconhece na Constituição uma supremacia não só política como também normativa, determinante da realidade social:

A Constituição transforma-se em força ativa se essas tarefas forem efetivamente realizadas; se existir a disposição de orientar a própria conduta segundo a ordem nela estabelecida; se, a despeito de todos os questionamentos e reservas provenientes dos juízos de conveniência, se puder identificar a vontade de concretizar essa ordem. Concluindo, pode-se afirmar que a Constituição converter-se-á em força ativa se fizerem presentes, na consciência geral, particularmente na consciência dos principais responsáveis pela ordem constitucional, não só a vontade do poder (*Wille zur Macht*), mas também a vontade de Constituição (*wille zur Verfassung*).²³⁰

Para Hesse, mesmo que a Constituição não consiga, por si só, nada realizar, ela tem o poder supremo de exigir comportamentos, de impor tarefas. De fato, a exposição acima vai ao encontro do que se entende por supremacia da Constituição, compreendendo a norma fundamental com sua própria tutela e garantia e todas as normas infraconstitucionais voltadas à sua eficácia. É por e para ela que age o Estado e também deve agir a sociedade.

Os Tratados, Convenções e Recomendações internacionais serão estudados no próximo tópico, mas já se pode antecipar que seus ideais de proteção e implemento do direito ao trabalho e à educação e capacitação para o trabalho buscam rechaçar toda e qualquer forma de trabalho encoberta ou danosa à dignidade da pessoa, razão por que se justifica, *prima facie*, a consideração desses direitos como individuais fundamentais.

Quanto à aplicação dos princípios constitucionais nas relações de estágio, percebe-se que as decisões judiciais, majoritariamente, vêm reconhecendo, nos casos de fraude, o vínculo de emprego de estagiários contratados por empresas privadas, a despeito da Lei n. 6.494/77 expressar, em seu artigo 4º, que “o estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza”, fundamentando suas decisões, muitas vezes, no necessário implemento do direito fundamental social ao trabalho.

Um exemplo do que aqui se está afirmando pode ser trazido com a decisão da 5ª Vara do Trabalho de Florianópolis (SC), que julgou a Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público do Trabalho contra o Grupo Santander Banespa e o CIEE. Em sua

²³⁰ HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição.*, Trad. de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1991. p. 19.

fundamentação, o juiz defendeu que “os princípios da livre iniciativa, lembrados pelos requeridos, devem ceder ao peso do princípio da dignidade humana, que fundamenta o Direito do Trabalho”. Segundo o magistrado, não há como assegurar aos cidadãos brasileiros os direitos à educação e ao trabalho, sem que sejam observadas algumas normas limitadoras para a contratação de estágios.²³¹

A constatação que se faz é que a Justiça do Trabalho brasileira vem mostrando uma evolução na aplicação dos mandamentos constitucionais em seus julgados, especialmente nas situações em que o texto expresso em lei não seja o melhor fundamento para julgar os casos concretos.

Segundo Ruy Samuel Espíndola, no início no século XIX, os princípios de Direito tinham papel secundário, sendo lembrados somente quando havia lacuna na lei, já que seu papel restringia-se apenas a suprir lacunas. Mas, no decorrer do século XX, especialmente depois da 2ª Grande Guerra, os princípios passaram a ter importância e efetividade, “pois o mundo passou a se preocupar com normas que servissem como parâmetros de valores ético-políticos universais”. Nesse contexto, “de enfraquecimento do positivismo tradicional e de surgimento de um novo padrão de validade”, os princípios gerais de Direito, que figuravam nos Códigos e que eram vistos apenas como fontes supletivas, passaram a ser inscritos nas Constituições e a ter caráter de normatividade, convertendo-se em fundamento de toda a ordem jurídica. “E para a doutrina constitucional moderna, assim como as regras (leis), também os princípios são espécies do gênero ‘norma’ de Direito, para o que muito contribuíram os estudos teóricos dos juristas americano Ronald Dworkin, e do alemão Robert Alexy”. Portanto, neste novo contexto, os princípios passam a ser o “fundamento da ordem jurídica-constitucional e servem como parâmetros para a aferição de validade e de interpretação das leis, tendo em vista que a hermenêutica não pode mais negar a eficácia dos princípios constitucionais”.²³²

Na mesma linha de argumentação, Paulo Bonavides afirma que a proclamação da normatividade dos princípios em novas formulações conceituais, e as decisões das Cortes Supremas no constitucionalismo contemporâneo, confirmam a tendência, no seu

²³¹ ACP 08634-2006-035-12-00-2. 5ª VT de Florianópolis (SC). Disponível em: <<http://www.trt12.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

²³² ESPÍNDOLA, Ruy Samuel. *Conceitos de Princípios Constitucionais*. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002. p. 77.

sentir, irresistível, “que conduz à valoração e eficácia dos princípios como normas-chave de todo o sistema jurídico”.²³³

Desta forma, são os princípios que formam a base do sistema jurídico, e são resultado da evolução social, devendo em muitos casos, prevalecerem às regras.

Rui Portanova ensina que os princípios “são enunciados que consagram conquistas éticas da civilização e, por isso, estejam ou não previstos em lei, aplicam-se cogentemente a todos os casos concretos”.²³⁴

Logo, se a regra que regulamenta o contrato de estágio, Lei n. 6.494/77, não é suficientemente clara quando dispõe sobre as limitações da prática *didático-pedagógica*, restringindo-se, no campo material, ao aspecto curricular, e dada a equivocada interpretação do Conselho Nacional de Educação quando diz que “todo o estágio é curricular”, parece correto que o intérprete julgue o caso concreto com base nos princípios jurídicos, especialmente se destinado à garantia do direito ao trabalho, pois, assim como as regras, também possuem eles o caráter de normatividade.

3.3 Tratados internacionais, Convenções e Recomendações da OIT

Dentre os Tratados dos quais o Brasil é signatário, o documento mais importante relativo à formação técnico-profissional é, certamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tem dentre seus princípios a universalização do direito à educação e a generalização da instrução técnica e profissional:

Artigo 26. 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no concernente à instrução primária e fundamental. A instrução primária será obrigatória. A instrução técnica e profissional haverá de ser generalizada; o acesso ao ensino superior será igual para todos, em função dos méritos respectivos. 2. A educação terá por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. os pais

²³³ BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 286.

²³⁴ PORTANOVA, Rui. *Princípios do Processo Civil*. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005. p. 14.

terão direito de prioridade a escolher o tipo de educação que haverá de dar a seus filhos.²³⁵

Idêntica orientação consta do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que reconhece o direito ao trabalho e a importância da orientação e da formação técnica e profissional, aprovado pelo Brasil no Decreto Legislativo n. 226/91 e promulgado pelo Decreto n. 591/92.²³⁶

Mais específicas que os Tratados Internacionais, as Convenções e as Recomendações da OIT inserem-se nos ordenamentos jurídicos dos países Membros como regras ou princípios orientadores das ações governamentais que visam positivar seus conteúdos no âmbito do Direito do Trabalho.²³⁷

²³⁵ ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 18 mar. 2007.

²³⁶ INTERLEGIS. Comunidade Virtual do Poder legislativo. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966*. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030616104212/20030616110115>. Acesso em: 18 mar. 2007.

²³⁷ Segundo Arnaldo Sússekind, “o conjunto de normas consubstanciadas nas convenções e recomendações constitui o que a OIT denomina ‘Código Internacional do Trabalho’”, não se tratando, porém, “de um *código* na acepção técnica da palavra, uma vez que suas normas integram a legislação nacional de cada um dos Estados-Membros da OIT, na medida em que forem ratificadas as correspondentes convenções e transformadas em lei as respectivas recomendações”. Ensina o autor que a aprovação de uma convenção depende de dois terços de votos dos delegados presentes e está condicionada à dupla discussão, em duas sessões (em regra, anuais) da Conferência Internacional do Trabalho, na qualidade de Assembléia Geral da OIT. Já as resoluções são adotadas por maioria simples, em discussão única, concernindo, quase sempre, a questões que não se incluem na ordem do dia da correspondente sessão da Conferência. “Materialmente, a convenção não se distingue da recomendação, configurando-se, entretanto, a distinção no tocante aos efeitos jurídicos que geram. Somente as convenções são objeto de ratificação pelos Estados-Membros, enquanto as recomendações devem apenas ser submetidas à autoridade competente para legislar sobre a respectiva matéria, a qual poderá, a respeito, tomar a decisão que entender”. As convenções, portanto, devem ser ratificadas na íntegra, salvo se no próprio instrumento houver sido facultada sua ratificação parcial. Já para as recomendações não há a exigência de ratificação por parte do Estado-Membro, podendo a autoridade competente “transformar em lei todos, alguns ou apenas um dos seus dispositivos, adotar outras medidas em relação aos mesmos, ou, ainda, tomar simplesmente conhecimento do diploma internacional, sem aprovar qualquer providência que lhe seja pertinente”. “As convenções constituem tratados multilaterais, abertos à ratificação dos Estados-Membros, que uma vez ratificados, devem integrar a respectiva legislação nacional. Já as recomendações se destinam a sugerir normas que podem ser adotadas por qualquer das fontes diretas ou autônomas do Direito do Trabalho, embora visem, basicamente, ao legislador de cada um dos países vinculados à OIT. Daí acentuar Ramadier que a convenção ‘cria uma obrigação internacional a cargo do Estado que a aceita’, enquanto, por meio da recomendação, a Conferência ‘convida os Estados-Membros a adotar medidas ou, ao menos, certos princípios, porém não cria nenhum vínculo de direito’”. No caso brasileiro, as convenções aceitas são ratificadas por Decreto, submetendo-se à apreciação do Congresso Nacional. (SÚSSEKIND, Arnaldo. *Direito Internacional do Trabalho*. Capítulo XL. In: _____; MARANHÃO, Délio; VIANNA, Segadas; TEIXEIRA, Lima. *Instituições de Direito do Trabalho*. v. 2. 22 ed. São Paulo: LTr, 2005. pp. 1558-1567).

Os dois principais documentos de alcance mais abrangente da OIT sobre formação técnico-profissional são, segundo Humberto Henderson, a Convenção n. 142, de 1975, ratificada pelo Brasil em 1981 e promulgada pelo Decreto n. 98.656/89, e a Recomendação n. 150:

A partir de la aprobación de ambos, se modifica la concepción tradicional, en virtud de la cual se atribuía a la formación profesional la sola función de equilibrar el mercado del trabajo, y se adopta una mucho más amplia y dinámica, con arreglo a la cual se considera al desarrollo de los recursos humanos como un factor principal de desenvolvimiento económico y social.²³⁸

O trabalhador passa a ser, portanto, o centro das atenções políticas e dos programas públicos. Estes, por sua vez, devem se desenvolver por meio de revisões e adaptações periódicas, a fim de propiciar a permanente formação do trabalhador para um mercado produtivo cada vez mais dinâmico.

O artigo 1º da Convenção n. 142 determina que todo Membro da OIT deverá adotar e levar à prática políticas e programas completos e coordenados no campo da orientação e formação profissionais, estabelecendo uma estreita relação entre este campo e o emprego, levando em conta as necessidades, possibilidades e problemas em matéria de emprego.²³⁹

²³⁸ HENDERSON, Humberto. La formación profesional en el sistema de las normas internacionales del trabajo. In: BARBAGELATA, Héctor-Hugo; GUIONE, Hugo Barreto; HENDERSON, Humberto. *El derecho a la formación profesional y las normas intercacionales*. Montevideo: Cinterfor, 2000. p. 48.

²³⁹ OIT. Convenção n. 142. "Artículo 1: 1. Todo Miembro deberá adoptar y llevar a la práctica políticas y programas completos y coordinados en el campo de la orientación y formación profesionales, estableciendo una estrecha relación entre este campo y el empleo, en particular mediante los servicios públicos del empleo. 2. Estas políticas y estos programas deberán tener en cuenta: a) las necesidades, posibilidades y problemas en materia de empleo, tanto a nivel regional como a nivel nacional; b) la fase y el nivel de desarrollo económico, social y cultural; c) las relaciones entre el desarrollo de los recursos humanos y otros objetivos económicos, sociales y culturales. 3. Estas políticas y estos programas deberán aplicarse mediante métodos adaptados a las condiciones nacionales. 4. Estas políticas y estos programas tendrán por mira mejorar la aptitud del individuo de comprender su medio de trabajo y el medio social y de influir, individual o colectivamente, sobre éstos. 5. Estas políticas y estos programas deberán alentar y ayudar a todas las personas, en un pie de igualdad y sin discriminación alguna, a desarrollar y utilizar sus aptitudes para el trabajo en su propio interés y de acuerdo con sus aspiraciones, teniendo presentes al mismo tiempo las necesidades de la sociedad". Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

O artigo 19 da Recomendação n. 150²⁴⁰ dispõe que todos os cursos de formação técnico-profissional deveriam incluir, sempre que fosse possível, uma adequada sincronização entre ensino teórico nas instituições de formação e a formação prática nas empresas, de forma que se assegure a esse ensino teórico uma correspondência às situações de trabalho real. Também o artigo 4º, item 5, da mesma Recomendação²⁴¹ preconiza que a formação técnico-profissional seja financiada pelo Estado e pelas empresas, o que parece correto, já que, depois do próprio trabalhador, será a própria empresa a primeira a se beneficiar dessa mão-de-obra mais qualificada.

A OIT tem, ainda, outras Convenções, Recomendações e estudos que dizem respeito ao trabalho, profissionalização e ao desemprego. E embora nem todas se refiram unicamente ao trabalho do jovem, quase todos os seus conteúdos a ele se aplicam.²⁴²

Especificamente sobre os programas especiais de emprego e formação para jovens, com vistas ao desenvolvimento, merece especial atenção a Recomendação

²⁴⁰ OIT. Recomendação 150."Artículo 19: 1) Los cursos de formación inicial a tiempo completo deberían incluir, siempre que sea posible, una adecuada sincronización entre la enseñanza teórica en las instituciones de formación y la formación práctica en las empresas de forma que se asegure que esa enseñanza teórica corresponde a una situación de trabajo real; asimismo, la formación práctica fuera de las empresas debería, en lo posible, corresponder a situaciones de trabajo reales. 2) La formación en el trabajo organizada como parte integrante de la enseñanza que se da en instituciones de formación debería ser planificada conjuntamente por las empresas, las instituciones y los representantes de los trabajadores interesados, con objeto de: a) permitir que los educandos utilicen los conocimientos que han adquirido fuera de su empleo en situaciones reales de trabajo; b) dar formación en los aspectos de la ocupación que no pueden enseñarse fuera de las empresas; c) familiarizar a los jóvenes con poca o ninguna experiencia profesional con las exigencias y condiciones en que probablemente habrán de trabajar y con sus responsabilidades en el trabajo en grupo". Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

²⁴¹ OIT. Recomendação 150."Artículo 4. 5: "Estas políticas y estos programas deberían también estimular a las empresas a aceptar la responsabilidad de formar a sus trabajadores. Las empresas deberían colaborar con los representantes de sus trabajadores al programar sus actividades de formación y deberían cerciorarse, en la medida de lo posible, de que estas actividades sean conformes al sistema oficial de formación". Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

²⁴² Alguns exemplos estão contidos nas seguintes diretrizes, cujas Convenções foram ratificadas pelo Brasil: Recomendação 57, sobre a formação profissional (1939); Convenção 105, sobre trabalho forçado (1957); Convenção 111, sobre discriminação entre ocupação e emprego (1958); Recomendação 117, sobre a formação profissional (1962); Convenção 122, sobre política de emprego (1964); Recomendação 125, sobre as condições de emprego de menores (1965); Recomendação 136, sobre programas especiais para os jovens (1970); Convenção 138 e Recomendação 146, sobre a idade mínima (1973); Convenção 140 e Recomendação 148, sobre licença remunerada para estudos (1974); Convenção 142 e Recomendação 150, sobre desenvolvimento de recursos humanos (1975); Convenção 182 e recomendação 190, sobre piores formas de trabalho infantil (1999); Recomendação 195, sobre o desenvolvimento dos recursos humanos (2004); Recomendação 198, sobre a relação de trabalho (2006). Disponível em <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/index.htm>>. Acesso em 20 mar. 2007.

136,²⁴³ que resultou da Conferência da OIT em Genebra, de 23 de junho de 1970, da qual se destacam alguns tópicos principais:

I - Natureza dos programas especiais

Devem ser tidos como especiais os programas que visam a permitir que os jovens participem de atividades destinadas ao desenvolvimento econômico e social do país e adquiram educação, qualificações e experiência que facilitem a atividade econômica estável e fomentem a integração na sociedade. Os programas são especiais na medida em que correspondam às necessidades de emprego e formação dos jovens que não estejam suficientemente amparados pelos demais programas gerais. Devem, também, voltar-se para jovens desempregados que tenham instrução e capacitação técnica de que a comunidade necessita.

II – Princípios gerais

Os programas especiais devem: a) integrar-se em planos e programas de recursos humanos que visam ao emprego pleno e produtivo ou outros regulares de educação e formação de jovens; b) ser temporários e não repetir nem substituir programas regulares de orientação e formação profissional; c) não implicar diminuição das normas de trabalho existentes e não serem utilizados em proveito de pessoas e empresas privadas; d) propiciar ao menos um nível mínimo de educação geral; e) destacar a proteção da dignidade humana e desenvolvimento da personalidade, da responsabilidade individual e social; f) excluir toda forma de discriminação; g) ter propósitos e objetivos bem definidos, sujeitos à revisão periódica com base na experiência obtida; h) acolher, preferencialmente, a participação voluntária, admitidas, excepcionalmente, situações obrigatórias, por via legislativa; i) respeitar as disposições legais; j) propiciar participação em organizações juvenis e em sindicatos; k) permitir recursos contra decisões que os afetem;

III – Finalidade, participação, conteúdo e condições de trabalho

Os programas devem propiciar aos jovens com deficiências educativas conhecimentos e hábitos de trabalho, necessários para atividade econômica remunerada e para integrarem-se à sociedade de forma comprometida com o desenvolvimento social e econômico.

²⁴³ Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em 20 mar. 2007.

Feita a seleção dos jovens de acordo com a idade e nível de formação, os programas deverão permitir que o maior número possível de jovens passe, gradativamente, para uma atividade econômica normal ou transite para outros programas regulares de educação e de formação profissional complementares, limitando, contudo, o tempo de participação em cada um deles.

O conteúdo deve levar em consideração, inclusive dentro de um mesmo programa, a idade, o sexo, o nível de educação, de formação e aptidão dos participantes. Devem, também, incluir instrução inicial que propicie formação completa sobre o conteúdo do programa, conhecimento sobre legislação laboral e normas de higiene e segurança. Além disso, devem reconhecer as aptidões pessoais de cada jovem para melhor encaminhá-lo ao ramo de atividade adequado ao seu perfil.

É recomendado que a duração dos programas não exceda dois anos, com previsão de férias para os serviços que durarem um ano ou mais. O número de horas diárias e semanais dedicadas ao trabalho e à formação não devem prejudicar um tempo suficiente para escolaridade, para o descanso e o lazer.

Os programas devem, também, fomentar o interesse dos jovens pelo desenvolvimento social e econômico nacional, despertando-os para o senso de responsabilidade para com a comunidade e pondo suas qualificações técnicas a serviço dela.

O contrato de estágio, em tese, e respeitados os aspectos legais, se insere perfeitamente nas recomendações internacionais, uma vez que tem por finalidade aproximar a instituição de ensino do mundo do trabalho, conciliando atividades práticas em complementação à carga teórica.

Todavia, levando-se em conta que o desvirtuamento desse instituto é matéria corrente do cotidiano nacional, a prática que serviria para complementar o aprendizado acaba por assumir as feições de emprego disfarçado, ocultando sua verdadeira relação jurídica.

Nesse contexto, assume vital importância a Recomendação 198 da OIT, de 15 de junho de 2006 – muito recente, portanto –, que trata das relações de trabalho e tem

como principal objetivo determinar a existência da relação quando presente a tentativa danosa de acobertá-la.²⁴⁴

Dentre as diretrizes da Recomendação 198, destaca-se que a política nacional deveria incluir, pelo menos, medidas tendentes a lutar contra as relações de trabalho *encobertas* ou tendentes a ocultar a verdadeira situação jurídica – entendendo-se que existe uma relação de trabalho encoberta quando um empregador considera um empregado como se não o fosse – privando os trabalhadores da proteção a que têm direito (I, 4, b).

A Recomendação também preconiza que, no marco das políticas nacionais, os Membros deveriam velar, em particular, por assegurar uma proteção efetiva aos trabalhadores de relações incertas e dos mais vulneráveis, como jovens, idosos, informais e dos menos capacitados. (I, 5).

Além disso, a fim de facilitar a determinação da existência de uma relação de trabalho, os Membros deveriam considerar a possibilidade de: a) admitir uma ampla variedade de meios para determinar a existência de uma relação de trabalho; b) consagrar uma presunção legal da existência de uma relação de trabalho quando se dão um ou vários indícios; e c) estabelecer prévia consulta às organizações representativas de empregadores e trabalhadores a fim de determinar quais características devem possuir os trabalhadores para serem considerados assalariados ou independentes (II, 11).

Em síntese, no marco das políticas nacionais, os Membros deveriam estabelecer medidas eficazes destinadas a eliminar os incentivos que fomentam as relações de trabalho encobertas. (II, 17).

3.4 A burla ao instituto do estágio como estratégia

Fatta la legge, trovato l'ingàno, diz o adágio, que na tradução de Oliveira lê-se: “todas as leis são passíveis de ser deturpadas”.²⁴⁵ E não há quem ignore que a do estágio é amplamente desrespeitada.

²⁴⁴ Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

²⁴⁵ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 154.

A despeito da Recomendação 198 da OIT, que busca *eliminar* as relações de trabalho encobertas, o desvirtuamento dos objetivos do estágio tem sido quase um *script decorado* do cotidiano nacional.

É sabido que, em regra, a presença dos cinco elementos fático-jurídicos da relação de emprego, constantes nos artigos 2º e 3º da CLT²⁴⁶, atrai para a relação havida entre as partes a incidência das disposições celetistas. Entretanto, o instituto do estágio, quando remunerado, constitui-se de exceção a essa regra, pois embora se trate de relação de trabalho *lato sensu*, a Lei especial não lhe reconhece o vínculo de emprego.

Juscelindo Vieira dos Santos comenta que, por falha na legislação, o estagiário se constitui de “trabalhador híbrido”,

ora é confundido como espécie de empregado aprendiz, ora como espécie de autônomo, ora como espécie de trabalhador voluntário. Sem identidade, na realidade e na prática, o mercado o trata como um *indivíduo híbrido*, com genes diferentes na sua formação, cruzamento do trabalhador aprendiz com o empregado/servidor público temporário.²⁴⁷

É evidente que a estagnação da economia brasileira, a crise no mercado de trabalho e os altos índices de desemprego têm *justificado* a famigerada *flexibilização* dos contratos de trabalho e submetido os trabalhadores a aceitar condições precárias de ocupação.

Discorrendo sobre o mal-estar do trabalho, Luciano Vasapollo argumenta que a nova organização capitalista do trabalho é cada vez mais caracterizada pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados:

É o mal-estar do trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço

²⁴⁶ Os elementos em questão são, nos moldes dos artigos 2º e 3º da CLT: prestação de trabalho por pessoa física, de natureza não eventual, com pessoalidade, subordinação ao empregador e onerosidade. Será considerado empregador aquele que admite, assalaria e dirige a prestação pessoal do serviço. De fato, todos esses elementos estão presentes nas relações de estágio, mas em virtude de disposição expressa na Lei especial, essa relação jurídica não tem natureza empregatícia.

²⁴⁷ SANTOS, 2006. Op. cit., 96.

tecnológico que não resolve as necessidades sociais. É o processo que precariza a totalidade do viver social.²⁴⁸

Esse cenário tão angustiante tem sido palco para os trabalhadores se desempenharem em relações de trabalho precarizadas, por meio de contratos temporários, terceirizações, trabalho voluntário, cooperativas e, também, dos populares contratos de estágio. Isso faz com que os jovens busquem essa prática não como instrumento de aprendizagem, que é seu verdadeiro objetivo e natureza jurídica, mas como primeiro emprego, como meio de inserção no mundo do trabalho remunerado, mesmo que isso os leve a abrir mão das garantias do emprego formal.²⁴⁹

Nesse contexto, o estágio também se mostra estratégico aos estudantes, pois, sucumbidos pelo desalentador quadro de desemprego que devasta o país, aceita essa forma precarizada de trabalho para garantir, mesmo que temporariamente, o sustento de seus estudos. O que chama a atenção nesse quadro, é que parece haver na consciência do jovem estagiário, e também na de suas famílias e da sociedade de modo geral, um consentimento tácito à burla dos objetivos do programa de estágios. É como esmorecer diante do velho dito popular “dos males o menor”.

Paradoxalmente, todos têm consciência que, no momento em que o estudante estiver fora dos bancos escolares e em busca de emprego, efetivamente, será justamente esse recurso que lhe irá inibir o ingresso no mundo do trabalho. Ou seja, o jovem se constitui em cúmplice involuntário de seu próprio aviltamento.²⁵⁰

²⁴⁸ VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinantes do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 45.

²⁴⁹ A tendência é a supervalorização da mão-de-obra estagiária que, segundo apontamentos de Juscelindo Vieira dos Santos, citando dados do CIEE, já impõe concorrência aos jovens, especialmente com o gradativo ingresso de “trabalhadores com *status* de estudantes e com maior idade nestes postos de trabalho, pois estatísticas dão conta de que existem no Brasil quase 4.500 estagiários com mais de 30 anos”. (SANTOS, 2006. Op. cit., p. 89).

²⁵⁰ Uma entrevista realizada pelo jornal *Pioneiro* com o psiquiatra José Outeiral, especialista em infância e adolescência, revela que um dos principais problemas relacionados aos jovens é a falta de perspectiva profissional: “Como hoje há vagas sobrando em muitas universidades, a angústia do vestibular se deslocou para a saída da universidade”. (OUTEIRAL, José. Muitos pais são omissos. *Pioneiro*. Caxias do Sul, 21 e 22.10.2006. Caderno Cidades, p. 6-7). Uma outra matéria publicada pelo jornal, dá conta de uma pesquisa realizada por analistas das consultorias *Companhia de Talentos* e *LAB SSJ*, envolvendo 7 mil universitários brasileiros. Segundo a pesquisa, “os jovens estão sonhando com a estabilidade. Dos 1,3 mil entrevistados que falaram sobre suas pretensões para o futuro, 42,7% afirmaram que a principal meta é ser contratado pela empresa onde já atuam como estagiários”. O resultado é encarado como negativo pelo administrador e doutorando em psicologia Alexandre Santille: “Depois de passar por uma peneira absurda de alta concorrência, poucas vagas, muitas entrevistas e dinâmicas, os jovens que conseguem emprego acabam desistindo de sair em busca de novas oportunidades. Na maioria dos

Para Vidotti, a inexistência de vínculo empregatício no estágio, com a supressão dos direitos trabalhistas e contribuições previdenciárias “é, dialeticamente, a fonte de vitalidade e da patologia do estágio curricular”, tornando-se um foco de problemas para o Brasil. E segue argumentando que “a utilização dessa ferramenta didático-pedagógica numa sociedade que ainda não se limpou do ranço escravocrata e que consente um dos piores índices de distribuição de renda do planeta não poderia passar incólume”.²⁵¹

A busca desenfreada por vagas de estágio pode ser verificada todos os dias nos diversos meios de comunicação, levando os estudantes a se submeterem a verdadeiros *exames de seleção* promovidos pelas empresas e também pelos órgãos públicos, totalmente independentes de qualquer planejamento pedagógico das escolas. Nesse contexto, aquela *complementação do aprendizado* preconizada pelo instituto se descaracteriza e se transforma em *exigência prévia de conhecimento*, sob pena do aluno não lograr êxito nos processos seletivos de estágio.²⁵²

As empresas, freqüentemente, sob o argumento dos altos encargos fiscais e sociais atrelados aos contratos formais de emprego, optam por enxugar o quadro de empregados, substituindo-os por outros trabalhadores mais baratos, dentre eles, em grande parte, os estagiários.

Júlio César Zanluca, ao comentar os custos sobre o salário/hora pago a qualquer empregado formalmente contratado, apenas considerando os encargos básicos como férias, décimo-terceiro, descanso semanal remunerado, FGTS e INSS, afirma que eles podem variar de 56,50%, se a empresa é optante pelo “Simples”, a 97,45%, para a não optante. Esses encargos serão ainda maiores se considerados o vale-transporte, o aviso prévio, os afastamentos de saúde ou acidentários, dentre outros porventura pagos ou provisionados pela empresa.²⁵³

casos, acabam ficando em uma empresa pela falsa expectativa de estabilidade. Depois, acabam frustrados”. (LAB SSJ e Companhia de Talentos. Jovens com medo do risco. *Pioneiro*. Caxias do Sul, 16 dez. 2005. Caderno Economia, p. 18).

²⁵¹ VIDOTTI, 2004. Op. cit., p. 152.

²⁵² No nível superior, a disputa é ainda mais acirrada, pois envolve cargos e remunerações mais elevados. Para se ter um exemplo, o artigo “O Dilema da Empregabilidade”, publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, informa que “nas grandes companhias, a concorrência por um lugar de estagiário se mostra muito mais acirrada que no vestibular de medicina. Existem até mil candidatos por vaga nas grandes empresas. Alguns exames de seleção têm até cinco fases.” (BRIZOLA, Roberto. O dilema da Empregabilidade. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: 12 ago. 2002).

²⁵³ ZANLUCA, Júlio César. *Cálculos de encargos sociais e trabalhistas*. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/custostrabalhistas>>. Acesso em: 13 fev. 2007.

Sobre os custos atrelados aos contratos de emprego, Jorge Luiz Souto Maior mantém posicionamento contrário às idéias que defendem reduções aos direitos trabalhistas, considerando “falacioso” o discurso da classe patronal ao atacar a excessiva proteção do trabalhador no ordenamento jurídico brasileiro.²⁵⁴

Procedentes ou não os discursos do poder empregatício em relação aos custos atrelados aos contratos de emprego, o fato é que os contratos de estágio apresentam-se muito menos onerosos à empresa. Isto porque o concedente se limita a pagar uma bolsa auxílio, que pode ser dedutível da parte tributável de seu ganho, e a contratar um seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário, sem qualquer ônus fiscal. Além disso, ao estagiário não são devidos encargos trabalhistas como férias, décimo-terceiro salário, vale-transporte, FGTS, verbas rescisórias ou outras vantagens porventura concedidas ao trabalhador formal. Via de regra, os estágios se processam através de agentes de integração, aos quais as empresas repassam em torno de 15% a 20% do valor da bolsa auxílio concedida mensalmente ao estagiário.²⁵⁵ Fica evidente, pois, que a contratação de estagiários, em termos de custos operacionais, se mostra bem mais atraente às empresas.

²⁵⁴ O autor argumenta que o ataque da classe patronal ao direito do trabalho, imputando-lhe responsabilidade pela inviabilidade das empresas devido ao encarecimento da mão-de-obra, é economicamente falacioso e, principalmente, moralmente hediondo, pois desmerece a dignidade do trabalhador, correspondendo à lógica perversa do capital. Além disso, o autor contrapõe o entendimento de José Pastore, que eleva os encargos sociais a 102,06%, ao de Demian Fiocca, que os tem em 36%. Frisa, ainda, que muitos encargos apontados são dedutíveis do lucro tributável para fins de Imposto de Renda das empresas. Citando matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, de 17 fev. 1996, p. 2, o autor apresenta o posicionamento de Clovis Rossi, para quem as férias, o repouso semanal, e o 13º salário não são encargos, “são direitos mínimos do trabalhador, a menos que se pretenda revogar a Lei Áurea, o que ainda não entrou na agenda das reformas”. Para Márcio Pochmann, os custos sociais representam, na verdade, 20,7% do custo total do trabalho. O autor ainda defende que o custo da mão-de-obra no Brasil é baixíssimo se comparado com outros países. Apoiando-se em Arnaldo Sússekind, o autor comenta que o salário/hora do trabalhador brasileiro é, em média, R\$ 2,70, enquanto que no Japão é de R\$ 16,00; nos EUA, R\$ 17,00; e na Alemanha, R\$ 24,00, ressalvando, ainda, que para Francisco Meton de Lima, esses valores, na verdade, são em dólares. (SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. *O direito do trabalho como instrumento de justiça social*. São Paulo: LTr, 2000. pp. 173-185).

²⁵⁵ A informação dos percentuais cobrados pelos agentes de integração foi obtida em visitas realizadas em alguns estabelecimentos que atuam no Município de Caxias do Sul (RS) (CIEE, GELRE e *Projeto Integrar* da Universidade de Caxias do Sul) e confirmada na Ação Civil Pública n. 00813.2004.115.15.00.7, movida pelo Ministério Público do Trabalho contra o CIEE, de alcance nacional, que tramita na 115ª Vara do Trabalho de Presidente Prudente. A ACP busca proibir o CIEE de promover intermediação de “mão-de-obra” de estudantes. No depoimento pessoal do Sr. Luiz Gustavo Coppola, preposto do CIEE, na audiência de instrução realizada em 01/11/2006, ficou confirmado que o concedente paga “uma contribuição institucional” mensal ao CIEE, que varia entre R\$ 50,00 e R\$ 60,00 e perdura por todo o período de contratação do estágio. O preposto também informou que, “em todo o País, o CIEE possui mais de um milhão de estudantes cadastrados, a maioria do nível superior”. Disponível em: <<http://www.trt15.gov.br>>. Acesso em 23 jan. 2007.

E não somente o instituto se mostra estratégico às empresas concedentes e aos estudantes, mas também aos agentes de integração, que se inserem nesse quadro perverso e obtêm dele uma expressiva fonte de ganho por meio da intermediação dessa mão-de-obra precarizada.

Relatório da Comissão Mista do Estágio do Ministério Público do Paraná dá conta que procedimentos administrativos das Procuradorias Regionais têm revelado que “cresce, assustadoramente, o número de entidades atuando como agentes de integração”. Segundo o relatório, há inúmeros casos de empresas que originalmente se prestavam à intermediação de mão-de-obra que alteraram seus contratos sociais para fazer constar de seus objetivos a atuação como agentes de integração, “demonstrando a sistemática fraude à lei disciplinadora”.²⁵⁶

Desgraçadamente, há de se reconhecer que o quadro perverso do desemprego, além de beneficiar a classe patronal pelo “balcão de espera” formado pelo excesso de demanda, também dá azo para que outros dele sobrevivam.

O *discurso politicamente correto* que sustenta ser o estágio a primeira oportunidade de empregos dos jovens ou o “verdadeiro primeiro emprego”, como estampam os jornais, é o adotado pelos agentes de integração e demais defensores da prática pela prática.

Camino, no ano de 1996, ou seja, antes mesmo da ampliação do instituto para alcançar também alunos do ensino médio, observou que a burla à Lei já era o que ocorria amiúde naquela época:

São encontradiços os exemplos de estudantes de direito dedicando-se à singela tarefa de preencher fichários ou datilografar intimações nas secretarias de unidades judiciárias, de estudantes de ciências contábeis ocupando-se de recepcionar clientes em balcões nos bancos, de estudantes de administração de empresas exercendo funções atribuíveis a um simples *office boy*. Tais práticas, sem dúvida, desnaturam as finalidades do estágio.²⁵⁷

Assim, ainda que, em princípio, o estágio se realize em empresa ou entidade cujos objetivos se compatibilizam com o curso do aluno, é comum o desvio de função, com o desempenho do estudante em atividades alheias aos programas curriculares e

²⁵⁶ Disponível em: <<http://www.mp.pr.gov.br/estagio/edita101.html>>. Acesso em: 04 nov. 2004.

²⁵⁷ CAMINO. Op. cit., p. 629.

com o indisfarçável propósito de atender aos interesses do concedente, suprimindo sua necessidade de força de trabalho.

Nesse contexto, é interessante apresentar a avaliação crítica feita por Maurício Godinho Delgado, para quem o ganho do concedente com a contratação de estagiários não poderá interferir na interpretação que busca determinar se o estágio é ou não irregular, mas tão somente o fato de o estagiário estar ou não desempenhando-se em atividades que lhe possibilitem a complementação do aprendizado:

Note-se que, aqui, o mais importante não é saber se o tomador de serviços está auferindo (ou não) ganhos econômicos com o estágio – já que tais ganhos sempre existirão em qualquer situação de prestação laborativa de alguém a outrem (mesmo prestação laborativa não onerosa, insista-se). Tais ganhos são inevitáveis a qualquer prestação de trabalho, sendo que esse fato não descaracteriza a regularidade do estágio. *O fundamental, portanto, é aferir-se se o estágio está, efetivamente, cumprindo seus objetivos legais de permitir ganhos educacionais e profissionais para o estudante-obreiro.* Ou seja, *aferir-se o papel agregador real do estágio à escolaridade e formação educacional e profissional do estagiário.* Não percebida, concretamente, essa função educativa e formadora do estágio, desenquadra-se o vínculo formado do modelo excetivo previsto na Lei n. 6.494/77, despontando a figura genérica da relação de emprego.²⁵⁸

O estágio, portanto, tem de ser correto, harmônico ao objetivo educacional que presidiu sua criação pelo Direito. Sendo incorreto, irregular e remunerado, trata-se de simples relação empregatícia dissimulada.

Para Machado, a veiculação de reportagens mostrando o sucesso daqueles que iniciaram a carreira profissional como meros estagiários e hoje ocupam cargos importantes nas empresas colabora para a busca de estágios: Semanalmente, os anúncios classificados estampam colunas e mais colunas de anúncios que procuram estagiários para o exercício das mais diversas atividades: recepcionistas, telefonistas, auxiliares administrativos, digitadores, caixas, vendedores, *office boys*, entre outros.²⁵⁹

²⁵⁸ DELGADO. Op. cit., p. 327-328.

²⁵⁹ Para comprovar o que afirma, a autora informa a publicação do jornal *Zero Hora* de 8 de junho de 2006, que veiculou na capa do caderno Empregos & Oportunidades uma manifestação de um profissional sobre a importância de ter sido estagiário. E segue comentando que “na página 6, em um único anúncio, são oferecidas 156 vagas para estagiários dos mais diversos cursos; na página 7, são oferecidas vagas para estagiários que estejam cursando o 4º ou 5º semestres em Administração *com experiência em planilhas* e torneiro mecânico *com dois anos de experiência*. Na página 11, existem vagas para estagiários dos cursos de Administração (cursando até o 5º semestre), Contábeis, a partir do 4º semestre, Estatística, Administração/Economia/Sociologia (cursando entre o 3º e o 4º semestres). Na

Essa busca intensa por contratos de estágio são propagadas pelos agentes de integração como forma de valorizar as ações dessas entidades, que defendem ser o estágio a verdadeira oportunidade de inserção do jovem em seu primeiro *emprego*. No ano de 2005, o balanço social do CIEE nacional registrou que foram convocados mais de 3 milhões de estudantes do ensino médio ou superior para oportunidades de estágio.²⁶⁰

Não se pode desconsiderar que um número expressivo de jovens estão, de fato, em busca de oportunidades de trabalho, e por não encontrarem políticas públicas capazes de lhes garantir colocação em vagas de emprego, recorrem aos serviços desses agentes para garantir seus rendimentos por meio dos estágios. Embora se reconheça a eficiência dos agentes de integração no cumprimento de sua tarefa de inserir os jovens em vagas de estágio, o que se questiona é se esse é o meio mais adequado de atender aos anseios desse *trabalhador em formação*.

Nesse mesmo ponto, Santos comenta que “nos últimos dez anos foi a terceirização. Agora se intensifica a garimpagem ao estudante estagiário, observando-se um aumento significativo de concursos públicos e anúncios na *internet*”.²⁶¹

Antônio Fabrício de Matos Gonçalves também chama a atenção para os problemas apresentados na práxis do instituto jurídico:

A lei 6.494/77 representa para o Direito do Trabalho mais uma norma de cunho flexibilizante. [...] A disposição legal, sem dúvida, vem servindo de base legal para a prática de atos fraudulentos, através dos quais as empresas buscam desonerar-se dos encargos sociais próprios do contrato de trabalho. É notório que grande parte dos estagiários realiza as mesmas tarefas que os demais empregados registrados, nas mesmas condições, como jornada de trabalho, responsabilidade, volume de trabalho e hierarquia, embora não possuam direitos mínimos assegurados àqueles.²⁶²

página 12, vaga oferecida para estagiário técnico mecânico/elétrica, cursando o 2º semestre. Encontramos ainda vagas para estágios ofertadas nas páginas 14, 15, 16 e 17”. (MACHADO. Op. cit., pp. 21-22).

²⁶⁰ CIEE. *Relatório de Atividades 2005: Balanço Social*. São Paulo: CIEE, 2006, p. 16. Disponível em: <http://www.ciee.org.br/portal/institucional/dest_bs.asp>. Acesso em: 10 abr. 2007.

²⁶¹ SANTOS, 2006. Op. cit., p. 90.

²⁶² GONÇALVES, Antônio Fabrício de Matos. *Flexibilização trabalhista*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2004. pp. 177-179.

É inegável que as atividades nas quais se desempenham os jovens passam ao largo de sua formação profissional, constituindo-se em autênticas relações de emprego, porta aberta para a diminuição dos custos de produção, com a perversidade de não garantirem ao estagiário qualquer proteção social prevista na legislação trabalhista.

Para Gonçalves,

o que se tem visto, infelizmente, é uma deturpação total da *mens legis*, com a conseqüente mitigação do princípio da proteção. A Lei em si já é prejudicial aos estagiários e ainda tem sido utilizada com propósitos escusos, apenas para proporcionar mão-de-obra barata e sem vínculo de emprego, atraindo a incidência imediata do art. 9º da CLT, segundo o qual será nulo o ato praticado com o objetivo de fraudar a aplicação das disposições celetistas.²⁶³

Essa generalização dos contratos de estágio se faz em detrimento do todo social, primeiro porque diminui sensivelmente o mercado de trabalho para os pais de família que dependem de emprego para promoverem a sobrevivência sua e de seus familiares; segundo porque, em muitos casos, frustra no próprio estudante a certeza ou expectativa de contratação após formado; e, por último, porque gera um desequilíbrio de todo o custo da política de proteção social, que tem como base de incidência principal a formação da relação de emprego.

Algumas categorias profissionais mais expressivas, que ainda preservam organizações sindicais atuantes, já começam a manifestar preocupações com o número alarmante de estagiários contratados para substituir mão-de-obra formal.

A título de exemplo, o Sindicato dos Bancários, na campanha salarial de 2004, em âmbito nacional, apresentou proposta de negociação à Federação Nacional dos Bancos (FENABAN), que, em seu artigo 44, previa limite de contratação de estagiários em 0,5% (meio por cento) do quadro de empregados, devendo reconhecer a condição de empregado em relação ao estagiário que não se enquadrasse nesse parâmetro. Dispunha, também, que as empresas deveriam notificar as entidades sindicais convenientes acerca das contratações de estagiários.²⁶⁴ Todavia, propostas dessa natureza acabam fazendo parte do *poder de barganha* nas negociações, não sendo

²⁶³ *Idem, ibidem*, p. 181.

²⁶⁴ A íntegra da proposta apresentada na convenção coletiva da categoria de 2004 foi conhecida em: <<http://www.bancariospoa.com.br/Institucional/campanhasalarial.asp>>. Acesso em: 16 set. 2004.

levadas a cabo, ao que parece, por absoluta falta de interesse da categoria patronal e pela negligência dos sindicatos em buscar direitos a todos os trabalhadores, empregados ou não. Não é a toa que as instituições financeiras se enquadram entre as maiores empresas concedentes de estágios.

Oliveira chega a dizer que “quando em publicidade uma empresa anuncia que ‘necessita de estagiários’, está demonstrando que tem do estágio uma visão distorcida”.²⁶⁵ Isso porque, de fato, do que ela necessita é de mão-de-obra que poderia ser suprida por empregado formalmente contratado, retirando a possibilidade de um profissional, inclusive do jovem já formado e qualificado, se inserir no mercado de trabalho. Nesse caso, será o próprio estagiário a preparar sua frustração futura.

Acrescente-se, ainda, a pertinente observação de Machado, ao destacar que

quando alguém usa a mão-de-obra do estudante estagiário como se fosse seu empregado e não lhe reconhece os direitos trabalhistas e previdenciários assegurados, faz concorrência desleal e predatória a outros empresários que cumprem as normas e suas obrigações patronais.²⁶⁶

E não só as empresas infratoras participam de forma desleal no mercado competitivo como também desvirtuam, em tese, um instituto jurídico que tem a importante função de aproximar o jovem, a escola e os currículos teóricos do mundo do trabalho.

3.4.1 A responsabilidade imputada às partes infratoras

No que diz respeito à imputação de responsabilidades pela fraude, há de se considerar que, via de regra, são os agentes concedentes os demandados na Justiça do Trabalho para o reconhecimento do vínculo empregatício. Todavia, também há casos em que são buscados direitos dos agentes intermediadores dos estágios, de forma solidária aos concedentes.

²⁶⁵ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 152.

²⁶⁶ MACHADO. Op. cit., p. 32.

A fraude às normas tutelares constituem o ilícito trabalhista agasalhado no art. 9º da CLT,²⁶⁷ que prevê a nulidade do ato praticado com essa finalidade, possibilitando a responsabilização solidária de todos os agentes que, em concurso, ensejaram o prejuízo do trabalhador travestido de estagiário.

Nascimento, em consulta apresentada pelo CIEE para definir as responsabilidades legais imputadas aos agentes de integração nos casos de desvirtuamento do estágio, afirma que “não é função legal atribuída ao referido agente de integração a verificação do desenvolvimento concreto de cada um dos estágios existentes em nosso País, nem haveria condições práticas para que tal exigência pudesse ser cumprida”.²⁶⁸

Assiste razão ao renomado doutrinador quando afirma não haver *imputação legal direta* de responsabilidade por estágio irregular aos agentes de integração, já que sua participação na relação jurídica é *facultativa*. Por outro lado, ousa-se defender, com apoio no argumento de Camino, que quando esse agente *aceita participar* do Termo de Compromisso do estágio, que depois se mostra desvirtuado, também atrai para si os mandamentos legais, assumindo, assim, responsabilidade solidária com a empresa e a escola, “se provado que também concorreu para a ilicitude”.²⁶⁹

Com o mesmo entendimento, José Roberto Dantas Oliva defende que, em caso de nulidade do contrato de estágio, verificando-se que a instituição interveniente participou da fraude ou negligenciou no dever de fiscalizar o correto desenvolvimento das atividades do estagiário, “poderá ela responder subsidiariamente pelos direitos trabalhistas eventualmente reconhecidos, pois terá atuado, na hipótese, como mera intermediária de irregular contratação de empregado (Súmula n. 331 do TST)”.²⁷⁰

Esse também vem sendo o entendimento manifestado nos Tribunais pátrios, como se pode conferir na decisão do TST que julgou o Recurso de Revista n. 00417-2005-015-12-00-0 e manteve a condenação imposta pelo TRT da 12ª Região, na qual o Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina foi condenado a pagar indenização, por danos

²⁶⁷ CLT. Art. 9º. “Serão nulos de pleno direito os atos praticados com o objetivo de desvirtuar, impedir ou fraudar a aplicação dos preceitos contidos na presente Consolidação”.

²⁶⁸ NASCIMENTO, 2001. Op. cit., p. 51.

²⁶⁹ CAMINO. Op. cit., p. 631.

²⁷⁰ OLIVA, José Roberto Dantas. *O princípio da proteção integral e o trabalho da criança e do adolescente no Brasil*: com as alterações promovidas pela Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005, que ampliou o limite de idade nos contratos de aprendizagem para 24 anos. São Paulo: LTr, 2006. p. 252.

morais e materiais, a uma estagiária que adquiriu doença profissional no local de trabalho. O Tribunal Regional entendeu que “o recorrente, ao não acompanhar o trabalho, bem como o ambiente em que era desenvolvido, incorreu em culpa *in vigilando*, donde emerge a sua responsabilidade pelo ressarcimento dos danos sofridos pela estagiária”.²⁷¹

Segundo Camino, o instituto, não raro,

encobre contratos de trabalho, não só pelo concurso doloso dos sujeitos-cedentes que nada mais querem do que contar com a força de trabalho sem os ônus sociais, como pela negligência das instituições de ensino, que se limitam a cumprir os requisitos formais, sem se preocuparem com o acompanhamento pedagógico, equiparando-se a meras intermediadoras de mão-de-obra.²⁷²

A autora sublinha, nesse caso, a responsabilidade das instituições de ensino nos casos de fraude. Defende, ainda, com fundamento no artigo 1.518 do antigo Código Civil, hoje com disposição contida no artigo 942 do novo Código, que “a responsabilização solidária da escola e do concedente é passível de ser admitida, sempre que demonstrado o conluio para a exploração pura e simples da força de trabalho do estudante”. E mais, afirma que “tal responsabilidade pode se estender, inclusive, ao agente de integração, se provado que este também concorreu para a ilicitude”.²⁷³

Contrariamente, Machado defende que à instituição de ensino não cabe qualquer responsabilidade pelos estágios irregulares ocorridos entre empresas e estudantes de seus cursos, entendendo que

a coordenação, supervisão e avaliação devem ocorrer quando se tratar de um estágio curricular, segundo o disposto na lei própria. O fato de que a escola informa o curso do aluno e o semestre freqüentado não poderia ter como consequência arrastá-la para o pólo passivo de uma reclamatória trabalhista, eis que trata-se de mera declaração ou atestado de matrícula. Não é a escola que se beneficia pelo serviço, nem que dá ordens ao estudante ou paga valores pelo serviço prestado.

²⁷¹ RR n. 00417-2005-015-12-00-0. TST. 6ª Turma. Rel. Min. Aloysio Corrêa da Veiga. Disponível em: <<http://www.tst.gov.br>>. Acesso em: 09 abr. 2007.

²⁷² CAMINO. Op. cit., p. 630.

²⁷³ CAMINO. Op. cit., p. 631.

Assim, não pode ser responsabilizada de forma alguma, nem solidária nem subsidiariamente.²⁷⁴

Há que se discordar da autora nesse ponto, ainda que reconhecendo a dificuldade imposta às escolas a partir Resolução CNE/CEB n. 1, de 21.01.2004, já comentada, que imprimiu um caráter excessivamente aberto ao instituto do estágio. Como já defendido, a Lei define expressamente que é responsabilidade da instituição de ensino o planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do instituto. E ainda que a prática aconteça de forma extracurricular, presume-se que a atividade foi assumida intencionalmente pela escola, já que concordou em assinar o Termo de Compromisso de estágio, que é o documento formal e caracterizador da relação jurídica, e não mero atestado.

E mais, o fato de o estágio ter sido intermediado pelo agente de integração, que é sujeito facultativo da relação jurídica, não afasta a responsabilidade da instituição de ensino no direcionamento do estágio e na sua fiscalização. Se a escola não tem condições de criar uma sistemática de controle e regulamentação dos estágios desenvolvidos pelos seus alunos, não deve, então, participar do Termo de Compromisso que é previsto na Lei n. 6.494/77.

Note-se, ainda, que uma vez descaracterizada a relação jurídica de estágio, nasce em seu lugar uma relação jurídica mercantil e a instituição de ensino deixa o seu papel de educadora e passa ao de *intermediadora de mão-de-obra*, o que se configura totalmente contrário aos objetivos do instituto e aos anseios constitucionais.

A crítica que se faz nesse aspecto diz respeito ao entendimento equivocado do Conselho Nacional de Educação, que, ao resolver que toda e qualquer atividade extracurricular “assumida intencionalmente” pela escola como um ato educativo, se revestirá, *sempre*, do caráter “curricular”, imprimiu um caráter aberto a essa prática de aprendizagem que a própria Lei especial e seu Regulamento desconhecem.²⁷⁵

²⁷⁴ MACHADO. Op. cit., p. 30.

²⁷⁵ Resolução CNE/CEB n. 1/2004. Art. 1º, § 1º: “Toda e qualquer atividade de estágio será *sempre* curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela Instituição de Ensino, configurando-se como um Ato Educativo”. (Vide comentários no Capítulo III, quando se tratou dos aspectos curriculares do contrato de estágio).

Assim, entende-se que não está afastada a responsabilidade da escola e do agente de integração, nos casos dos contratos de estágios serem burlados pelos agentes concedentes.

Por certo a prática de estágio, quando obedecidos os requisitos materiais previstos em Lei, se constitui em importante ferramenta para a formação e capacitação profissional do jovem para o mercado de trabalho. Mas justificar sua burla com argumentos que imputam exclusivamente a essa atividade o sucesso de determinados profissionais é, no mínimo, estratégia artilosa de quem vê no instituto um meio de fraudar a legislação trabalhista.

É sabido, e os estudos realizados no próximo capítulo irão comprovar, que o sucesso profissional do jovem depende muito mais do seu nível de educação e escolaridade, do estrato social de onde é oriundo e da sua capacidade intelectual para compreender e interpretar determinadas tecnologias que, propriamente, da sua prévia experiência prática no mundo do trabalho. Se somente a experiência movesse os sistemas produtivos, e é evidente que elas são necessárias, não aconteceriam pesquisas e estudos destinados a criar ou descobrir aquilo que ainda não foi pensado.

Assim, o estágio, quando cumpre a finalidade de *complementação* do ensino e destina-se a *apresentar* ao jovem, *in loco*, a prática da profissão na qual pretende se desempenhar, deve ser aplaudido pela sociedade, pois em nada fere o direito do trabalho. Todavia, quando se *disfarça* de método pedagógico para encobrir autêntica relação de emprego, sem planejamento, acompanhamento ou avaliação da instituição de ensino e com pouca utilidade educacional para o jovem, deve ser repudiado pela sociedade e também pelo direito.

3.5 O convívio social como argumento *versus* a Proteção e a Primazia da Realidade como princípios

Segundo Ari Possidonio Beltran, “qualquer disciplina jurídica que pretenda ser autônoma há de buscar como justificação mínima a presença de uma série de

princípios, que em seus aspectos fundamentais a diferenciem de outras disciplinas”.²⁷⁶ Nesse sentido, a autonomia do Direito do Trabalho foi considerada na medida em que esse ramo da ciência jurídica fez-se dotado de princípios específicos que o diferenciam dos demais ramos do Direito.

Américo Plá Rodríguez, para citar-se uma das obras mais clássicas no assunto e reconhecida no ordenamento jurídico brasileiro, enumera os seguintes princípios do Direito do Trabalho: a) princípios de proteção; b) princípio da irrenunciabilidade dos direitos; c) princípio da continuidade da relação de emprego; d) princípio da primazia da realidade; e) princípio da razoabilidade; f) princípio da boa-fé.²⁷⁷

A ponderação que se permite fazer na enumeração de Plá Rodríguez, apoiando-se nos comentários de Beltran, é que não se pode afirmar que os princípios da razoabilidade e o da boa-fé sejam exclusivos do Direito do Trabalho, já que são comuns, por certo, a outros ramos do direito. Além disso, com o advento da Constituição Federal de 1988, poder-se-ia acrescentar outros princípios que se destinam, refletivamente, a proteger as relações trabalhistas, como os arrolados nos artigos 6º a 11, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, não-violação da intimidade e da honra, liberdade do exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, liberdade de associação, o objetivo da erradicação da pobreza e da marginalização, redução de desigualdades sociais, construção de uma sociedade livre, justa e solidária, valorização da cidadania e tantos outros elencados nos Títulos I e II da Carta Política.²⁷⁸

Considerando os objetivos deste trabalho, optou-se por selecionar os princípios clássicos da proteção e da primazia da realidade para dar suporte à análise proposta por entender-se que o desvirtuamento do instituto do estágio atrairá, mais diretamente, a incidência desses princípios para solucionar os casos concretos.

O princípio da proteção se concretiza, basicamente, em três idéias: *in dubio, pro operario*; regra da aplicação da norma mais favorável; e regra da condição mais benéfica ao trabalhador.²⁷⁹ Por essas diretrizes, os contratos de estágio, quando

²⁷⁶ BELTRAN, Ari Possidonio. *Dilemas do trabalho e do emprego na atualidade*. São Paulo: LTr, 2001. p. 35.

²⁷⁷ PLÁ RODRIGUEZ, Américo. *Princípios de Direito do Trabalho*. (Trad. Wagner D. Giglio). São Paulo: LTr, 1993. p. 24.

²⁷⁸ BELTRAN. Op. cit., p. 42-44.

²⁷⁹ PLÁ RODRIGUEZ. Op. cit., p. 24.

desvirtuados de seus propósitos didático-pedagógicos com o intuito de encobrir legítimas relações de trabalho, atrairão, inevitavelmente, a incidência desse princípio para que se reconheça o vínculo de emprego, por ser a norma mais benéfica ao estudante.

Quanto ao princípio da primazia da realidade, é pacífico que, em se tratando de contrato de trabalho, “deve preponderar a realidade fática sobre aspectos formais da contratação, o real sobre o rótulo, a verdade dos fatos sobre a ficção. Tal princípio é sempre associado à idéia de que o contrato de trabalho é, acima de tudo, um ‘contrato-realidade’”.²⁸⁰

O Direito do Trabalho, como ciência voltada à proteção do hipossuficiente, não pode fechar os olhos à prática recorrente de fraude ao instituto do estágio com o fim de burlar a legislação trabalhista.

Mesmo nos casos em que a relação se apresente formalmente válida, mas em sua execução concreta não se verificam os demais requisitos materiais estabelecidos na Lei e em seu Regulamento, emergirá, diante do princípio da *primazia da realidade*, um legítimo contrato de trabalho.

Segundo Machado, os princípios do Direito do Trabalho, especialmente o da *primazia da realidade*, “fazem com que sempre que houver um desajuste entre a realidade *in concreto* e os documentos, prefira-se àquela em detrimento destes, eis que as normas protetivas se destinam ao homem e não a papéis”. Seguindo sua argumentação, a autora captura com bastante propriedade os sentimentos capazes de apossarem-se do jovem no momento da investidura em uma prática de estágio:

O homem pode ser induzido a erro. O homem pode ser compelido por necessidades prementes que colocam em risco a sua sobrevivência e a de sua família. O homem, muitas vezes, não conhece o seu direito. O homem, outras vezes, escolhe o mal menor no presente, sabendo que no futuro poderá buscar o direito que hoje lhe é negado. O estagiário é homem (gênero), logo, é razoável que firme um TCE a fim de que possa auferir ganhos e aprendizado e constate mais adiante que tal não aconteceu.²⁸¹

²⁸⁰ BELTRAN. Op. cit., p. 42.

²⁸¹ MACHADO. Op. cit., p. 29.

Desse modo, se uma relação de trabalho inicia como se fosse um estágio curricular, e os fatos mostram que ele jamais ocorreu nos limites estreitos da Lei e do Decreto, claro está que esse contexto irá atrair o princípio da *primazia da realidade* para solucionar o conflito. E junto com ele, outros dois característicos das relações de emprego, o da *proteção* e o da *aplicação da norma mais benéfica*, já que não poderão restar dúvidas de que é mais benéfico ao trabalhador ser considerado empregado do que ser estagiário.

A Consolidação das Leis do Trabalho, em seus artigos 2º e 3º,²⁸² define expressamente os conceitos de empregador e empregado. Essas normas são de ordem pública, irrenunciáveis, imperativas, e se sobrepõem à vontade das partes, devendo prevalecer sobre qualquer situação fática abrigada em seus preceitos. Todavia, quando uma lei especial, como é a Lei de Estágio, substitui a natureza jurídica dessa relação de trabalho por outra, de cunho didático-pedagógico, o Direito do Trabalho somente poderá a ela se render se obedecidos, *de fato*, seus estreitos objetivos.

Sobre o significado pedagógico do estágio, especialmente no ensino médio, Souza, em parecer solicitado pelo CIEE, argumenta que o Decreto n. 87.497/82 ampliou o conceito tradicional dessa modalidade de aprendizagem. Para o autor, o estágio não mais se enraíza no processo estrito de aprimoramento do fazer factual ou na prática profissional das teorias curriculares, e defende que

o estágio não mais se vincula restritamente à capacidade de operar determinada técnica produtiva ou de prestação de serviço. Seus fins foram ampliados e passaram a incluir ajustamentos mais amplos, como “situações de vida” e “aprendizagem social e cultural”, o que não tem a ver diretamente com o treinamento “in service”, para aprimorar um torneiro mecânico, um técnico agrícola ou um auxiliar de administração. O que se visa, atualmente, com os estágios é muito mais do que isso, pois devem ajustar o estudante no trabalho em grupo, no convívio social, na troca de experiência, na capacidade de decidir, na responsabilidade profissional, situações essas que envolvem comportamentos e habilidades, que não decorrem das lições ocupacionais e sim das matérias de formação intelectual, como comunicação e expressão, cálculo, ética e cousas pela rama. São situações de vida, tão ou mais

²⁸² CLT. Art. 2º. “Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço”. Art. 3º: “Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”.

importantes do que as estritamente tecnicistas. E é imperativo que isso ocorra, eis que as novas exigências de nossa civilização em mudança colocam para a educação o desafio da formação integrada do cidadão e do trabalhador. Não há mais que formar um em detrimento do outro.²⁸³

Em tese, há de se concordar com o autor quando defende a necessidade de ajustamento dos estudantes às demandas ocupacionais por meio de uma melhor formação intelectual e social.

Contudo, não se pode defender que a inserção do estudante nos meios produtivos das empresas, com a carga horária que tem sido praticada pelos estágios e sem o acompanhamento da instituição de ensino, seja o instrumento mais adequado para garantir-lhe essa formação. Já se argumentou, anteriormente, que o convívio social se constitui, obviamente, de prática útil mas acessória dos estágios, assim como também poderá ser adquirida por meio de outras atividades educacionais, como as de extensão em serviços comunitários, por exemplo, ou com a participação do jovem em grupos de pesquisa ou atividades lúdicas desenvolvidas pela escola.

As práticas de estágio, obedecidos os objetivos legais, visam sim, sob pena de perderem o caráter pedagógico, o aprendizado profissional e devem, necessariamente, estar vinculadas aos currículos dos cursos profissionalizantes nos quais o jovem esteja matriculado. Assim é o que está estabelecido na Lei especial e será somente esse o requisito material que irá desconstituir a relação de emprego.

O autor, com vasto currículo na área educacional, tendo, inclusive, presidido o Conselho Federal de Educação, e hoje integrando o Conselho Administrativo do CIEE, tem seu discurso embasado nas experiências e nos problemas sociais vinculados à educação brasileira. Por certo, também se debate contra os riscos que estão expostos os jovens quando se vêem desmotivados e frustrados em suas perspectivas. Talvez por isso mesmo chegue a ver no estágio duas funções:

uma, explícita, que é a complementação curricular do conhecimento pela praticidade da ação, e outra, implícita, que é a possibilidade de retirar da ociosidade multidões de jovens que, sem ocupação para o resto do seu tempo, ficam sujeitos aos cantos de sereia do uso do tráfico de drogas, das perambulações pelas ruas e da abusiva explosão dos seus préstimos pelo crime organizado.²⁸⁴

²⁸³ SOUZA. Op. cit., pp. 13-14.

²⁸⁴ SOUZA. Op. cit., p. 25.

Ousa-se provocar uma reflexão sobre as idéias defendidas pelo educador. O conteúdo implícito a que se refere, e que se tem defendido como acessório, não pode servir para justificar os desvirtuamentos do instituto, que sempre teve como objetivo mais dignificante a qualificação do jovem e a aproximação da escola com o mundo do trabalho. E para que essa meta seja alcançada, é necessário que a escola mantenha estreito relacionamento com esse mundo, desenvolvendo currículos e programas de qualidade e a ele adequados.

Não se questiona o fato do país vir enfrentando sérias dificuldades para reverter os altos índices de desemprego e o baixo nível da educação e escolaridade dos jovens. Mas isso deve ser solucionado com a maior eficiência das políticas públicas existentes e com o implemento de outras ações governamentais que incentivem a permanência dos jovens na escola, e que esta esteja aparelhada para oferecer-lhes uma educação de melhor qualidade, incluindo pesquisas, discutindo idéias e ideais políticos.

Admite-se a importância dos contratos de estágios como ferramenta de integração, mas delegar a essa prática uma função que a própria Lei desconhece, é admitir a possibilidade de que a escola venha a se transformar em mero agente de empregos e que o Estado se isente de suas responsabilidades sociais.

Vidotti, ao se pronunciar sobre a corrente que defende o estágio como forma de *saneamento social*, aduz que

essa interpretação equivocada retoma o espírito do programa “Bom Menino”, criado no governo Sarney, cuja lógica era a discriminação pela pobreza, rotulada de “situação irregular”.[...]Permitindo que adolescentes trabalhem sem nenhuma possibilidade de profissionalização, essa interpretação da nova legislação solidifica o preconceito arraigado em nossa sociedade de que o adolescente pobre deve ser mantido ocupado em alguma atividade que o coloque longe dos chamados riscos sociais, mesmo que tal confinamento lhe custe seu futuro.²⁸⁵

²⁸⁵ O autor expõe que, por meio do Programa (criado pelo Decreto-lei n. 2.318/86 e regulamentado pelo Decreto n. 94.338/87), autorizava-se o adolescente, a partir dos 12 anos, a título de iniciação ao trabalho, à execução de tarefas simples, sem nenhum compromisso com a qualificação profissional. Pela ótica do Programa, a relação de trabalho estabelecida entre o “menor assistido” e a empresa tomadora de seus serviços não se enquadrava na proteção do Direito do Trabalho. O adolescente trabalhava como qualquer outro empregado da tomadora, mas sem direitos trabalhistas, em troca do benefício de “frequentar um local de trabalho” e, assim, adquirir experiência em atividades como *Office-boy*, empacotador, contínuo, etc. (VIDOTTI, Tércio José. Estagiários sem profissionalização: trabalhadores de segunda classe. *Jus Navigandi*. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina>>. Acesso em: 04 out. 2004-A.

A História do Brasil já provou que o pensamento simplista de solucionar alguns problemas sociais com o confinamento dos jovens em ambientes produtivos, com uma carga horária proibitiva e estorvadora de seu aprimoramento intelectual, não levou o país aos patamares econômicos nos quais se apostou em muitos momentos dessa trajetória.

Ao contrário, as políticas de *saneamento social* implementadas desde o Brasil colonial até hoje só serviram para *varrer para baixo do tapete* aquilo que não interessa ser mostrado, mas que está sempre lá e, em algum momento, irá emergir. Já passou da hora para o Estado brasileiro olhar para os jovens com outros olhos, dirigindo a eles *políticas de investimento*, especialmente na área educacional, para que sua inserção no mercado de trabalho, como empregado ou autônomo, aconteça de forma natural e conseqüente. Seria o que a medicina chama de dar preferência a um tratamento *profilático*, ao invés do *terapêutico*.

Por isso, defende-se uma posição até certo ponto contrária a de Paulo Nathanael quando vê no estágio a função modesta de retirar o jovem da ociosidade e dos “riscos dos cantos de sereia”, como refere, apenas sob o argumento do convívio social.

O próprio autor admite que certos comportamentos e habilidades não decorrem das lições ocupacionais, mas sim da formação intelectual, para as quais certamente a escola está mais focada que a empresa. Portanto, é lá, na escola, especialmente nas de base, que as políticas públicas devem apostar. Acreditar que a pura inserção do jovem nos sistemas produtivos da empresa seja capaz, por si só, de lhe conceder melhores condições de cidadania é repetir erros do passado que a própria História já tratou de denunciar.

Em 2003, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico identificou que 55% dos alunos matriculados na 4ª série do ensino fundamental eram praticamente analfabetos e mal sabiam calcular. Na 8ª série, menos de 10% dos estudantes haviam adquirido competência para elaborar textos mais complexos. Como conseqüência, cerca de 75% dos adultos têm alguma deficiência para escrever, ler e fazer contas, o que acarreta um efeito devastador sobre sua capacidade de se expressar.²⁸⁶

²⁸⁶ SALOMÃO. *Revista Exame*. Op. cit., pp. 22-23.

Por isso mesmo, considerando que o histórico das políticas públicas brasileiras priorizou a produção e ignorou a educação; considerando que muitos jovens abandonaram os estudos em busca de trabalho; considerando que esse trabalho, por si só, não foi eficiente em dar adequada formação ao trabalhador, limitando-se a qualificá-lo para a função exigida, é que se defende que é na escola, e não somente na empresa, que o Estado brasileiro deve investir.

Defende-se, ainda, que o estágio é um método prático de aprendizagem, não tendo, nem devendo ter, o caráter de emprego. Se, inevitavelmente, o jovem precisa trabalhar enquanto estuda, então é como trabalhador que deve ser considerado, e para ele o Brasil já implementou algumas políticas como os programas de Aprendizagem e Primeiro Emprego. Resta apenas que as políticas públicas dêem melhor tratamento a esses programas e que as empresas se engajem nos seus propósitos.

Concluindo, é posição adotada neste trabalho que o simples argumento de que o estágio proporciona ao estudante o convívio social e a participação em situações reais de vida e trabalho, não justifica o desvirtuamento do objetivo primeiro do instituto, que é aproximar a teoria e a prática prevista no currículo do curso profissionalizante em que está matriculado.

Essa posição também é sustentada por Oliveira, quando defende que

A interpretação que enfatiza apenas a vivência de condições de vida e trabalho que o estágio propicia, desvinculando-o de sua finalidade precípua, faz com que o estagiário, na entidade que o recebe, realize qualquer trabalho não relacionado com o curso da escola, abrindo espaço ainda mais para o abuso correntio de camuflar relação de emprego com véu diáfano de um falso estágio.²⁸⁷

Portanto, defender que, sob quaisquer condições ou circunstâncias, o estágio é legítimo, é ferir, em tese, as recomendações da OIT, que buscam extinguir relações de trabalho encobertas, e ignorar os princípios que fundamentam o Direito do Trabalho.

3.6 Os estágios nos Órgãos Públicos

²⁸⁷ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 150.

Preliminarmente, cabe ressaltar que a Constituição Federal estabelece, no artigo 37, inciso II, que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei, que é de livre nomeação. E o parágrafo segundo reza que a não observância desse dispositivo implicará a nulidade do ato e a punição da autoridade responsável.

Todavia, as políticas de enxugamento do aparelho estatal têm inibido a realização de concursos públicos nas mais diversas áreas e esferas. Quando eles acontecem, destinam-se a suprir escassas vagas, contando com a inscrição de milhares de jovens que estão na incessante busca por um emprego mais estável.

Esse quadro tem levado diversos órgãos públicos a se socorrerem largamente da mão-de-obra dos estudantes estagiários em quase todos os tipos de atividades, com o nítido objetivo de suprir suas necessidades de falta de pessoal decorrente da dificuldade de contratação mediante concurso público e sob o argumento de não cessar a prestação dos serviços.

No Serviço Público Federal, a regulamentação dos estágios está contida na Portaria n. 8, de 23 de janeiro de 2001, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Dentre as disposições contidas na Portaria, verifica-se a limitação do prazo do estágio em, no máximo, vinte e quatro meses; carga horária semanal de, no mínimo, vinte horas; limitação de contratação em vinte por cento do total da lotação aprovada para as categorias de nível superior e a dez por cento para as de nível intermediário, dentre outras estipulações. Todavia, em muitos casos, nem mesmo essa regulamentação administrativa vem sendo respeitada.

Para Machado, os estudantes costumam se desempenhar até mesmo em atividades onde não poderiam, fazendo o “papel de servidores públicos”.²⁸⁸

Exatamente nessa situação, é necessário ponderar até que ponto se pode dizer que o estagiário estaria investido na *condição de* servidor público, especialmente nos eventuais casos de suas ações causarem algum dano a terceiros.

Sabe-se que a responsabilidade civil do Estado em reparar os danos causados por seus agentes é de natureza objetiva e está prevista no parágrafo 6º do artigo 37 da

²⁸⁸ MACHADO. Op. cit., p. 28.

Constituição brasileira: “As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa”.

Atualmente, é adotado no Ordenamento Jurídico brasileiro, a *Teoria do Risco Administrativo*, em que basta somente o ato lesivo e injusto imputável à Administração Pública para gerar direito ao lesado à reparação de seu dano material e/ou moral, pela ação ou omissão do agente público.

No caso do dano ter sido causado por estagiário, dois aspectos deverão ser analisados.

O primeiro diz respeito à *condição de agente público*. Embora o estagiário não esteja investido, de direito, nessa condição jurídica, entende-se que quando o órgão público autoriza a atuação do estudante “na qualidade de agente público”, está reconhecendo, de fato, que as ações por ele praticadas representam o próprio poder público, assumindo o risco objetivo por eventuais danos. Ademais, quando um administrado busca o órgão público e obtém atendimento de um estagiário, não tem o dever de separar o que seja ação de um ou de outro.

João Manuel de Carvalho Santos, interpretando o artigo constitucional, esclarece com bastante propriedade o requisito caracterizador da ação do agente outorgado pelo poder público:

que o representante pratique o ato nessa qualidade, isto é, no exercício de uma função pública, e não sem seu caráter individual de pessoa privada. Pois nessa qualidade ele não possui uma entidade autônoma, nem pode ser destacado da pessoa que representa. Subsiste apenas a pessoa jurídica; é ela que age, a sua vontade é que atua, embora por meio do representante.²⁸⁹

Admitindo-se, portanto, que o estagiário, perante o administrado, age em representação do próprio poder público, e que este tem responsabilidade objetiva por eventuais danos causados a terceiros, um segundo aspecto merece ser analisado, que diz respeito ao *direito de regresso* previsto na norma constitucional.

²⁸⁹ SANTOS, João Manuel de Carvalho. *Código Civil Brasileiro interpretado, principalmente do ponto de vista prático*. Vol. I. 12 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1980. p. 354.

Nesse caso, defende-se não ser possível ao órgão público utilizar-se da prerrogativa constitucional para se ressarcir perante o estagiário de eventuais prejuízos sofridos quando da reparação de danos causados a terceiros. Fundamenta-se esse posicionamento no fato de a Administração Pública ter conhecimento prévio dos objetivos legais do instituto do estágio, que não se presta a substituir mão-de-obra, mas sim de conceder ao estudante um *aprendizado* prático daquilo que sua futura profissão irá exigir. Quando o ente público autoriza que o estagiário se desempenhe em substituição ao agente público, em flagrante desvirtuamento dos objetivos da Lei especial, acredita-se que assume, isoladamente, os riscos por eventuais danos causados a terceiros.

O fato de estagiários desempenharem funções típicas de servidores públicos não é desconhecido pela sociedade. Pelo contrário, é correntia a situação dos órgãos públicos se valerem de estagiários *em substituição aos servidores* na prestação de serviços que, na maioria das vezes, são essenciais à população.²⁹⁰ Aliás, como bem observou Camino, “infelizmente, os órgãos públicos e os entes da Administração indireta são os que mais incidem em tais infrações.[...]É o próprio Estado a burlar a lei por ele editada”.²⁹¹ Por esse motivo, entende-se que assumirá inteira responsabilidade por eventuais danos causados a terceiros, que por via indireta será assumido por toda a sociedade.

Situação ainda mais perversa é a que associa a estratégia da burla com o desvio de função, com o propósito de atender a interesses escusos e alheios aos da população.

Para demonstrar a fragilidade dessa relação jurídica, traz-se à tona uma denúncia veiculada na imprensa gaúcha na qual se constata um exemplo típico de desvirtuamento dos objetivos do estágio. A matéria relata que 90 (noventa) estagiários

²⁹⁰ Uma reportagem divulgada pelo telejornal *RBS Notícias*, de 25 de janeiro de 2007, mostrou o Secretário de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, Enio Bacci, manifestando-se sobre o corte nas despesas administrativas imposto pelo atual Governo do Estado do Rio Grande do Sul na área de segurança pública. O secretário criticava a situação delicada em que se encontravam as Delegacias de Polícia do interior do Estado pelo bloqueio da renovação de 60 contratos de estágio, com o risco inclusive de “fecharem o atendimento em determinadas horas do dia”. A notícia repete uma situação semelhante ocorrida no mesmo período do ano anterior, quando o mesmo telejornal divulgou o fechamento dos pontos de distribuição gratuita de remédios nos postos de saúde de Porto Alegre “pela falta de contratação de estagiários no período de férias escolares”.

²⁹¹ CAMINO. Op. cit., p. 629.

foram contratados pela Câmara Municipal de Viamão, no Estado do Rio Grande do Sul, gerando uma despesa média mensal em torno de R\$ 50 mil. Pela notícia, nem todos os estagiários cumpriam expediente no Órgão Público, sendo a maioria desviada para empresas privadas da grande Porto Alegre, de propriedade dos próprios vereadores. O caso é exemplar para se constatar que o próprio Poder Legislativo municipal, que, teoricamente, teria o dever de proteger as políticas públicas implementadas no país, delas se serve para beneficiar interesses particulares de seus integrantes.²⁹² E a situação torna-se ainda mais crítica quando se questiona que espécie de “aprendizado complementar” ou de “experiência no convívio social” está sendo concedida a esses jovens para cumprir os objetivos da Lei de Estágio.

Constata-se, pois, que, em alguns casos, os próprios órgãos governamentais, que deveriam atender ao princípio da legalidade, exploram a mão-de-obra do estagiário, sob o escudo da norma constitucional que veda, terminantemente, o vínculo de emprego.

Mas ainda que cientes da impossibilidade de contratação ao final do estágio, e possivelmente atraídos pela carga horária reduzida que costuma ser praticada nos órgãos públicos, a demanda por vagas de estágio nessas entidades é expressiva e registra a preferência dos jovens por ocupações que lhes permitam dedicar mais tempo aos estudos e ao lazer. A frustração da contratação, nesse caso, acaba sendo *digerida* pelo estudante, que já vem perigosamente se acostumando com as mazelas do mundo do trabalho.

Isso fica comprovado pela grande quantidade de editais de seleção que costumam ser publicados pelos órgãos públicos concedentes para preenchimento das vagas de estágio, sem qualquer planejamento ou participação das instituições de ensino. Para as provas de seleção, exigem do estudante *conhecimentos prévios* e específicos para o *cargo*, à total semelhança dos concursos públicos, e alguns chegam a prever diversas fases no recrutamento, inclusive comprovação de títulos, o que soa extremamente contrário aos objetivos da Lei de Estágio.²⁹³

²⁹² GRIZOTTI, Giovani. Estagiários recebem salário sem atuar. *Pioneiro*. Caxias do Sul, 14 out. 2005. Caderno de Esportes, p. 15.

²⁹³ Para se ter uma idéia do que aqui está sendo afirmado, basta visitar os *sites* oficiais dos órgãos públicos e constatar que, na maioria deles, há previsão de seleção para estagiários exposta em editais que, por vezes, chegam a levar o nome de “edital de *concurso* para estagiário”, deixando margem para interpretação de que o *cargo* de estagiário é figura jurídica passível de enquadramento no rol de

3.7 Aspectos Previdenciários

Segundo Sérgio Pinto Martins, “a Seguridade Social engloba um conceito amplo, abrangente, universal, destinado a todos que dela necessitem, desde que haja previsão na lei sobre determinado evento a ser coberto”.²⁹⁴

É, na verdade, o gênero do qual são espécies a Previdência Social, a Assistência Social e a Saúde.

A Assistência Social tem seu fundamento no artigo 6º da CF/88 e irá tratar de atender os hipossuficientes, destinando os benefícios a pessoas que, via de regra, nunca contribuíram para o sistema. Visa a proteção da família, maternidade, infância, adolescência, velhice, alcançando, também, pessoas portadoras de deficiência.

A Saúde, também arrolada entre os direitos sociais do artigo 6º da CF/88, pretende oferecer uma política social e econômica destinada a reduzir riscos de doenças e outros agravos, proporcionando ações e serviços para a proteção e recuperação do indivíduo. Esses serviços permitem acesso universal e igualitário, como garantia da inviolabilidade dos direitos à vida e à igualdade previstos no artigo 5º da CF/88, independentemente de contribuição, através de suas redes integradas em sistema único.

Diferentemente da Assistência Social e da Saúde, a Previdência Social pressupõe a *contribuição* do segurado para que lhe sejam concedidos benefícios.

servidores públicos. Cite-se, como exemplo, o Edital publicado no Jornal *O Estado de S. Paulo* e divulgado no site <<http://conjur.estadao.com.br/static>>, em 23 fev. 2007, que torna público o *I Concurso Público de Provas e Títulos para Seleção de Estagiários de Direito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*. (Sublinhe-se, como já comentado, que os estágios relacionados aos estudantes do curso de Direito podem estar amparados por legislação especial e própria do Estatuto da OAB, mas eles não deixam de se submeter aos objetivos da lei geral, exceto quanto aos requisitos formais de contratação). No edital de 95 itens e 13 laudas consta que a seleção será feita pelo *concurso de provas e títulos*. Para a prova objetiva, de caráter eliminatório, os alunos deverão demonstrar conhecimentos de Direito Penal, Processual Penal, Civil, Processual Civil e Constitucional. Segundo o edital, os títulos a serem reconhecidos são o diploma de graduação, ou de mestrado, ou de doutorado ou certificado de especialização em ciências humanas. Um outro exemplo foi encontrado no site do TRE do Estado do Piauí, que divulgou o *Edital do 2º processo seletivo de estagiários do TRE/PI*, do ano de 2005. Pelo edital, estavam sendo selecionados estagiários dos cursos de Direito, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia, Arquitetura e Urbanismo, Informática e Comunicação Social, além de alunos do ensino médio profissionalizante e dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Informática.

²⁹⁴ MARTINS, Sérgio Pinto. *Direito da Seguridade Social*. 13. ed. São Paulo. Atlas, 2000. p. 43.

A *contribuição* é, portanto, requisito essencial à concessão dos benefícios previdenciários, na medida em que as pessoas contribuem *obrigatoriamente* na busca de uma garantia, uma proteção na eventualidade de um infortúnio, como doenças ou incapacidades para o trabalho, ou para fins de obter sua aposentadoria, que também são direitos constitucionais sociais arrolados no artigo 7º da CF/88, que trata dos direitos dos trabalhadores. Distingue-se, portanto, da Assistência Social em razão desta ser *não-contributiva* e restrita aos necessitados.²⁹⁵

Ademais, o segurado não contribui somente para si, mas para manter toda o sistema de seguridade, como ilustra Marina Vasques Duarte:

Sem dúvida, prevalece no nosso sistema atual brasileiro a repartição, e não a capitalização. E isso pode ser constatado no dispositivo 195, inciso II, da Constituição Federal de 1988, segundo o qual a Seguridade Social será financiada por *toda a sociedade*, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além das *contribuições sociais* dos empregadores, *dos trabalhadores* e sobre a receita de concursos e prognósticos.²⁹⁶

Como se vê, o trabalhador financia não somente a sua previdência, mas a Seguridade Social como um todo, que compreende um conjunto integrado de ações dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à Saúde, à Assistência Social e à Previdência, para toda a população brasileira.

Já se falou que o estagiário não é segurado obrigatório da Previdência Social e, por isso, não goza dos benefícios e dos serviços previdenciários. Contudo, não há impedimentos à filiação facultativa do estudante. Neste caso, para obter os mesmos benefícios a que fazem jus os contribuintes obrigatórios (dentre eles os formalmente empregados), o estagiário tem de contribuir com a alíquota de 20% sobre o salário base, enquanto que para aqueles a alíquota não passa de 11%.²⁹⁷

²⁹⁵ As normas que regem os planos de custeio e benefícios da Previdência Social estão contidas nas Leis n. 8.212/91 e 8.213/91.

²⁹⁶ DUARTE, Marina Vasques. Desaposentação e revisão do benefício no RGPS. In: ROCHA, Daniel Machado (Org.). *Temas Atuais de Direito Previdenciário e Assistência Social*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. p. 76.

²⁹⁷ Lei n. 8.212/91. Art. 21. "A alíquota de contribuição dos segurados contribuinte individual e facultativo será de vinte por cento sobre o respectivo salário-de-contribuição. (*Redação dada pela Lei n. 9.876, de 26.11.99*).

Recentemente, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante a cerimônia que criou o *Fórum Nacional da Previdência Social*, assinou o Decreto n. 6.042, de 12 de fevereiro de 2007, publicado no DOU de 13.02.2007, que leva o nome de *Plano Simplificado de Inclusão Previdenciária*, dedicado a contribuintes que não estejam exercendo atividade remunerada que o enquadre como segurado obrigatório da Previdência Social, dentre eles o estagiário.

O Plano prevê a redução da alíquota de contribuição previdenciária para contribuintes individuais e facultativos, especificamente, dos atuais 20% da remuneração mensal do trabalhador, para 11% do salário mínimo. Com essa contribuição, o segurado faz jus aos benefícios oferecidos pela Previdência Social, desde que faça expressa opção pela *exclusão* do direito ao benefício de aposentadoria por tempo de contribuição.²⁹⁸

Cabe sublinhar que o instituto do estágio nasceu para os fins didático-pedagógicos, deixando expresso na Lei que não se trata de relação de emprego. Assim considerado, parece mais prudente se pensar que qualquer espécie de benefício assistencial vinculado ao instituto, ou a estudantes de modo geral, devesse ser criado por lei especial, como é a do estágio, que observasse seus parcos rendimentos e que atendesse às necessidades próprias da categoria, a exemplo do que já existiu na Lei n. 7.004/82, hoje revogada.

Considerando que a maioria dos benefícios exigem carências de tempo de contribuição que não se compatibilizam com a média de tempo dos estágios, e que muitos, em tese, não se mostram necessários ao pressuposto vigor dos jovens, é sintomático que tal redução será inócua para atrair, voluntariamente, a adesão dos estagiários, especialmente porque, para tanto, deverá abrir mão do único benefício que, de fato, lhe poderia soar atraente.

Considerando que não raro, “para não dizer *em regra*”, como refere Camino²⁹⁹, o contrato de estágio tem-se constituído em instrumento de burla à legislação trabalhista, a lesão aos direitos do estagiário, no que diz respeito à seguridade e previdência, se mostra evidente.

²⁹⁸ Decreto n. 6.042/2007, que altera o Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto n. 3.048, de 6 de maio de 1999.

²⁹⁹ CAMINO. Op. cit. p. 627.

Note-se que além de não usufruir dos direitos e garantias trabalhistas previstos na Constituição Federal e também na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, o estagiário também deixa de contribuir para o Regime Geral de Previdência com uma alíquota muito inferior, que é privativa dos segurados obrigatórios. Fosse ele reconhecido como empregado, de fato e de direito, estaria contribuindo com uma alíquota variável, de acordo com o salário recebido, entre o mínimo de 7,65%, para um salário de contribuição de até R\$ 840,55, e máximo de 11%, para salários acima de R\$ 1.400,92, fazendo jus a *todos* os benefícios garantidos em lei.

Por certo, há de se pensar que também o poder público e a sociedade de modo geral colhem as conseqüências dessa burla, uma vez que a contribuição suprimida é justamente aquela da qual se nutre boa parte do sistema de seguridade social solidária do país.

Possivelmente, foi essa constatação, especificamente, que levou a administração pública, *antes mesmo de pensar em coibir tais abusos*, a assinar o Decreto n. 3.048, em 06 de maio de 1999, que em seu artigo 9º, inciso I, alínea “h” afirma que *é segurado obrigatório da previdência social*, como empregado, “o bolsista e o estagiário que prestam serviços a empresa, em desacordo com a Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977”. Quer dizer, onde se esperava, e ainda se espera, uma ação estatal diligente na garantia dos direitos do estagiário, observou-se, sim, a astúcia de um Estado oportunista que, mesmo na burla, tratou de garantir os seus próprios direitos arrecadatários.

3.8 A fiscalização dos contratos de estágio

Considerando a prática habitual de desvirtuamento do instituto do estágio e os fortes sintomas de que as instituições de ensino, a quem a Lei aberta imputa responsabilidade pela fiscalização, se mostram impotentes frente às pressões sofridas pelos próprios alunos, que buscam no estágio, prioritariamente, sua fonte de subsistência, parece útil analisar-se as formas como o Estado vem socorrendo essas pseudo relações didático-pedagógicas.

3.8.1 Nas Delegacias do Trabalho

Como já exposto, a fiscalização, no sentido de acompanhamento, supervisão e avaliação do instituto, caberá à instituição de ensino. Todavia, considerando as práticas comuns de burla aos contratos de estágio como meio fraudulento de substituir mão-de-obra nas entidades concedentes, uma outra espécie de controle se impõe nessas relações, e é dela que se passará a tratar.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio de suas autoridades competentes ou por ele delegadas, está incumbido de verificar o fiel cumprimento das normas de proteção ao trabalho, conforme dispõe capítulo próprio da Consolidação das Leis do Trabalho.³⁰⁰

A base de toda ação fiscalizadora trabalhista é a existência da relação de emprego, tendo como primeiro passo a verificação física dos estabelecimentos onde são prestados os serviços pelos trabalhadores. Nesses ambientes, dentre outras inspeções, são verificados documentos indicativos das relações de trabalho, com ou sem vínculo de emprego.

Em se tratando de estagiários, é sabido que, por determinação legal, não são considerados empregados, o que leva a autoridade fiscalizadora a buscar comprovação dessa condição especial do estudante dentro da entidade fiscalizada.

Segundo Oliveira, os fiscais do Ministério do Trabalho teriam sua atuação restrita ao trabalho que se faz em regime de emprego, isto é, “regido pelas normas celetistas ou por outras que a complementem. Foge, assim, de sua competência, fiscalizar os estágios”. Isso porque, conforme determinação legal, são as instituições de ensino as responsáveis pelo acompanhamento das reais condições em que o estágio se desenvolve na empresa. Para o autor, “as mesmas pessoas que têm *obrigação funcional de fiscalizar as escolas*, têm a de verificar se as três partes envolvidas no

³⁰⁰ Vide CLT, art. 626 a 634.

termos de compromisso estão cumprindo suas obrigações”. Todavia, o autor segue argumentando que, nos casos de fraude, a ação dos fiscais do Ministério do Trabalho se faz necessária como atividade de “*fiscalização extrínseca*, quando observam qualquer desvirtuamento do estágio que passa, então, a ser um trabalho em regime de emprego camuflado, impondo-se o cumprimento das normas trabalhistas pertinentes”.³⁰¹

O primeiro requisito formal exigido será, então, a apresentação do Termo de Compromisso escrito, que, segundo Camino, se constitui de “prova legal, insuscetível de ser suprimida por outro meio e, curiosamente, destina-se a demonstrar fato negativo, a *inexistência da relação de emprego*”.³⁰²

De posse do Termo de Compromisso, uma segunda verificação, de caráter material, deverá ser feita pela autoridade fiscalizadora, tendo por objetivo constatar se o estágio se processa na linha de formação do estudante, se o estagiário ainda é estudante, se o estágio se encontra dentro do período de duração definido pela instituição de ensino, entre outros aspectos. Por meio dessa verificação a autoridade poderá concluir se o estágio é legal ou se, no caso, trata-se de um “pseudo-estágio curricular”³⁰³, como define Cortez, já que esse campo é fértil para as fraudes.

Caso a autoridade fiscalizadora constate irregularidades formais ou materiais que atestem a fraude do estágio, deverá lavrar o auto de infração contra a entidade concedente, iniciando-se o processo administrativo para reconhecimento da relação em âmbito empregatício e imputação de multas pelo desrespeito às normas de proteção ao trabalho.³⁰⁴

Além dessas medidas, as Delegacias têm atuado de forma integrada com o Ministério Público do Trabalho e Ministério da Educação, promovendo e participando de

³⁰¹ OLIVEIRA, 1995. Op. cit., p. 324.

³⁰² CAMINO. Op. cit. p. 630.

³⁰³ CORTEZ. Op. cit. p. 45.

³⁰⁴ Para se ter uma idéia preliminar do trabalho realizado pelos fiscais, o Ministério do Trabalho e Emprego registrou que a Equipe de Combate à Fraude nas Relações do Trabalho da Delegacia Regional do Trabalho em Pernambuco, durante o primeiro semestre de 2006, fiscalizou 55 empresas, alcançando o total de 928 contratos de estágio, ou seja, uma média de quase 17 estagiários por empresa. Deste número, apenas 9,11% encontravam-se regulares, enquanto 90,89% não atendiam aos requisitos legais, “desviando o foco educativo para o aspecto produtivo”. (MTE. Notícias. *Grupo regulariza estágio em Pernambuco*. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/geral/funcoes>>. Acesso em: 13 mar. 2007).

reuniões com as instituições de ensino, agentes de integração e sindicatos, com o intuito de regularizar a utilização do estágio e combater as práticas abusivas.

3.8.2 Na Justiça do Trabalho

Preliminarmente, cabe trazer a este estudo a discussão que vem sendo travada, especialmente nos processos genéricos como as Ações Civas Públicas movidas pela Ministério Público do Trabalho, sobre a competência da Justiça do Trabalho para apreciar ações que tenham por objeto as relações de estágio.

Via de regra, as partes demandadas têm alegado que qualquer análise da legalidade ou eventuais irregularidades das atividades desenvolvidas nas contratações de estagiários, dado a Lei especial ter definido a natureza jurídica didático-pedagógica da relação, “constitui matéria de natureza civil, estranha aos limites previstos no art. 114 da Constituição Federal”.³⁰⁵

Todavia, há que se discordar de tais argumentos. Conhecidos os desvirtuamentos correntes do instituto do estágio, constituindo-se em verdadeiras contratações de trabalhadores, em desobediência aos mandamentos legais que regem o exercício prático do aprendizado do aluno, parece evidente tratar-se de relação de trabalho com desdobramentos para o vínculo de emprego, matéria que é de competência da Justiça Especializada.

Ademais, a competência material da Justiça do Trabalho foi ampliada significativamente com a Emenda Constitucional n. 45, promulgada no final do ano de 2004, ao transferir para serem apreciadas e julgadas pela Justiça do Trabalho várias matérias que anteriormente cabiam a outros órgãos do Poder Judiciário. Com essa Emenda, foi dada nova redação ao art. 114 da Constituição Federal, suprimindo a menção aos *dissídios individuais e coletivos entre trabalhadores e empregadores* e, no seu lugar, inserindo, genericamente, que compete à Justiça do Trabalho processar e

³⁰⁵ ACP 08634-2006-035-12-00-2. 5ª VT de Florianópolis (SC). *Sentença*. Disponível em: <<http://www.trt12.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

julgar as ações oriundas da relação de trabalho.

Assim, a competência material da Justiça do Trabalho passou a ter como seu eixo principal a relação de trabalho, *lato sensu*, e não mais, a relação de emprego, *stricto sensu*. Ou seja, deixa de ter como eixo principal o exame dos litígios relacionados com o contrato de emprego, para julgar os processos associados ao trabalho em geral.

A Lei n. 6.494/77 e seu Regulamento antecederam a Constituição Federal de 1988, mas, uma vez recepcionados por ela, devem se submeter aos fundamentos de valorização do trabalho expressos na Magna Carta brasileira. Além disso, embora a Lei reze, expressamente, que tal instituto jurídico não cria vínculo empregatício, a relação aí existente, especialmente quando desvirtuada, se constitui em relação de trabalho e, por esse motivo, não foge da tutela judicial trabalhista.

No que diz respeito aos requisitos formais para a contratação de estagiários – qualificação das partes, celebração de um contrato escrito entre a instituição de ensino e o concedente, o Termo de Compromisso, também escrito, que deverá ser assinado pelas partes envolvidas no contrato e a contratação do seguro contra acidentes pessoais – a jurisprudência tem se mostrado pacífica no sentido de reconhecer o vínculo de emprego nos casos em que não estejam presentes tais formalidades.³⁰⁶

Também está pacificada a interpretação jurisprudencial que não reconhece o vínculo empregatício nos casos dos estágios terem sido realizados em órgãos públicos e entidades de economia mista, em obediência à norma constitucional contida no artigo 37, II e parágrafo 2º da CF/88, que estabelece a investidura em cargos ou empregos públicos unicamente por meio de prévia aprovação em concurso público, no artigo 9º da CLT, que diz serem nulos os atos praticados com o objetivo de fraudar a aplicação dos preceitos contidos na Consolidação, e na Súmula 363 do TST, que estipula os efeitos do contrato nulo nas relações que envolve entes públicos.³⁰⁷

³⁰⁶ Exemplos: RO 00084-2005-008-04-00-3. TRT4. Rel. Francisco Rossal de Araújo, 6 nov. 2006; RO 01461-2005-232-04-00-1. TRT4. Rel. Rosane Serafini Casa Nova, 06 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.trt4.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

³⁰⁷ TST. Tribunal Superior do Trabalho. Súmula n. 363. Contrato nulo. Efeitos- “A contratação de servidor público, após a CF/88, sem prévia aprovação em concurso público, encontra óbice no respectivo art. 37, II e § 2º, somente lhe conferindo direito ao pagamento da contraprestação pactuada em relação ao número de horas trabalhadas, respeitado o valor da hora do salário mínimo, e dos valores referentes aos depósitos do FGTS”.

Baseado nesses preceitos, em que pese alguns Tribunais Regionais, excepcionalmente, virem reconhecendo a relação empregatícia e conferindo o direito dos estagiários a receberem todas as verbas salariais devidas aos servidores, o TST firmou entendimento de que “ato nulo não gera efeitos”, garantido ao estagiário, contudo, o pagamento da contraprestação salarial devida e respectivos valores referentes ao FGTS.³⁰⁸

Quanto aos requisitos materiais dos estágios desenvolvidos em entidades concedentes de natureza privada, seja relativo a alunos do ensino médio, técnico ou superior, a maioria das decisões jurisprudenciais pende por reconhecer o vínculo empregatício, mas também há casos excepcionais em que se posiciona pelo não reconhecimento.³⁰⁹

Na leitura das decisões proferidas nas demandas trabalhistas que abarrotam os Tribunais brasileiros, aqui e acolá, chega-se à conclusão de que o instituto necessita, urgentemente, de reformas mais abrangentes, de maneira a pacificar a matéria e, com isso, levar uma maior segurança jurídica à sociedade brasileira.

3.8.3 No Ministério Público do Trabalho e nas escolas

Um primeiro aspecto que deve ser tratado neste estudo diz respeito à competência do Ministério Público do Trabalho (MPT) para atuar, genericamente, no cenário das fraudes ao instituto do estágio. Essa análise mostra-se necessária porque tem sido motivo de acirrados embates na Justiça do Trabalho, sendo costumeira a

³⁰⁸ Alguns exemplos podem ser citados: RR n. 615.914/1999-5. Rel. Min. Aloysio Corrêa da Veiga, 7 nov. 2006; RR 548.077/1999-7. Rel. Min. Walmir Oliveira Costa, 11 nov. 2005; RR 640.880/2000-8. Rel. Min. Lélío Bentes Corrêa, 8 mar 2006. Disponíveis em: <<http://www.tst.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

³⁰⁹ *Não reconheceram o vínculo de emprego*: RO 00212-2001-732-04-00-6. TRT4. Rel. Dionéia Amaral Silveira, 19 abr. 2004; RO 00832-2002-751-04-00-4. TRT4. Rel. Vanda Krindges Marques, 11 mai. 2004. *Reconheceram o vínculo*: RO 01030-2002-102-04-00-2. TRT4. Rel. João Ghisleni Filho, 16 jul. 2004; RO 00698-2003-741-04-00-5. TRT4. Rel. Ana Luiza Heineck Kruse, 1º. set. 2004; RO 00968-2004-001-04-00-2. TRT4. Rel. Luiz Alberto de Vargas, 15 dez. 2006; RO 00490-2004-521-04-00-6. TRT4. Rel. Maria Helena Mallmann, 13 dez. 2006; RO 00718-2005-701-04-00-0. TRT4. Rel. Berenice Messias Corrêa, 11 out. 2006; Disponíveis em: <<http://www.trt4.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2007. RO 01093-2002-242-02-00-7. TRT02. Rel. Yone Frediane, 18 nov. 2002; RO 01371-2002-902-02-00-4. TRT02. Rel. Eduardo de Azevedo Silva, 18 fev. 2002. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2005.

alegação de que não lhe cabe interesse de agir em relações individuais como as que envolvem os contratos de estágio.

A retrospectiva constitucional brasileira mostra diferentes vínculos do Ministério Público com os Poderes da República, ora atrelado ao Poder Executivo, ora ao Judiciário. Com o advento da Constituição de 1988, o Ministério Público ganhou *status* de instituição autônoma, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (art. 127 da CF).³¹⁰

Assim, o papel do Ministério Público na sociedade, a partir da Constituição de 1988, deixou de se restringir basicamente à defesa do Estado nas ações judiciais para alcançar e defender interesses de toda a sociedade contra quaisquer atos arbitrários que venham a ameaçar direitos inarredáveis da coletividade, como é o caso do direito ao trabalho.

Especificamente quanto às atribuições do Ministério Público do Trabalho, pode-se dizer que desempenha atividades de interesse público tipicamente *processuais*, como fiscal da lei (*custos legis*) ou como parte, ou *extraprocessuais*, nas quais a fiscalização é exercida em âmbito administrativo, com o escopo de assegurar a observância dos direitos sociais dos trabalhadores em geral.

João de Lima Teixeira Filho, esclarece que o interesse público a ser tutelado pelo Ministério Público do Trabalho “é aquele que se identifica com o interesse da coletividade em geral ou parcela dela, aí incluídos os interesses difusos, os coletivos, os individuais homogêneos e os individuais indisponíveis”.³¹¹

³¹⁰ Comentando essa tríplice finalidade, leciona Manoel Gonçalves Ferreira Filho que a defesa da ordem jurídica pelo Ministério Público é o “seu papel tradicional: o de *custos legis*. Assim, tem ele de zelar, em primeiro lugar, pela fiel observância das normas jurídicas”. A defesa do regime democrático “se subsume na defesa da ordem jurídica, pois esta é, conforme deflui do art. 1º e parágrafo único da Constituição, de índole democrática”. A defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis “significa que é dever do Ministério Público zelar por todo interesse indisponível, quer relacionado à coletividade em geral, quer a indivíduo determinado. Deve-se entender por indisponível, genericamente falando, aquele que concerne a um interesse público”. (FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Comentários à Constituição Brasileira de 1988*. v. 3. São Paulo: Saraiva, 1994. p. 40).

³¹¹ O próprio autor tratou de conceituar essas categorias de interesses com base no Código do Consumidor, art. 81 da Lei n. 8.078/90, que, resumidamente, se transcreve: a) *Difusos*: são interesses transindividuais de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato. (ex.: direito de greve); b) *Coletivos*: são os interesses transindividuais de natureza indivisível de que seja titular grupo, categoria ou classe de pessoas ligadas entre si ou com a parte contrária por uma relação jurídica de base. São interesses que atingem uma parcela indeterminada mas determinável de pessoas (ex.: defesa de direitos de uma determinada categoria profissional); c)

No caso dos estágios, há de se reconhecer o interesse do Ministério Público do Trabalho para atuar nessas relações que, em princípio, seriam administradas pelo Ministério da Educação, mas que, dado o desvirtuamento generalizado dos objetivos do instituto, acabam por desdobrar efeitos que alcançam toda a sociedade, especialmente quando se destinam a camuflar legítimas relações de emprego, substituindo postos de trabalho por *pseudos estagiários*.

Sublinhe-se que o MPT busca, de plano, um *ajustamento de conduta*, que poderá ou não ser cumprido. Porém, caso não cumprido pelas entidades infratoras, pode levar o Ministério ao ajuizamento de Ação Civil Pública (ACP) perante a Justiça do Trabalho, a quem competirá apreciar e julgar os casos suspeitos de fraude do instituto.

Nesse contexto, o Ministério Público tem se articulado, basicamente, de três formas: agindo diretamente junto a entidades concedentes que venham contratando estagiários em número expressivo; integrando-se com as instituições de ensino e agentes intermediadores, a fim de esclarecer os objetivos do instituto; e promovendo ajuizamento de ACP contra as entidades que se recusam a cumprir os requisitos da Lei de Estágio.

Quando a ação do MPT se dirige de forma direta à entidade concedente de estágios irregulares, pública ou privada, os ajustes são propostos por meio dos Termos de Ajuste de Conduta (TAC). Na leitura de alguns desses Termos, publicados pelo Ministério Público do Trabalho, comprova-se uma grande quantidade de empresas que, seja por atitude deliberada ou por desconhecimento dos dispositivos legais, vêm contratando estagiários de forma irregular, sem obedecer sequer aos requisitos formais do instituto.³¹²

Individuais homogêneos: são os interesses decorrentes de origem comum, de natureza divisível, que também permitem ao titular pleitear sua defesa isoladamente. (ex.: ação coletiva para questionar rotina de admissão de trabalhadores de determinada empresa subordinada à assinatura de apólice de seguro em grupo). Nesse caso, a posição do Ministério Público no processo é a de substituto processual, atuando como parte e não como fiscal da lei. (TEIXEIRA FILHO, João de Lima. Ministério Público. In: SÜSSEKIND, Arnaldo, et al. *Instituições de Direito do Trabalho*. v. 2. 22. ed. São Paulo: LTr, 2005. pp. 1406-1408.

³¹² Para exemplificar, traz-se o Termo firmado pelo Banco do Estado do Rio Grande do Sul com o MPT, no qual a instituição financeira comprometeu-se a: a) deixar de contratar estagiários menores de 16 anos; b) garantir a duração do estágio por, no mínimo, um semestre letivo; c) adequar o número de estagiários em 15% do total de empregados; d) abster-se de contratar estagiários sem acompanhamento da instituição de ensino, do próprio banco ou de agentes de integração; e) abster-se de colocar estudantes de nível superior em serviços de auto-atendimento; f) limitar a carga horária em no máximo 6 horas diárias e 30 semanais; g) manter em dia os seguros de acidentes pessoais dos estagiários. (ESPAÇO VITAL. *Notícias*. “Banrisul se compromete a regularizar trabalho de estagiários”. Disponível em

No âmbito das instituições de ensino e agentes de integração, o Ministério Público do Trabalho, através da Procuradoria-Geral do Trabalho, assinou em Brasília, em 29.05.2002, a Notificação Recomendatória n. 741/2002, dirigida ao Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, recomendando o cumprimento das disposições legais atinentes ao estágio.³¹³

A partir da NR n. 741/2002, o Ministério Público do Trabalho, no âmbito de suas competências regionais, vem dinamizando suas ações com a realização de diversos seminários e audiências públicas, no intuito de orientar as partes envolvidas na contratação sobre os requisitos contidos na Lei.³¹⁴

Na Audiência Pública realizada em abril de 2003, na Universidade Federal de Santa Catarina, com representantes das Instituições de Ensino Superior do Estado, pode-se constatar, através dos depoimentos apresentados pelas instituições de ensino, que a abertura legislativa acaba transferindo às escolas uma responsabilidade que

<<http://www.espaçovital.com.br/novo/notícia>>. Acesso em: 16. jun. 2005). A Associação Comercial e Industrial de Itapema (ACITA) também assinou TAC com o MPT de Santa Catarina para regularizar a situação de 98 empresas do Município que contratavam estagiários de forma irregular. (Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/pgtgc>>. Acesso em: 06 mar. 2007).

³¹³ Nas considerações elencadas na NR n. 741/2002, a Procuradoria ressalta as responsabilidades legais atribuídas às instituições de ensino, como o dever do estágio estar incluído na programação curricular do curso, da carga horária ser estabelecida pela escola, do cuidando para que ele seja efetivamente uma complementação do ensino, proporcionando ao estudante experiência prática na sua área de formação, necessidade de uma sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular. A Notificação frisa, ainda, que o não cumprimento das formalidades legais pela instituição de ensino implica a caracterização da colocação como mera intermediação de mão-de-obra, contribuindo para que o estágio profissional seja instrumento de fraude aos direitos sociais, não raro encobrendo verdadeiros contratos de trabalho sem garantias trabalhistas e previdenciárias. (Disponível em: <<http://www.prg.unicamp.br>>. Acesso em: 07 set. 2005).

³¹⁴ Na exposição realizada no *Workshop* realizado pela Universidade de Campinas (UNICAMP), em 04 de julho de 2002, por exemplo, a Procuradora do Trabalho Adélia Augusto Domingues, da PRT-2ª Região, expõe que as investigações realizadas dão conta da preocupante situação de substituição de mão-de-obra nas empresas por estagiários, e que isso impõe responsabilidade solidária das instituições de ensino. Expõe, ainda, que inexistem nas escolas uma compreensão clara de suas obrigações legais: “muitas delas diziam que havia um controle no estágio curricular, aquele obrigatório nos últimos anos do curso, mas quanto ao estágio que chamavam de ‘extracurricular’ não havia controle algum. Só que não existe, na Lei n. 6.494, a figura do estágio extracurricular. O legislador, apenas, previu o estágio curricular, aquele que faz parte da programação didático-pedagógica da instituição de ensino. Ou seja, as instituições formalizam o instrumento jurídico previsto na Lei n. 6.494 e no seu decreto regulamentador e rotulam a relação, por vontade própria, de ‘estágio extracurricular’. Isso não existe no mundo jurídico.[...] Colocando isso, é bom que se diga, que o Ministério Público do Trabalho, em absoluto, não é contra o estágio, pelo contrário, entendemos que ele é necessário e importante para o desenvolvimento do aluno e, se bem feito, o auxiliará muito no seu desenvolvimento profissional. O que o Ministério Público combate e não se cansará de combater é a fraude. Não admitimos que as empresas, pensando, tão somente, no lucro, substitua a mão-de-obra do empregado por estagiários, já que estes não têm direitos trabalhistas previstos para os empregados, em vista justamente de sua finalidade que é formativa e não produtiva”. (Disponível em: <<http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/estagio>>. Acesso em: 07 mar. 2005).

muitas vezes não têm condições de assumir. Isso porque, segundo elas, sofrem rigorosas pressões externas, de um lado, das empresas e dos agentes de integração, que tentam manter as vantagens econômicas do estágio como se apresenta hoje, e, de outro, dos próprios alunos, que precisam da bolsa-auxílio para complementar a renda e arcar com seus estudos.

Qualquer limitação imposta pelas escolas, portanto, tem reflexo direto junto aos alunos, que se sentem ameaçados pela possibilidade de perder o “trabalho”. Algumas relataram que, ao tentar reduzir a carga-horária dos estágios, sofreram grande resistência por parte das empresas. Outras alegaram que a necessidade de incluir os estágios nas grades curriculares ensejaria maiores custos às universidades particulares, ao que o MPT sugeriu que assumissem diretamente a colocação dos alunos e cobrassem a taxa que hoje é paga pelas empresas aos agentes de integração.³¹⁵

Os depoimentos colhidos pelo Ministério Público do Trabalho nessa Audiência Pública retratam bem a difícil situação vivida pelas instituições de ensino, a quem a abertura legislativa imputou total responsabilidade pelo planejamento, acompanhamento e avaliação dos estágios curriculares, perante as pressões sofridas pelos diversos interesses envolvidos nos contratos de estágio.

A par do endurecimento da fiscalização dos contratos de estágio por parte do Ministério Público e das Delegacias do Trabalho, algumas universidades do país iniciaram estudos a respeito da práxis do instituto jurídico, no intuito de se adequarem aos objetivos recomendados pela legislação e à Notificação Recomendatória 741/2002.

A título de ilustração, serão citados dois diagnósticos.

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), divulgou o relatório da avaliação do estágio em 13.08.2004, apontando as seguintes irregularidades administrativas:

- a) o programa marginalizava o papel do estágio; b) havia desinformação geral em relação ao papel e à legislação sobre estágio curricular; c) desarmonia, em várias áreas, entre as ações dos cursos e do setor central de estágio; d) alunos estagiando em áreas distintas de sua

³¹⁵ Pcedimento Investigatório n. 731/2003, do MPT de Santa Catarina. *Ata da Audiência Pública realizada com as instituições de ensino superior sobre estágio curricular no ensino superior*. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufsc.br/estagio/documentos>>. Acesso em: 29 nov. 2005.

formação, sem orientação adequada, autorizados pelo setor central de estágio, dentre outros.³¹⁶

Com os mesmos propósitos, a Universidade de Campinas (UNICAMP), apontou diversos aspectos negativos na realização do estágio de seus alunos, dentre os quais destacam-se:

a) jornadas com até 12 horas diárias; b) duração de até 3 anos; c) atraso e/ou ausência nas aulas (inclusive provas); d) descumprimento de tarefas extraclasse; e) reprovação voluntária ou alongamento do curso para manter-se no estágio; f) retorno ao curso, depois de formado; g) universidade e curso não têm contato com concedente; h) empresas com 3 funcionários e 17 estagiários; empresas com o dono e 10 estagiários; i) processo seletivo igual a emprego; j) atividades exigindo mais do que o aluno pode oferecer (frustração e estresse) ou menos que sua capacidade (desmotivação); k) atividades fora da área de atuação, dentre outros.³¹⁷

Os dados acima apresentados registram, além dos problemas administrativos de implementação do instituto jurídico, o grau de vínculo que o estudante mantém com o estágio, a ponto de sacrificar a conclusão de seus estudos acadêmicos para se manter vinculado ao programa, já que o diploma não será capaz de lhe garantir trabalho.

Recentemente, teve-se a oportunidade de participar do *1º Seminário Estadual: mercado de trabalho e estágio*, promovido pela União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul (UEE), em 30 de março de 2007. Lá estavam representados os estudantes do Estado, o Conselho Estadual de Educação, o Conselho Municipal pelos Direitos da Criança e do Adolescente, o Poder Legislativo Estadual e Municipal de Porto Alegre, instituições de ensino, Ministério Público do Trabalho e CIEE. O encontro visou debater o protocolo de intenções a ser assinado entre o MPT e o Conselho Estadual de Educação para disciplinar as práticas de estágio, que, dentre outras matérias, visa limitar a carga horária dos estágios e os percentuais de contratação nas empresas.

Da platéia lotada por jovens, prioritariamente do ensino médio, ouviu-se manifestações confusas, ora aplaudindo argumentos favoráveis à limitação, ora

³¹⁶ UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Seminário II da Graduação. *Estágio Curricular Supervisionado*. Vitória, 13 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.prograd.ufes.br>>. Acesso em: 07 set. 2005.

³¹⁷ UNICAMP. Universidade de Campinas. Comissão Central de Graduação. *Estágio e Formação Acadêmica*. Campinas, 04.07.2002. Disponível em: <<http://www.prg.rei.unicamp.br>>. Acesso em: 07 set. 2005.

vibrando com clamores que repudiam qualquer ação que venha a prejudicar o jovem de ganhar o seu sustento. De tudo o que se ouviu, no que diz respeito aos estágios, conclui-se que o jovem, ao mesmo tempo em que quer ou precisa trabalhar, também vibra com ações que visem sua proteção e inibam sua exploração.

É interessante registrar que as proposições da Procuradoria encontraram oposição ferrenha do CIEE, que chegou a argumentar que Pareceres e Resoluções Administrativas dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação não se prestam para fundamentar as ações do MPT, a quem compete a defesa unicamente da lei. Registre-se que esses embates vêm se repetindo a cada vez que as duas instituições têm oportunidade de discutir o tema.³¹⁸

Por certo, são as escolas e os Conselhos de Educação que possuem competência para planejar a duração e a jornada dos estágios, já que, em sendo curriculares, acompanharão as propostas pedagógicas de cada curso. Esse foi entendimento da Lei e do Regulamento sobre estágios, quando deixou aberto o disciplinamento do instituto nas questões de duração e jornada e de práticas compatíveis com os objetivos pedagógicos dos cursos.

Contudo, diante da situação de desvirtuamento do instituto praticada de forma corrente na sociedade brasileira, e considerando as pressões externas sofridas por essas instituições, parece correto admitir que, nas situações de desvirtuamento dos estágios remunerados não obrigatórios, enquanto a Lei permanecer aberta, os princípios constitucionais são os que devem preencher as lacunas do texto legal, legitimando, portanto, as ações que visem limitar a prática de burla do instituto do estágio, ainda que por meios não referidos na norma jurídica.

E é assim que, uma outra forma de atuação do Ministério Público do Trabalho se desenvolve: a que leva os casos mais expressivos de burla dos contratos de estágio ao conhecimento do Poder Judiciário, que terá a competência para apreciar e julgar, de forma definitiva, as situações denunciadas.

Nos contornos de cada jurisdição do país onde atuam os Procuradores do Trabalho, multiplicam-se as Ações Cíveis Públicas (ACP) que buscam regularizar os contratos de estágio. Uma simples navegação pelos *sites* oficiais das diversas

³¹⁸ UEE. União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul. *1º Seminário Estadual: mercado de trabalho e estágio*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 30 mar. 2007.

Comarcas do país onde se fixam as Varas e os Tribunais do Trabalho já é capaz de demonstrar o volume de casos de estágios fraudulentos que abarrotam a Justiça do Trabalho.

A situação de fraude generalizada dos contratos de estágio e a reincidência do tema nas mesas dos magistrados, têm levando muitos juízes a analisar a matéria sob os fundamentos constitucionais, como se pode constatar na decisão proferida na ACP 08634-2006-035-12-00-2, que tramita na Comarca de Florianópolis, em Santa Catarina, já comentada no tópico dedicado ao tratamento constitucional do direito ao trabalho e à capacitação para o trabalho.³¹⁹

Todavia, como se tem constatado, os esforços implementados pelo Ministério Público ainda não foram capazes de inibir os desvirtuamentos ocorridos no instituto do estágio, fato que vem exigindo ações mais radicais das Procuradorias.

Uma delas está estampada na Ação Civil Pública ajuizada pelo Procurador do Trabalho, José Fernando Ruiz Maturana, do Ofício de Bauru (SP), da Procuradoria Regional do Trabalho da 15ª Região, contra o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), que visa, genericamente, afastar o agente de integração das relações de

³¹⁹ A ACP movida pelo MPT contra o Grupo Santander Banespa e o Centro de Integração Empresa Escola de Santa Catarina (CIEE), processada na 5ª Vara do Trabalho de Florianópolis, é um exemplo. Na leitura da sentença proferida em 08.03.2007, constata-se que não foram acolhidas pelo Juiz José Carlos Külzer as alegações de incompetência de juízo e ilegitimidade de partes. O juiz entendeu que a demanda contra o CIEE resultou “do livre exercício do direito subjetivo de ação e da atuação ministerial, respaldada no princípio da independência funcional daquele órgão e da autonomia da condução das investigações e aforamento das medidas judiciais que entende necessárias”, e que a legitimidade do MPT já foi reconhecida na decisão do TST-RR-1208/2000-001-22-40.5, quando apreciou a ACP que discute exatamente a mesma matéria. Extrai-se da decisão de 1º grau a imposição ao Banco para que deixe de contratar estágios que não estejam previstos em grades curriculares dos cursos, que respeitem a necessidade das atividades estarem adequadas ao curso e que respeitem a carga horária de 4 horas para o ensino médio e de 6 horas para o ensino superior e profissionalizante. As mesmas proibições foram feitas ao CIEE. (ACP 08634-2006-035-12-00-2. 5ª VT de Florianópolis(SC). Disponível em: <<http://www.trt12.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2007).

Um outro exemplo pode ser encontrado na decisão da 1ª Turma do TST, que julgou o Recurso de Revista interposto na ACP ajuizada pelo Ministério Público do Trabalho do Piauí contra a Telemar Norte Leste S.A. (Telepisa). A denúncia partiu de uma representação feita pelo Sindicato dos Telefônicos, tendo o inquérito apurado que o percentual de estagiários representava 41% da mão-de-obra contratada pela empresa para atuar na atividade de telefonista, em nenhum caso guardando vínculo com os respectivos currículos escolas dos alunos. O TRT do Piauí constatou que o “crescimento vertiginoso” do número de estagiários contratados pela empresa, em torno de 500 alunos, coincidiu com o período em que a Telepisa intensificou seu plano de demissões sob a justificativa de “enxugar seus quadros e adequar sua estrutura ao setor privado”. Na mesma época, foi constatada a dispensa de 1.000 empregados. No TST, a decisão do TRT foi mantida, condenando a Telepisa a registrar cada um dos estagiários como empregados, garantindo-lhes todos os direitos trabalhistas pertinentes. (RR 1208-2000-001-11-40-5. Disponível em: <<http://www.plenum.com.br/informativo>>. Acesso em: 11 mar. 2005).

estágio. A ação tramita na 2ª Vara do Trabalho de Presidente Prudente (SP) e ainda pende de julgamento, mas por ter abrangência nacional e repercutir diretamente no foco desta pesquisa, entende-se por bem apresentá-la, ainda que sucintamente.³²⁰

Segundo informações extraídas da *exordial* que abriu o processo, cuja cópia foi cedida a esta pesquisa pelo próprio Procurador, constata-se que a ACP tem origem numa representação formulada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Presidente Prudente, que denunciou a atuação do CIEE na intermediação dos contratos de estágio. Instaurado o Inquérito Civil Público n. 008643/2000-32 e feitas as investigações pertinentes, resolveu o *parquet* denunciar o caso perante a Justiça do Trabalho.³²¹

O processo denuncia o CIEE por “fraude nas relações de trabalho, por atuar como intermediador de mão-de-obra, ao colocar adolescentes no mercado de trabalho a título de estagiários, ocupando “funções de um trabalhador comum”, sem qualquer capacitação ou qualificação que os prepare para o futuro e sem a garantia dos direitos trabalhistas, e não contar com quadro funcional suficiente para acompanhar o desenvolvimento dos “estágios”.

A alegação do Ministério Público é que o CIEE, sob a justificativa de “abrir oportunidades de estágios no mercado de trabalho, tem agido ilicitamente e em escala industrial”, como um grande intermediador de mão-de-obra, “pouco importando a realidade e a concreta distinção que deve existir entre empregado e estagiário”, já que “os jovens trabalhadores, considerados estagiários, laboram privados dos direitos

³²⁰ A ACP pretende que o CIEE abstenha-se de promover a intermediação de mão-de-obra de estudantes do ensino médio, técnico, tecnológico, profissionalizante e superior, deixando de celebrar novos acordos de cooperação ou termos de compromisso e de praticar quaisquer atos voltados à seleção, colocação e acompanhamento de estágios. Pede, ainda, o pagamento da quantia de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais), em favor do FAT, a título de reparação pelos danos causados aos direitos difusos e coletivos dos trabalhadores. (ACP 00813-2004-115-15-00-7. 2ª VT de Presidente Prudente (SP). Pendente de julgamento. Disponível em: <<http://www.trt15.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2007).

³²¹ Arrolando diversos depoimentos de diretores de escola e de estagiários, bem como apresentando alguns resultados do processo investigatório realizado em entidades concedentes, o autor denuncia inúmeras situações de burla do instituto do estágio, salientando percentuais excessivos de estagiários em relação aos empregados, o que em algumas empresas chega a representar 60% da mão-de-obra contratada. A Promotoria também destaca o desvirtuamento praticado por instituições financeiras, porque “conseguem” submeter os estagiários a uma jornada de 8 horas, superior à legalmente exigível da própria categoria bancária, que é de 6 horas. (MATURANA, José Fernando Ruiz. Petição inicial cedida pelo autor. ACP n. 00813-2004-115-15-00-7. TRT115. 2ª VT de Presidente Prudente (SP)).

assegurados pela Constituição e pelas leis aos empregados em geral, embora, de fato, cumpram tarefas e adotem posturas típicas de empregados”.

No que diz respeito à legitimidade do CIEE figurar no pólo passivo da ACP, o entendimento do magistrado foi pelo seu reconhecimento, pois decorre do livre exercício do direito subjetivo de ação do MPT, respaldada no princípio da independência funcional daquele órgão ministerial e da autonomia da condução das investigações e aforamento das medidas judiciais que entender necessárias.

Contudo, em parecer solicitado pelo CIEE, Nascimento alerta sobre os riscos de se restringir as práticas de estágio por meio de ações civis públicas. Para o professor, qualquer ação genérica restritiva do estágio “volta-se contra o estagiário e a política de qualificação profissional”, pois na medida em que poderá demandar também as instituições de ensino, haverá um desestímulo das escolas em assinar contratos com as empresas. Com isso, “o maior prejudicado será o estudante que deixará de contar não só com a oportunidade de ambientação em uma empresa que pode significar a abertura de uma porta para seu ingresso no trabalho, mas, também, do dinheiro com que conta para pagar a mensalidade escolar”.³²²

É nítido que o temor da desocupação juvenil não afeta somente os jovens, mas preocupa também a doutrina jurídica e, por certo, foi essa também a angústia que motivou esta pesquisa. Mas há contrapontos a serem discutidos na idéia de que limitações impostas ao estágio venham a negar aos jovens a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho.

Acredita-se que quando uma empresa contrata estagiários com o fim de suprir mão-de-obra, não o faz por altruísmo, mas porque, de fato, necessita dessa força de trabalho. Caso contrário, dados os argumentos de que a folha de pagamento é o maior ônus das empresas – e isso não é objeto de questionamento neste trabalho – , é sintomático que, se lhe fosse possível dispensar, nem mesmo estagiários contrataria. Ademais, essa forma de suprimento de mão-de-obra pode vir a lesar o próprio estudante, no momento de buscar colocação efetiva no mercado de trabalho após formado.

³²² NASCIMENTO, 2001. Op. cit., p. 51.

O professor Amauri admite que há desvirtuamentos do instituto, mas argumenta que é sutil a tarefa de traçar claramente a fronteira entre estágio e a relação de emprego, parecendo mais adequado que a análise seja feita em cada situação concreta. E diz mais:

Não há dúvida que subsistem desafios a vencer, não só de interpretação das normas integrantes do ordenamento jurídico vigente, como, e, principalmente, do modo pelo qual devem ser supridas as suas lacunas, aspecto que exige uma normativa particular e específica, indicando, de modo claro e exequível, como deve ser feita a fiscalização do desenvolvimento do estágio, por quem e através de que meios. Para esse fim, talvez a norma jurídica futura possa, com a iniciativa do Ministério da Educação, organizar programas de estágio, etapas a serem cumpridas no interior da empresa, como existe para os contratos de aprendizagem, e de que modo a instituição de ensino pode ser integrada nessa fiscalização.³²³

Nesse aspecto, o argumento do respeitado jurisconsulto coaduna-se com a posição defendida neste trabalho. Considerando que a abertura legislativa tem levado dificuldades às partes envolvidas na relação jurídica no ato de disciplinar os contratos de estágio, e que isso acaba refletindo-se no Direito do Trabalho, é dever do Estado agir no sentido de melhor disciplinar o instituto, especialmente limitando seu campo de incidência.

Mas isso só não basta. É preciso que as políticas públicas estendam seus braços aos anseios dos jovens e às angústias de quem luta por um Direito do Trabalho mais digno.

Nesse sentido, defende-se que os programas governamentais que visam fomentar as relações de emprego sejam mais amplos, tanto em quantidade como em campos de abrangência, a exemplo do que se vê em outras nações, de forma a alcançar os jovens em todos os seus estratos educacionais, sociais e econômicos.

Para analisar esse contexto, destinam-se os estudos desenvolvidos no próximo capítulo.

³²³ NASCIMENTO, 2001. Op. cit., p. 54.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

Neste capítulo, a análise crítica do instituto do estágio é feita perante as políticas públicas que visam a inserção do jovem no mercado formal de trabalho, iniciando-se pelo cotejamento de alguns modelos políticos internacionais no que se refere ao tratamento dado à educação profissional.

Procura-se traçar um quadro comparativo do desempenho dos contratos de estágio frente aos Programas da Aprendizagem e do Primeiro Emprego, a fim de verificar os possíveis impactos do instituto nas políticas públicas de inserção.

Questiona-se, ainda, a eficiência e a suficiência das ações governamentais para atrair a adesão dos particulares aos seus propósitos e inserir um maior número de jovens nas premissas traçadas em seus programas.

4.1 As experiências comparadas

Mostra-se interessante aos propósitos desta pesquisa uma breve visita ao direito estrangeiro da atualidade para se analisar, sucintamente, alguns modelos de formação técnico-profissional. Para tanto, utilizar-se-á os registros de Vidotti³²⁴, que selecionou para análise os países da América do Sul, pela proximidade geográfica e integração ao Mercosul, com o qual o Chile também mantém acordos comerciais. Também são analisados pelo autor os Estados Unidos e o Japão, pela pujança de suas economias, e

³²⁴ VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 97-118.

a França, por possuir, na concepção do autor, um dos mais desenvolvidos sistemas de formação técnico-profissional da Europa.

4.1.1 Argentina

Na lição de Vidotti³²⁵, percebe-se que o modelo argentino, assim como o brasileiro, também se divide entre aprendizagem escolar e aprendizagem empresária. A aprendizagem escolar equivale ao estágio e está definida e regulada pela Lei n. 25.165, de 1999, enquanto que a aprendizagem empresária, dos trabalhadores aprendizes, tem previsão na Lei n. 25.013, de 1998.

Mas as semelhanças estruturais da aprendizagem profissional entre os países vizinhos não se repetem em suas formas de desenvolvimento.

Na Argentina, o estágio é destinado a alunos do *ensino superior*, que recebem retribuição financeira como incentivo para viagens, gastos escolares e outras despesas derivadas do exercício dessa atividade. O valor é definido em conjunto pela empresa, ou órgão concedente, e as instituições educativas, que são também as responsáveis pelo planejamento e controle do aprendizado.

Outra diferença diz respeito à duração e jornada do estágio. A duração do contrato está definida entre o mínimo de dois meses e máximo de um ano, com atividade semanal não superior a cinco dias, nos quais a jornada não poderá exceder quatro horas de trabalho.

Há de se dizer que essa limitação é providente, já que, além de possibilitar ao aluno um tempo livre para a leitura, para os estudos, para o lazer e para o tão desejado convívio social, também se apresenta como inibidora da tendência da empresa em substituir mão-de-obra formal por estagiários. Também é posição defendida neste trabalho que a carga horária reduzida, estabelecida por lei, minimizaria sensivelmente os desvirtuamentos do instituto, situação que hoje se vê correntia na sociedade brasileira.

³²⁵ VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 98-100.

Cumpridas as determinações estabelecidas em lei, a prestação desses serviços não gerará nenhum vínculo empregatício entre a empresa ou organismo concedente do estágio e o estagiário, o que, nesse ponto, em tudo se assemelha à legislação brasileira.

O contrato de aprendizagem poderá ser pactuado entre empregadores e jovens sem emprego, na faixa etária dos 15 aos 28 anos, não podendo ser firmado com aqueles que possuam ou já possuíram relação de emprego com a empresa. O número de aprendizes contratados não poderá superar 10% dos trabalhadores contratados por prazo indeterminado. A duração da aprendizagem é de no mínimo três meses e no máximo de um ano, cuja jornada não poderá superar 40 horas semanais, inclusas as correspondentes à formação teórica do aprendiz. Ao final, o empregador confere ao aprendiz a certificação da experiência adquirida. O descumprimento pelo empregador dos deveres do contrato de aprendizagem transforma-o em contrato de emprego por prazo indeterminado.

A Argentina também desenvolve programas de capacitação laboral que, segundo Vidotti, são cinco: a) *Programa de Formação e Certificação de Competências*, com normas especialmente desenvolvidas para os setores da metalurgia, da indústria gráfica, da mecânica automotora e da pastelaria artesanal; b) *Oficinas Ocupacionais*, de cursos breves e forte conteúdo prático; c) *Oficinas Protegidas de Produção*, destinado a pessoas deficientes; d) *Formujer*, destinado à capacitação de mulheres; e e) *Programa de Transferência Solidária de Saberes Produtivos*, destinado ao desenvolvimento socioprodutivo das comunidades através de cooperativas, ONGs e centros educacionais

4.1.2 Uruguai

A previsão legal das formas de estágio, no Uruguai, encontra-se na Lei n. 17.230, de 1999, e no Decreto regulamentador n. 425, de 2001.³²⁶ É admitido para alunos maiores de 15 anos que estejam matriculados nos cursos do Subsistema de

³²⁶ VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 101-103.

Educação Técnico Profissional da Administração Nacional de Educação Pública e de institutos privados de educação técnico-profissional habilitados. Nota-se, portanto, que essa modalidade de aprendizagem tem vínculo direto e especial com os cursos técnicos de educação.

O contrato terá duração mínima de três meses, podendo ser prorrogado por outros dois trimestres em cada ano letivo, e deverá compor a organização curricular dos respectivos cursos. A Lei é omissa no que diz respeito à jornada, presumindo-se que fica submetida à organização curricular.

O estudante fará jus a uma contraprestação equivalente a dois terços do salário vigente para as atividades idênticas àquelas que desempenhe. Excepcionalmente, o Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de Educação Pública poderá estabelecer modalidades não remuneradas. Sobre a remuneração não incide contribuição previdenciária ou imposto de renda, sendo dedutíveis dos impostos a serem pagos pelo concedente.

Há também contratos de trabalho especiais, regulamentados na Lei n. 16.873, de 1997, que se constituem em *contratos de prática laboral para formados*, *contratos de aprendizagem*, *contratos de aprendizagem simples* e os denominados *becas de trabajo*, ou subsídio bolsa de trabalho.

Os contratos de *prática laboral para formados* são destinados a jovens até 29 anos em busca de seu primeiro emprego vinculado à formação que possuam, com duração mínima de três meses e máxima de doze meses

O objetivo do contrato *becas de trabajo* é possibilitar que jovens de 15 a 24 anos que pertençam a setores mais pobres da sociedade se vinculem, como primeira experiência laboral, a um ambiente de trabalho. O contrato será pactuado por escrito e apenas uma vez, cuja duração não poderá ser superior a nove meses.

No *contrato de aprendizagem* o empregador se obriga a empregar o aluno menor de 29 anos e ensinar-lhe um ofício ou profissão cujo programa será estabelecido por um instituto de formação técnico-profissional. Os contratos serão pactuados por escrito entre a empresa, o aprendiz e a instituição de ensino, não podendo ter duração superior a 24 meses. Trata-se de uma relação tripartite, como no caso do estágio implementado

no Brasil, porém lá com o vínculo empregatício característico do contrato de aprendizagem.

O *contrato de aprendizagem simples* pode ser pactuado entre empregadores e jovens de até 25 anos. O empregador se obriga a proporcionar trabalho e ministrar capacitação. O contrato será por escrito e terá prazo limitado de quatro a seis meses.

Há também no Uruguai um programa de capacitação laboral destinado a trabalhadores em gozo do seguro desemprego, chamado PROCAL. Regulado pela Lei n. 16.536, de 1996, o programa oferece cursos curtos e práticos para que o trabalhador adquira novos conhecimentos na sua área de trabalho e reinicie-se no mercado de trabalho.³²⁷

4.1.3 Paraguai

A formação técnico-profissional no Paraguai, não obstante exiba *status* constitucional e conte com o *Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP)*, é muito pouco difundida naquele país.³²⁸

O SNPP foi constituído pela Lei n. 253, de 1971, e modificado pela Lei n. 1.265, de 1987. É um organismo técnico subordinado ao Ministério da Justiça e Trabalho, encarregado da formação técnico-profissional do trabalhador. Tem como metodologia a formação acelerada do trabalhador, com cursos eminentemente práticos.

Os cursos poderão ser desenvolvidos diretamente pelo SNPP, com seus meios e instrutores; por qualquer instituição ou empresa com seus meios próprios e instrutores do SNPP; ou por qualquer instituição ou empresa com seus meios e instrutores próprios, utilizando a metodologia, o assessoramento e a certificação do SNPP³²⁹.

³²⁷ Os cursos são definidos pela *Dirección Nacional de Empleo* ou solicitados pelos beneficiários, sendo oferecidos por entidades públicas e privadas de capacitação credenciadas (ECAs). O setor privado vem ampliando, desde 1994, a sua participação na oferta de cursos, sendo responsável, em 1998, por 70% do total dos cursos realizados. Nas ações *Trabajadores en el Seguro Desempleo (TSD)* e *Projuven*, a entidade que capacita tem a obrigação de reinserir ou inserir 25% e 40% dos treinandos, respectivamente. (CACCIAMALI, Maria Cristina. *As políticas ativas de mercado de trabalho no Mercosul*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. vol.19, n. 55. São Paulo: Sept./Dec. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 27 fev. 2007).

³²⁸ VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 103-104.

³²⁹ Segundo informa Cacciamali, o Paraguai põe em marcha a modernização de seu sistema de capacitação e treinamento em 2001 através do Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral

O *contrato de aprendizagem* não está regulado na legislação que instituiu o SNPP, mas sim pelo *Código Del Trabajo* paraguaio. Deve ser formalizado por escrito, sob pena de considerar-se um contrato de emprego comum. Pelo contrato, o aprendiz, maior de 18 anos, se compromete a prestar serviço a um empregador em troca de que este lhe ensine uma profissão, arte ou ofício.

O salário poderá ser convencionado entre as partes. A duração da aprendizagem não poderá ser superior a um ano, salvo se em virtude da natureza do ofício ou profissão for necessário tempo maior. Nesse caso, a Autoridade Administrativa do Trabalho, em decisão fundamentada, autorizará duração de até três anos.

As empresas com mais de dez trabalhadores são obrigadas à contratação de pelo menos um aprendiz, 10%, havendo preferência na admissão para os filhos de seus empregados.

Aos aprendizes serão aplicadas as disposições do *Código Del Trabajo* sobre jornadas de trabalho, pagamento de horas extraordinárias, férias anuais remuneradas e proteção ao trabalho de adolescentes e mulheres.

4.1.4 Chile

O sistema de formação técnico-profissional chileno é regulamentado pela Lei n. 19.518, de 1997, denominado *Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE)*. No tocante à aprendizagem há ainda regulamentações no *Código del Trabajo Del Chile*.³³⁰

As ações de capacitação são desenvolvidas diretamente pela empresa ou por meio de organismos técnicos de capacitação, incluindo universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica. Beneficiam-se do sistema os

(SNFCE, Ley 1.652/2000), que convive com o *Servicio Nacional de Promoción Profesional* (SNPP, Leys 1.253/1971 e 1.265/1987), subordinado ao *Ministerio de Justicia y Trabajo*. A primeira instância por meio da *Unidad Ejecutora de Proyecto del Programa de Formación y Capacitación Laboral*, tem como objetivos: apoiar a modernização do primeiro (SNPP); constituir os órgãos de direção e técnicos do novo programa (SNFCE); fortalecer entidades do setor privado para melhorar a oferta dos serviços neste campo; desenhar e executar programas de capacitação para o trabalho, através de experiências pilotos para trabalhadores ocupados, desempregados pobres, micros e pequenos empresários, jovens em busca do primeiro emprego e pequenos produtores rurais. (CACCIAMALI. Ver nota n. 327).

³³⁰ VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 104-106.

trabalhadores em atividade, os desempregados e aqueles em busca de trabalho pela primeira vez.

Ricardo Rúbio González acrescenta que o *Programa Nacional de Empleo (PNE)* e o *Programa Chile Joven* se inserem nesse contexto de políticas públicas voltadas a jovens expostos à segregação e exclusão social.³³¹ Pode-se dizer equivalentes ao programa brasileiro de Educação continuada para Jovens e Adultos (EJA).

O *PNE* se destina, preferencialmente, a pessoas maiores de 25 anos, desempregadas, subempregadas ou em busca do primeiro emprego, inscritas em cursos gratuitos inseridos no SENCE. Os cursos se desenvolvem em duas modalidades: a) capacitação com experiência laboral, que se desenvolve em duas fases, uma letiva, de formação para o trabalho, e uma fase de experiência laboral em empresa, que pode ser prática laboral, presumidamente equivalente ao estágio, ou contrato de trabalho; e b) capacitação que se processa somente na fase letiva. Durante a fase letiva, os beneficiários contam com seguro de acidentes pessoais, subsídio para transporte e alimentação. Na fase laboral, contam também com um subsídio de prática laboral, exceto quem possui contrato de trabalho fixo.

O *Chile Joven* é um programa destinado preferencialmente a jovens entre 15 e 24 anos que estejam fora do sistema educacional formal, por conclusão ou deserção, ou que estejam matriculados em cursos noturnos. Os cursos são gratuitos e programados para capacitar os jovens em ofícios para os quais as empresas estejam demandando mão-de-obra de qualificação técnica, dividindo-se em três modalidades: a) *capacitação e experiência laboral em empresas*, para um máximo de 25 alunos, com duração média de 250 horas, seguido de uma experiência laboral de três meses em uma empresa, presumidamente através de contratos de aprendizagem; b) *habilitação para a criação de microempresas agropecuárias*, cujos cursos são oferecidos a jovens de até 30 anos que esperam trabalhar por conta própria ou criar uma microempresa. Ultrapassada a fase letiva, de 250 horas, cada aluno, ou grupo deles, deve desenvolver um projeto produtivo que, uma vez aprovado, receberá apoio creditício e assistência técnica até a primeira comercialização; c) *aprendizagem alternada*, que combina

³³¹ GONZÁLEZ, Ricardo Rubio. El empleo como cuestión territorial: una aproximación a las experiencias en la Unión Europea y Chile. *Revista GeoNotas*, v. 4, n. 4, out/nov/dez 2000. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://www.dge.uem.br/geonotas/vol4-4>>. Acesso em: 27 fev. 2007.

aprendizagem letiva em um organismo de capacitação e o treinamento prático na empresa, nas quais os jovens se incorporam mediante contratos de aprendizagem ou contratos de trabalho a prazo fixo. Em cada caso, igual como ocorre com o PNE, os beneficiários dispõem de um subsídio diário para alimentação e transporte e um seguro contra acidentes pessoais.

O contrato de aprendizagem tem tratamento especial na legislação trabalhista, não podendo substituir a mão-de-obra permanente da empresa. Da média de empregados mantidos nos 12 meses anteriores, a empresa poderá exceder até 10% com a contratação de aprendizes.

Os empregadores que contratem aprendizes farão jus a uma bonificação mensal de 40% do salário mínimo por aprendiz, nos 12 primeiros meses do contrato, e mais um crédito tributário mensal por trabalhador, a fim de subsidiar os gastos com a formação.

A duração máxima do contrato de aprendizagem é de dois anos e somente o trabalhador menor de 21 anos poderá celebrá-lo, com a remuneração mensal de um salário mínimo.

A Lei faz distinção entre formação na empresa e ensino profissional. Na empresa, o aprendiz será orientado por um mestre, que lhe transmitirá o conhecimento prático do ofício, como o uso de ferramentas, máquinas e equipamentos. O ensino profissional se desenvolve principalmente fora do posto de trabalho e se destina a distribuir conhecimentos e desenvolver habilidades do ofício, assim como fomentar valores e atitudes aplicáveis ao trabalho.

Uma particularidade do sistema chileno é o contrato de capacitação, equivalente a um contrato de experiência, que poderá ser desenvolvido antes da vigência da relação de trabalho. Através desse contrato o empregador treinará o empregado para as competências e destrezas requeridas na atividade que irá desempenhar, sendo que o empregado se obriga a cumprir o programa estabelecido. Esse contrato não pode ter duração superior a dois meses nem ser pactuado mais de uma vez dentro do mesmo ano.

Outra característica desse sistema é a existência de comitês bipartites, entre empresas e setor público, que têm a função de convencionar e avaliar os programas, bem como assessorar o empregador em matéria de capacitação. A constituição do

comitê é facultativa para empresas com menos de 15 empregados e obrigatória para as demais, sob pena de não poderem postular os subsídios governamentais existentes.

4.1.5 França

A educação obrigatória na França dura nove anos. Corresponde a uma fase elementar, com duração de cinco anos, e uma segunda, de educação colegial, de quatro anos. A educação secundária, equivalente ao ensino médio brasileiro, dura mais quatro anos. Passados dois anos, os alunos podem seguir em três direções: a) escolas especializadas; b) liceus de formação geral; c) liceus de formação profissional. Tanto as escolas especializadas quanto os liceus de formação profissional fornecem, ao final dos dois anos, um diploma que qualifica o estudante para exercer uma atividade específica no mercado de trabalho.³³²

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

É interessante acrescentar à exposição de Vidotti os comentários de Oliveira, para quem o sistema francês caracteriza-se por uma formação propiciada fundamentalmente na escola: “escola e trabalho permanecem institucionalmente separados”, privilegiando-se “os estudos que levam ao bacharelado e ulteriormente ao ensino superior”.³³³

No que diz respeito à formação profissional, o modelo francês é constituído de dois conjuntos de ações: os relativos à *formação profissional inicial* e aqueles pertinentes à *formação profissional continuada*.

A *formação profissional inicial* pertence ao sistema educativo público e privado antes apresentado e sua responsabilidade é, também, do Ministério da Educação Nacional. No caso da educação superior, a responsabilidade é do Ministério da Educação e Pesquisa.

A *formação profissional continuada* é de responsabilidade do Ministério do Trabalho e se destina ao público egresso ou que ainda não concluiu o sistema escolar

³³² VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 106-112.

³³³ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 122.

inicial, empregados ou em busca de emprego. Objetiva adaptar os trabalhadores à mudança das técnicas e das condições de trabalho.

É na modalidade de formação continuada que se estabelece, então, a imbricação da escola com a empresa, através dos denominados *contratos de inserção em alternância*, que se constituem em contratos atípicos de trabalho, e os *contratos de estágio*, sem vínculo empregatício. Destaque-se que os contratos de estágio, diferentemente do modelo brasileiro, são regulados pelo Ministério do Trabalho e não pelo Ministério da Educação.

Os *contratos de inserção em alternância* estão definidos no *Code du Travail*, Código do Trabalho francês, e são, principalmente: a) os de *aprendizagem*, que são contratos de emprego destinados a jovens entre 16 e 25 anos, com duração de 1 a 3 anos, de acordo com a formação do aluno, que, ao final, recebem diploma fornecido por um centro de formação de aprendizes. Os primeiros dois meses é um período de experiência, com possibilidade de rescisão a qualquer momento, tanto pela empresa como pelo aprendiz. Após, a ruptura somente é possível por acordo expresso das partes ou por motivos expressamente definidos no Código do Trabalho; b) os de *orientação*, que são abertos a dois públicos: jovens com menos de 22 anos, que ainda não concluíram o ensino secundário tecnológico ou profissional, cujo contrato será por tempo determinado, com duração máxima de nove meses e não renovável; ou jovens com menos de 25 anos que têm diplomação secundária geral ou tecnológica, mas que ainda não possuem diploma de ensino profissional de nível superior, cujo contrato será por tempo determinado, com duração máxima de 6 meses e não renovável; c) os de *qualificação*, que são contratos de trabalho por tempo determinado entre 6 meses e 2 anos, de acordo com o curso desenvolvido pela empresa, e se destinam a jovens entre 16 e 25 anos, diplomados ou não, que buscam uma qualificação estabelecida em convenção coletiva da categoria profissional; e d) os de *adaptação ao emprego*, que se destinam a jovens entre 16 e 25 anos que necessitam de adaptação ao emprego, seja ele a tempo determinado ou indeterminado.

Por fim, inserido no contexto da formação profissional em alternância, mas fora do contrato de emprego, há a convenção do *contrato de estágio*. Nos termos do art.

L982-1, do *Code du Travail*, o governo francês poderá tomar a iniciativa de oferecer programas de estágios de formação profissional para jovens de 16 a 25 anos.

Esses estágios têm por objeto a inserção social e profissional do jovem no mercado de trabalho. É um treinamento prático que se integra ao programa de ensino onde está matriculado o estudante. O contrato de estágio, assim como no Brasil, é resultado de uma relação tripartite, cuja convenção é assinada pela empresa, pelo estabelecimento de formação e pelo estudante, sendo que a remuneração concedida ao estagiário é suportada pelo Estado, tipicidade do caso francês.

Os estabelecimentos habilitados a fornecer uma convenção desse tipo são as escolas especializadas de nível secundário, os liceus profissionais e as universidades.

O conteúdo da aprendizagem é estabelecido pelo responsável do estágio nas empresas, em coordenação com o estabelecimento de formação. A duração máxima do estágio não pode exceder um ano letivo da instituição de ensino.

O estagiário não pode assumir os cargos ligados à produção, os quais são reservados aos empregados da empresa. Em outras palavras, o empregador não deve extrair nenhum proveito material da presença do estagiário.

Também vêm se consolidando no modelo francês os estágios comunitários, chamados de *utilidade coletiva* e de *solidariedade*, que se desenvolvem em ambientes não mercantis. Segundo registros de Lorenzo Cachón Rodríguez, os estágios profissionais começaram a ganhar relevância a partir de 1980 e os comunitários somente a partir de 1985, mas tal foi o incentivo para estes últimos que, em 1993, já havia 129.600 jovens inseridos nos programas sociais, contra 92.500 em estágios profissionais.³³⁴

Como se observa, no modelo francês os estágios são financiados pelo Estado e, quando realizados dentro de empresas mercantis, não se desenvolvem em ambientes de produção destinados aos trabalhadores, inibindo, assim, os riscos de substituição de mão-de-obra. Também se percebe a predominância dos estágios comunitários ou sociais, que certamente se mostram mais eficientes à formação de atitudes solidárias e cidadãs.

³³⁴ RODRÍGUEZ, Lorenzo Cachón. Políticas de inserción de los jóvenes em los mercados de trabajo en la Unión Europea. In: CINTERFOR. *Juventud, educación y empleo*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 1998. p. 190.

No que diz respeito à aprendizagem profissional, já com o desempenho dos jovens nas atividades produtivas, essa se realiza com vínculos especiais de emprego, e pode se estender até alguns anos após a diplomação do aluno, tempo em que esteja apto a se inserir no mercado de trabalho com contratos a tempo indeterminado.

Rodríguez comenta que são múltiplos os programas franceses que vêm se desenvolvendo para buscar a inserção de jovens no mercado de trabalho, no que se assemelha o modelo espanhol, ambos marcados por uma lógica da diversidade, ora estáveis, ora instáveis. Isso permite comentários no sentido de conceituar o modelo de “nebuloso” e de contornos indefinidos. Para o autor, contudo, sob essa nebulosidade é possível que exista maior ordem do que parece, defendendo que

Si la política de empleo se analiza como un sistema de orientación y de selección de la mano de obra, se podría apuntar que las diversas medidas contribuyen a construir modos diversos de acceso al empleo para diferentes colectivos, creando así diferentes itinerarios y trayectorias sociales de inserción.³³⁵

De fato, não há como deixar de reconhecer que, seja em que modelo for, quanto maior o número de medidas governamentais que visem a inserção de jovens no mercado de trabalho, maior as chances de se amparar os diferentes níveis sociais na coletividade, desde que não concorram entre si e nem se configurem em disfarces que visem a substituição de trabalhadores por mão-de-obra mais barata.

4.1.6 Estados Unidos da América

A sociedade norte-americana foi abalada, na década de 1980, com a perda de competitividade de sua economia devido ao avanço dos chamados “tigres asiáticos”. Dentre os problemas levantados, foi detectado, como um dos principais, o analfabetismo funcional dos trabalhadores devido ao fraco desempenho escolar mostrado pelos alunos nas avaliações escolares, principalmente em relação à matemática, ciência e comunicação.

³³⁵ *Idem, ibidem*, p. 191.

Esses fatos pressionaram fortemente o sistema escolar, gerando mudanças lastreadas em dois pilares: o desenvolvimento das habilidades básicas, como ler e compreender um texto, escrever e possuir noções elementares de matemática, e a utilização de modernas tecnologias no ensino técnico, com o foco em situações reais de trabalho. Para tanto, foram criadas diversas parcerias sociais entre empregadores, sindicatos, instituições educativas e diversos níveis governamentais.

Assim, o sistema educacional norte-americano ficou estruturado em três níveis, que devem ser cumpridos em 12 anos: a) *escola elementar*, que tem duração de seis anos; b) *escola média*, de três anos; e c) *escola secundária*, de três anos, que, dada a descentralização do sistema de ensino ocasionada pela autonomia dos Estados, apresenta-se sob diferentes modalidades, a *High Scholl*, a *Vocational High Scholl* e a *Area Vocational Scholl*.³³⁶

A formação profissional se dá tanto na *Vocational High Scholl* quanto na *Area Vocational Scholl*.

Na *Vocational High Scholl* são oferecidos cursos de três anos para jovens de 15 a 18 anos, dividindo-se a carga horária do ensino técnico em partes teóricas e práticas. Ao final desses cursos, o aluno está habilitado a procurar emprego ou prosseguir os estudos em cursos de iniciação ou, ainda, cursos técnicos ministrados pelas universidades. Os cursos de iniciação (*Junior Colleges*, *Technicals Institutes*, *Community Colleges*), pós-secundários, realizam formação prática durante o dia e formação complementar no período noturno, propiciando a entrada na universidade ou no ensino politécnico, oferecido por algumas universidades e institutos tecnológicos.

Na *Area Vocational Scholl* é oferecida formação para que os alunos possam se empregar após os 18 anos.

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

Visando reorganizar a formação profissional oferecida fora do sistema formal de ensino foi promulgado, em 1998, o *Workforce Investment Act*, dispositivo legal que representa uma nova diretriz do governo federal, facultativa aos Estados. O *WIA* se

³³⁶ VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 112-115.

destina a reformar os programas de treinamento profissional e a criar um novo sistema de investimento na força de trabalho ativa que possibilite ao jovem o acesso às ferramentas e informações das quais necessite para gerenciar sua carreira.

O programa se operacionaliza através do sistema de prestação *One-Stop*, no qual os jovens podem se cadastrar para receber fundos de treinamento, buscar informações sobre vagas de trabalho, opções de carreira, ajuda financeira aos estudos, instrução sobre como conduzir uma pesquisa de trabalho, redigir currículo ou se preparar para entrevistas de trabalho, dentre outras formas de orientação profissional.

O programa mantém forte conexão entre o aprendizado acadêmico e o ocupacional, incluindo, ainda, atividades que promovam o desenvolvimento juvenil e a cidadania, tais como o desenvolvimento da liderança através das oportunidades de serviço comunitário voluntário. Também é disponibilizada assistência, aconselhamento e acompanhamento por um adulto, especialmente para levar oportunidades de trabalho para jovens que vivem em áreas de alta pobreza.

4.1.7 Japão

Contraopondo-se aos problemas da sociedade norte-americana com seu sistema educacional, o modelo japonês de ensino é apontado por muitos especialistas como amplamente vitorioso e um dos suportes da pujança econômica do país, com o registro de ser um dos países com a maior carga-horária de ensino do mundo.

No ano de 2000, o percentual das crianças matriculadas no ensino elementar e escola secundária inferior (ensino obrigatório) era de 99,98%, enquanto que 45,1% dos jovens freqüentavam o ensino superior. Os jovens japoneses, ao finalizar o ensino secundário, recebem entre três e quatro anos a mais de instrução que os norte-americanos.³³⁷

O sistema de educação formal se compõe de: a) *ensino pré-escolar*, freqüentado por 61,1% da população na faixa etária de seis meses a cinco anos, com lições para a vida social e atividades cooperativas, como servir o lanche e limpar a sala no final do

³³⁷ VIDOTTI, 2004. Op. cit., pp. 115-118.

dia; b) *elementar*, início da educação obrigatória, aos 6 anos, com o foco no domínio do idioma vernáculo e duração de 6 anos; c) *escola secundária inferior (colegial júnior)*, destinada a jovens de 12 a 15 anos. Nesse estágio os alunos entram em contato com uma língua estrangeira, normalmente o inglês, matemática, ciências, estudos sociais, além do aprimoramento da língua japonesa, educação moral, artes, economia doméstica, saúde e educação física. Até esse nível, a educação é obrigatória e está marcada por uma orientação nitidamente acadêmica e sócio-disciplinar, não sendo oferecido nenhum tipo de ensino vocacional ou técnico; d) *escola secundária superior (colegial sênior)*, que oferecem educação acadêmica regular ou técnica a jovens entre 15 e 18 anos. Na formação técnica, os colégios oferecem ensino geral e temas de interesse específico, com ênfase na agricultura, indústria, comércio, economia doméstica, pesca, entre outros; e e) *ensino superior*, destinado a jovens com 18 anos completos e que tenham concluído um curso da escola secundária superior. As instituições de ensino superior dividem-se em: i) *universidades* (centro avançado de pesquisa que engloba a formação acadêmica desde a graduação até o mestrado ou doutorado), cujos cursos acadêmicos duram quatro anos, exceto medicina, odontologia e veterinária, que duram 6 anos; ii) *faculdade júnior*, com cursos de duração de dois a três anos, que forma profissionais em áreas específicas, como artes, educação e engenharia; e iii) *colégios de tecnologia*, que têm como peculiaridade propiciar a formação do aluno desde os 15 anos, no início da escola secundária superior, e a duração de seus cursos é em torno de cinco anos.

A qualificação profissional dos *trabalhadores* japoneses está fortemente alicerçada na formação profissional *não-formal* e na *pré-ocupacional*, que se dividem em três módulos: a) no *sistema público*, a qualificação é planejada, operacionalizada e financiada pelos governos locais e o central, com supervisão do Ministério da Saúde, Trabalho e Previdência Social; b) no *sistema semipúblico*, por organizações não-governamentais e empresas autorizadas, com subsídios governamentais e também com supervisão do Ministério da Saúde, Trabalho e Previdência Social; c) nas *escolas vocacionais* fica a cargo do Ministério de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia.

Os cursos profissionais podem ser de formação geral (de 1 a 2 anos ou de 6 a 12 meses), de formação avançada (de 1 a 2 anos ou de 2 a 3 anos) ou outros ministrados pelos institutos de formação profissional. A formação pré-ocupacional ocorre em diferentes instituições e com programas diversos.

Característica importante do modelo japonês é a forte relação do sistema de educação profissional com as grandes empresas, que têm o encargo de promover a capacitação necessária aos trabalhadores recém-contratados. Os trabalhadores, por sua vez, passam por diferentes postos de trabalho na empresa, adquirindo assim um vasto cabedal de competências gerais e práticas e um conhecimento geral da produção da empresa. Saliente-se que todo esse aprendizado profissional se faz mediante vínculo temporário de emprego, como o contrato de aprendizagem brasileiro, mas só se iniciará após concluído o ensino secundário (no caso brasileiro seria após o ensino médio). A prevalência é pela conclusão da formação básica do jovem, especialmente desenvolvida para a coletividade e cidadania, para mais tarde, em um segundo momento, se ocupar de sua qualificação profissional.

Mostra-se interessante, ainda, destacar outros dois modelos políticos que, historicamente, vêm trabalhando a inserção de jovens no mercado de trabalho e, segundo Rodríguez, são tradicionais na União Européia. Esses modelos são o alemão e o sueco e aproveita-se a exposição do autor para aqui apresentá-los, sucintamente.³³⁸

4.1.8 Alemanha

A profissionalização na Alemanha desenvolve-se por um método denominado “sistema dual”, que, segundo Rodríguez, regula-se por lei desde 1969 e é uma ponte sólida e antiga por onde passam da escola para o trabalho cerca de 60% a 70% de jovens não universitários, ou seja, jovens que concluíram o ensino secundário e se inserem, por um determinado tempo, numa modalidade especial de contrato de trabalho, mantendo uma carga formativa teórico-profissional.

Denomina-se “sistema dual” porque a aprendizagem profissional se desenvolve em dois ambientes: na empresa e no centro de formação profissional. O jovem firma

³³⁸ RODRÍGUEZ. Op. cit., pp. 187-195.

com a empresa um contrato de aprendizagem que tem caráter laboral e o salário é fixado nos convênios coletivos, variando de acordo com os setores produtivos.

O tempo de aprendizagem no sistema dual varia de dois a três anos e meio, dependendo de cada especialidade. No contrato é especificado o tipo de formação eleita entre as 373 especialidade reconhecidas. Para cada especialidade existe um regramento que fixa os critérios qualitativos mínimos do conteúdo da formação e a forma dos exames.

Nas empresas se desenvolve a parte prática e também uma parte formativa de caráter teórico; nos Centros de Formação Profissional (*Berufsschule*) se organiza a parte teórica fundamental em um ou dois dias por semana. A formação na empresa está regulada em nível nacional, no regulamento de cada especialidade, e a formação nos Centros depende dos Estados (*Länder*). O processo de formação termina com um exame teórico e prático aplicado pelas Câmaras de Comércio e Indústria competentes.

Abre-se, aqui, um parêntese na exposição de Rodríguez para inserir um breve comentário: considerando que o sistema é regulado e diferenciado por categoria profissional, com aplicação de exames finais pelas Câmaras competentes, tudo leva a crer que esse modelo alemão tem suas raízes nas corporações de ofício, dada a semelhança metodológica do aprendizado que a elas se faz remeter.

Cerca de 600.000 jovens entram anualmente no sistema dual, o que significa dizer que, por ano, aproximadamente 1.800.000 aprendizes mantêm-se inseridos no programa.

Uma das críticas que recebe o sistema dual é o número insuficiente de vagas oferecidas pelas empresas em relação às demandas, já que somente um quinto delas participam do programa e cerca de 70% dos jovens que terminam a formação profissional desejam nele ingressar. Entre uns 10% e 15% dos jovens de cada grupo ou não podem entrar no sistema ou não terminam seu período de aprendizagem. Para esses “desfavorecidos”, e para os “*handicaps* sociais”, como são chamados os jovens com baixo nível escolar, os que abandonaram a escola depois dos nove primeiros anos do ensino geral ou jovens de outras nacionalidades, existem dispositivos especiais adotados pelo governo, como são as “medidas de formação preparatória ao emprego de jovens” ou a “formação profissional para jovens estrangeiros ou alemães com

problemas de inserção”. Essas medidas especiais começaram a ser implementadas em meados da década de oitenta, mas seguem sendo marginais em relação ao sistema dual, já que afetam somente a uns 100.000 jovens anualmente.

Uma outra crítica que recebe o sistema dual é a distância entre os conteúdos da aprendizagem e a estrutura produtiva, agravada pela crise de empregos que vem acometendo o país e o mundo. A preocupação se manifesta porque o diploma obtido com a aprendizagem já não tem sido capaz de inserir 100% dos jovens no mercado de trabalho, exigindo do governo políticas alternativas para alcançar o excedente.

O sistema dual se consolida num entrelaçamento social no qual a escola, os agentes sociais (sindicatos e empresários) e as administrações públicas (federal e regional) não de atuar de maneira co-responsável, de forma a buscar um consenso social em prol do interesse comum de fomentar empregos, independentemente das diferenças ideológicas que possam haver entre eles.

Resumindo o sistema dual alemão, o autor diz que é regido por uma “lógica de profissionalismo”, com participação ativa do Estado e da sociedade civil (sindicatos, empresas e instituições), historicamente consolidado e socialmente estável.

4.1.9 Suécia

Segundo Rodríguez, o pleno emprego tem sido “uma espécie de religião oficial” na Suécia, apresentando-se como o país de mais alta taxa de empregos dos países desenvolvidos da União Européia.³³⁹

Quando os incipientes problemas com desemprego juvenil surgiram no país, nos anos setenta, estendeu-se imediatamente aos jovens desempregados, cerca de 7% dos jovens ativos, alguns programas públicos de formação ou de empregos temporários públicos ou privados.

³³⁹ RODRÍGUEZ. Op. cit., p. 193-195

Como o desemprego continuou aumentando, sobretudo entre os menores de 20 anos, no início dos anos oitenta foram adotadas uma série de medidas específicas dirigidas a esse segmento. Em 1984, 12% dos jovens em atividade se beneficiaram dessas medidas, reduzindo-se sensivelmente os índices de desemprego já no ano seguinte.

As primeiras medidas adotadas foram no sentido de potencializar o sistema educativo, colocando sob sua tutela os chamados “empregos jovens”, garantidos por, no mínimo, seis meses de duração, tanto no setor público quanto no privado. Além disso, foram intensificados os cursos de orientação profissional de curta duração, destinados a jovens que haviam abandonado prematuramente o sistema educativo.

Em substituição aos trabalhos temporários, foram criados os “trabalhos de utilidade coletiva” no setor público, que mais tarde foram substituídos pelos “estágios especiais e inserção”, de meia jornada, destinados a jovens de 18 ou 19 anos, cuja remuneração dependia de negociações especiais. Junto a essas medidas se estabeleceram subvenções à contratação para o setor privado, com o ressarcimento de 50% dos salários pagos por um período máximo de 6 meses.

Todavia, o mercado de trabalho, seguindo a tendência mundial, continuou se degradando e a taxa de desemprego, em 1993, superou a casa dos 9%. Nesse contexto, novas medidas foram adotadas, chegando a alcançar 18% dos jovens ativos.

Em 1992 foi implementado o “programa de formação de jovens”, em substituição aos estágios especiais de inserção. Este programa está aberto aos jovens de 18 a 24 anos, se desenvolve com tempo integral na empresa e é remunerado apenas com uma prestação de formação, já que, assim como o estágio, não se considera laboral. A agência de emprego, a empresa e o jovem devem estabelecer um acordo para fixar o programa individual de formação. Tem duração de seis meses, prorrogável por outros seis. Está concebido como uma medida de urgência e deverá ser progressivamente suprimido com a reativação econômica e do emprego.

Esses empregos temporários servem para as atividades de informação, de orientação e de ajuda na busca do emprego. E se com isso o jovem não conseguir encontrar um emprego no mercado de trabalho regular, são propostos diversos tipos de formação profissional.

O conteúdo das medidas implementadas mostra o elevado nível de flexibilidade e adaptação da ativa política de emprego sueca que, assim como a Alemanha, vê o trabalho como uma “lógica do profissionalismo”, implementada desde o sistema educativo e tendente a facilitar o ajuste permanente do mercado de trabalho na busca do primeiro emprego.

Da análise das políticas governamentais aqui expostas, implementadas para facilitar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, o que chama a atenção é sua diversidade, ainda que se desenvolvam em economias fortes e relativamente equilibradas entre si, como é o caso dos países da União Européia.

Outro aspecto relevante que se observa nos modelos analisados é a forte tendência dos países desenvolvidos em postergar a entrada do jovem no mercado de trabalho, com o aumento do tempo em que permanece vinculado ao sistema educacional. Mesmo nos modelos que trabalham a profissionalização do jovem a partir do ensino secundário, sem priorizar a continuidade dos estudos em nível superior, destaca-se o implemento de novos cursos profissionalizantes que são intercalados entre a conclusão do ensino médio e o ingresso efetivo no mundo do trabalho, especialmente desenvolvidos para esse período de transição.

Isso demonstra a perfeita adequação das políticas públicas governamentais aos avanços da expectativa de vida do homem em todo o mundo. Se antes era certo ajustar ações que objetivassem o ingresso do jovem no mundo do trabalho a partir dos 16 anos, idade média de conclusão do ensino secundário, hoje o pensamento já está voltado em mantê-lo mais tempo na escola, adiando sua admissão como forma de manter equilibrado o mercado de trabalho.

Por certo, esse *fechamento de portas* exige a *abertura de outras*, sob pena da ociosidade improdutiva vir a se tornar sensivelmente danosa aos anseios juvenis. Disso as nações analisadas parecem já estar se dando conta, com a ampliação do tempo de estudo, formação e capacitação dos jovens para a sociedade do conhecimento e os novos mercados globalizados de trabalho.

Segundo Pochmann, atualmente, nos países desenvolvidos, “a cada 10 jovens seis, em média, encontram-se na situação de inatividade, enquanto nos anos 70, eram apenas quatro a cada 10 na mesma situação”. Essa ampliação da idade para ingresso

no mercado de trabalho decorre da maior ocupação do tempo livre dos jovens com educação e programas de treinamento profissional de iniciação ao trabalho. O autor segue comentando que “o mesmo não ocorre no Brasil, que registra um movimento justamente na direção contrária à verificada nos países desenvolvidos. Durante as duas últimas décadas, a taxa de atividade da população juvenil aumentou, alcançando sete a cada 10 pessoas com idade de 15 a 24 anos”.³⁴⁰

Embora as comparações entre políticas públicas estrangeiras e nacionais devam ser tomadas com o devido cuidado, considerando as diferentes necessidades populacionais e os desiguais recursos públicos, há de se considerar que esse novo *retrato de vida* do trabalhador também afeta o Brasil, e a partir dele é que as ações governamentais devem ser pensadas.

Segundo Pochmann, no ano de 1900, a expectativa média de vida do brasileiro ao nascer era de 40 anos, o que transformava a faixa etária de 15 a 24 anos responsável por quase 1/4 do tempo de vida do ser humano. No ingresso do novo milênio, levando-se em consideração as perspectivas de avanço nessa expectativa média de vida, a faixa etária de 15 a 24 anos tende a representar aproximadamente 10% do tempo médio de vida do brasileiro.³⁴¹

Assim, parece razoável defender-se o implemento de políticas mais atentas a essa realidade, especialmente quando se tem o conhecimento de que o nível educacional no Brasil é um dos piores dentre os países emergentes.³⁴² Antes mesmo de se pensar em *ocupar* os jovens com estágios, nos quais permanecem enclausurados e *longe da ociosidade das ruas*, como é defendida a prática no nível médio, melhor seria defender-se uma educação mais extensa e de melhor qualidade, com enfoque em pesquisas, leituras, debates em temas sociais e um ócio mais positivo à sua formação como cidadão – atividades lúdicas, esportes, voluntariado, lazer.³⁴³

³⁴⁰ POCHMANN, 2000. Op. cit., pp. 74-75.

³⁴¹ *Idem, ibidem*, p. 18.

³⁴² Sobre o desempenho da educação brasileira frente a alguns de seus competidores internacionais (China, México e Rússia), ver matéria publicada na *Revista Exame*, Ano 40, n. 19. Edição 877, de 27 de setembro de 2006, sob o título “O preço da Ignorância”, p. 20-30.

³⁴³ Recebeu-se com entusiasmo as primeiras notícias de que o Brasil ampliaria o tempo de estudos do ensino básico de 8 para 9 anos. Todavia, com a edição da Lei n. 11.274/2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/96, Lei n. 9.394, percebeu-se que o objetivo é *antecipar* o ingresso dos jovens no ensino fundamental, de 7 para 6 anos de idade, o que, embora adequado aos padrões internacionais, não altera a situação dos jovens concluírem o ensino básico, via de regra, aos 14 anos de idade e o ensino médio aos 17, sem previsão de cursos intermediários para o ingresso no ensino superior, como se

Não se pode ignorar que atividades destinadas a envolver o *tempo livre* dos jovens necessitam de financiamentos que, para os mais afortunados da sorte, provêm de suas famílias. Contudo, uma outra dura realidade também há de ser considerada: muitos jovens brasileiros precisam integrar o trabalho ao seu tempo de estudos, por absoluta indispensabilidade do rendimento para seu sustento. Para esse contingente, de fato, o ócio poderá tornar-se negativo – drogas, violência, prostituição, crime – caso as políticas públicas sejam negligentes. No entanto, essa desventura, enquanto não revertida por medidas mais adequadas, não pode servir para o oportunismo dos setores privados nem sensibilizar o mundo jurídico a ponto de ver no estágio a melhor forma de retirar o jovem da ociosidade. Se o trabalho lhe é indispensável, então é como trabalhador que deve ser considerado, e também para ele deverão co-existir políticas públicas eficazes que associem seu tempo de estudo a um tempo de trabalho mais flexível.

No caso dos países da América Latina, os modelos educacionais se mostram mais semelhantes entre si, com destaque para a Argentina e o Chile, que apresentam um maior número de programas que visam inserir o jovem no mercado de trabalho. Nesses países, percebe-se que o ensino profissionalizante vale-se, prioritariamente, dos contratos de aprendizagem, que pressupõem vínculo de emprego. Os estágios, via de regra, limitam-se aos cursos técnicos ou superiores, com jornada e duração muito inferiores às praticadas no Brasil.

Diferentemente do cenário brasileiro, onde os contratos de estágio são regulados por uma Lei especial extremamente aberta, nos demais modelos políticos há uma providente limitação a essa prática de ensino que, por via de consequência, permite um melhor desempenho dos programas de inserção que buscam o vínculo de emprego.

4.2 Os programas brasileiros

Como já comentado, o Estado brasileiro, no que diz respeito ao trato da temática juvenil, hoje atingindo 48 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, vinha se caracterizando

vê em alguns países europeus.

pela política do *saneamento social*, ou seja, desenvolvendo programas como mera *reação* aos problemas sociais.³⁴⁴ Contudo, ao longo das últimas décadas, percebe-se um lento, mas gradual, aperfeiçoando da compreensão dessa complexa faixa populacional, cheia de singularidades, especificidades e angústias, mudando a visão que identificava como problema o que deveria ser tratado como desafio.

Para Elenice Moreira Leite, o trabalho, a despeito de todas as mudanças, continua sendo um valor ou referência importante para os jovens:

Identificar-se como “trabalhador” é ainda um valor básico em nossas sociedades. Pesquisas antigas e recentes atestam que “trabalhador” é, no imaginário popular – inclusive dos jovens – a condição que distingue o “cidadão” do “marginal”. Essa visão do trabalho é fundamental para se entender seu significado para os jovens em qualquer situação econômica; mas em especial para os setores populares, que constituem a maioria da população. O trabalho pode ser, nesse contexto, espaço vital de aprendizado, de socialização, de afirmação da identidade do jovem, inclusive de práticas sociais potencialmente libertadoras.³⁴⁵

Diante do reconhecimento de que os jovens são atores sociais e portadores de novas identidades coletivas, cabe desenvolver e implementar novos paradigmas sobre o trabalho juvenil. Como defende a autora: “não se trata mais de trabalho como atenuante da pobreza ou alternativa à marginalidade e à exclusão. Trata-se do trabalho como direito e um componente essencial da formação do jovem, como indivíduo e cidadão”.³⁴⁶

O entendimento de que as juventudes são várias e a transição de uma agenda unicamente *emergencial*, voltada ao jovem em situação de risco, para uma que gere *oportunidades*, é questão chave para se buscar uma reorientação das políticas

³⁴⁴ CURY, Beto. Secretaria Geral da Presidência da República. *Trato com a Juventude*. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sec_geral/noticias/artigos/artigo_beto_3>. Acesso em: 16 abr. 2007.

³⁴⁵ LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.) *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003. p.156.

³⁴⁶ LEITE. Op. cit., p. 157.

públicas³⁴⁷, torna-se imprescindível que o Estado, ainda que necessite muitas vezes *sanear*, comece a integrar suas ações no sentido de *investir*.

O Brasil, apoiado pelas diretrizes da OIT, vem desenvolvendo diversos programas que estão inseridos nas políticas de desenvolvimento social que visam melhorar o nível de educação e inserir o jovem no mundo do trabalho, especialmente com a criação do Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ).³⁴⁸

Dentre os programas desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei n. 11.096/2005, o Projeto Escola de Fábrica e o Programa de Educação Tutorial (PET), ambos instituídos pela Lei n. 11.180/2005, além de todos os projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que visam a educação continuada para Jovens e Adultos.

Também no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, articulada com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social, destaca-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), instituído pela Lei n. 11.129/2005, dentre outros exemplos, como o “Soldado Cidadão”, “Pontos de Cultura”, “Nossa Primeira Terra”.

Merece, ainda, especial destaque o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, hoje revogado e ampliado pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.

³⁴⁷ Entendendo-se as políticas públicas como programas de ação governamental, seguindo a posição doutrinária de Ronald Dworkin, para quem a política (*policy*), contraposta à noção de princípio, designa aquela espécie de padrão de conduta que assinala uma meta a alcançar, um objetivo, uma melhoria das condições econômicas, políticas ou sociais da comunidade. Nas palavras de Dworkin: “Denomino ‘política’ aquele tipo de padrão que estabelece um objetivo a ser alcançado, em geral uma melhoria em algum aspecto econômico, político ou social da comunidade.[...] Denomino ‘princípio’ um padrão que deve ser observado, não porque vá promover ou assegurar uma situação econômica, política ou social considerada desejável, mas porque é uma exigência de justiça ou equidade ou alguma outra dimensão da moralidade” (p. 36). “Os argumentos de política justificam uma decisão política, mostrando que a decisão fomenta ou protege algum objetivo coletivo da comunidade como um todo.[...] Os argumentos de princípio justificam uma decisão política, mostrando que a decisão respeita ou garante um direito de um indivíduo ou de um grupo” (p. 129). “Os princípios e as políticas são os fundamentos essenciais da justificação política” (p. 130). (DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Tradução e notas Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. pp. 36; 129-130).

³⁴⁸ Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005 (ProJovem).

Conforme documento referencial da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o objetivo do PROEJA é criar uma política voltada para a educação inicial e continuada de trabalhadores que contemple a elevação da escolaridade básica articulada com o ensino profissional. Pretende o programa garantir aos jovens trabalhadores uma formação com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade. “O documento referencial propõe uma formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho, analisando os acertos e desacertos da educação básica no Brasil.”³⁴⁹

Segundo notícia publicada no Jornal O Estado de S. Paulo, o PROEJA pretende criar mais 150 escolas técnicas públicas no país, além das 138 existentes, ao custo de R\$ 1 bilhão em quatro anos, bem como direcionar maiores recursos ao ensino superior de caráter tecnológico, com ênfase nas licenciaturas de física, química, ciências e matemática. Há de se registrar que o número de escolas técnicas públicas ainda é muito baixo em relação às particulares (das 3.294 escolas técnicas existentes no país, em 2005, 71,3% eram privadas), mas a iniciativa, pelo menos, demonstra um despertar das políticas públicas para o implemento de um ensino mais adequado às demandas produtivas. Segundo a matéria, também haverá alteração na Lei de Estágios, “para que os alunos não virem mão-de-obra barata”, já que, com o crescimento do ensino técnico, a tendência é que aumente o número de estagiários e aprendizes.³⁵⁰

Todos esses programas inserirem-se no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), recentemente lançado pelo Governo Federal e do qual se espera um impulso definitivo para a educação dos jovens brasileiros. No final do discurso de lançamento do PDE, dia 24 de abril de 2007, em Brasília, o Presidente Lula professou: “Preparamos

³⁴⁹ SETEC/MEC. Portaria n. 208, de 10 de dezembro de 2005, que instituiu um Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar um documento referencial para o PROEJA. O Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do documento contou com a participação de professores de universidades federais e estaduais, professores e gestores das instituições federais de educação tecnológica, além de representantes da SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD/MEC. O documento base está disponível no portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/doc_base_25_01_07>. Acesso em: 14 fev. 2007.

³⁵⁰ PARAGUASSÚ, Lisandra. MEC vai investir R\$ 1 bilhão para reforçar o ensino técnico. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 14 mar. 2007. Caderno Vida &.

como legado para a juventude um sistema de educação que pode colocar o Brasil em pé de igualdade com qualquer país desenvolvido".³⁵¹

Resta agora, portanto, esperar que essa promessa se concretize efetivamente e não venha a se juntar a outros tantos ideais utópicos com os quais a sociedade brasileira já apostou no passado, mas que, ao final, frustrou-se.

É oportuno comentar que as normas gerais sobre os contratos de estágio também deverão ser alteradas com o PDE, conforme notícias recentemente veiculadas em jornais e também disponibilizadas no *site* do Ministério da Educação.³⁵²

Pelo que está sendo divulgado, as novas regras estão previstas para o final do ano de 2007 e foram elaboradas pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, razão pela qual se acredita que deverão seguir as diretrizes do anteprojeto já elaborado por esses Ministérios, juntamente com o da Previdência Social, e apresentado ao Governo Federal em setembro de 2003.³⁵³

No âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), também vêm sendo desenvolvidos programas que buscam os mesmos objetivos dos contratos de estágio, ou seja, aproximar educação e trabalho, com o foco especial na inserção dos jovens em relações de emprego.

Em 1995, além da manutenção do Sistema "S", que é de administração privada mas que presta serviços de natureza pública e recebe recursos governamentais, a Secretaria de Formação Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR) iniciou o programa denominado Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), mediante parcerias com toda a rede de educação profissional do País, públicas ou privadas, nas esferas nacional, estaduais e municipais.

O PLANFOR objetivava alcançar, especialmente, os grupos da população em situação de desvantagem no mercado de trabalho, como desempregados, mulheres chefes de família, jovens em busca do primeiro emprego ou em situação de risco, deficientes, negros e indígenas de menor escolaridade e menor renda familiar. Para tanto, introduziu inovações institucionais no sistema de capacitação e treinamento profissional, modificando conceitos e conteúdo dos cursos.

³⁵¹ Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/ult105u5227.jhtm>>. Acesso em: 26 abr. 2007.

³⁵² Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pde/estagio.htm>. Acesso em: 26 abr. 2007.

³⁵³ Sobre o anteprojeto elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, vide tópico 2.10 desta pesquisa, no qual foram apresentados os projetos de mudança da lei n. 6.494/77.

Maria Cristina Cacciamali leciona que o PLANFOR compôs os programas de políticas ativas de mercado de trabalho e foi financiado por meio de uma fonte estável de recursos, o Fundo de Amparo ao Trabalhador(FAT). O Plano foi formulado e executado de forma descentralizada, respectivamente, por meio de Comissões Estaduais e Municipais de Emprego, e contou com a cooperação dos mais diferentes tipos de entidades privadas, instituições escolares e do ensino profissional, destacando-se a participação expressiva das principais centrais sindicais e dos sindicatos mais representativos.³⁵⁴

Segundo Oliveira, vários fatores impediram que o PLANFOR conseguisse qualificar o número de pessoas (15 milhões ou 20% da PEA) a que se propusera, entre eles as restrições orçamentárias e a necessidade de redirecionamento das verbas públicas.³⁵⁵

A nova administração federal implantada a partir de 2003 substituiu o PLANFOR por um novo programa denominado Plano Nacional de Qualificação (PNQ), executado no âmbito do Sistema Público de Emprego e Renda, integrado com os demais programas que operacionalizam as políticas de mercado de trabalho.

Oliveira apresenta as seis principais dimensões nas quais se fundamenta o PNQ: a) no âmbito político: qualificação profissional como direito, como política pública; b) dimensão ética: adoção de monitoramento dos contratos; c) no campo conceitual: prevalência das noções de educação integral; d) dimensão pedagógica: aumento da carga horária média, articulação prioritária com a educação básica e educação de jovens e adultos; e) dimensão institucional: integração das políticas públicas de emprego, trabalho e renda entre si e destas em relação às políticas de educação e desenvolvimento; f) dimensão operacional: planejamento como ponto de partida na elaboração dos planos e projetos.³⁵⁶

São muitos os programas desenvolvidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego, nas três esferas políticas governamentais, União, Estados e Municípios, e também no âmbito privado, que se inserem no PNQ. Em âmbito nacional, destaca-se o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), sendo que nos Estados e

³⁵⁴ CACCIAMALI. Vide nota n. 327.

³⁵⁵ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 182.

³⁵⁶ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., pp. 182-183.

Municípios os programas recebem diversas denominações, mas, via de regra, se encaixam nos modelos federais.

Também os contratos de Aprendizagem, previstos na legislação trabalhista, se inserem nesse contexto, uma vez que, assim como os contratos de estágio, objetivam aproximar as instituições de ensino das entidades responsáveis pelo treinamento prático, com a diferença fundamental de que priorizam o vínculo de emprego durante o tempo destinado ao treinamento, desde que obedecidos os requisitos e os prazos estipulados em lei.

Resta analisar, portanto, até que ponto os contratos de estágio, nos moldes como vêm sendo praticados, podem interferir no desenvolvimento dos programas governamentais que visam a capacitação dos jovens para o mercado de trabalho por meio dos contratos de Aprendizagem e Primeiro Emprego, o que será objeto do próximo tópico.

4.3 Aprendizagem, PNPE e Estágio curricular em debate

Os contratos de aprendizagem são modalidades de formação profissional que as Recomendações da OIT dão especial atenção, especialmente disciplinados nas Recomendações 57 e 117.

Na Recomendação 57 essa modalidade de formação profissional aparece vinculada apenas ao trabalho do jovem: “o termo ‘aprendizagem’ se aplica a todo sistema em virtude do qual o empregador se obriga por contrato a empregar um jovem trabalhador e a ensinar-lhe ou fazer com que lhe ensinem, metodicamente, um ofício, durante um período previamente fixado, no decurso do qual o aprendiz está obrigado a trabalhar para dito empregador” (Parte I – Definições, letra “c”).

Na Recomendação 117, três aspectos devem ser ressaltados na aprendizagem: saber se determinada ocupação é suscetível de aprendizagem, o conteúdo do contrato

e as normas ou regulamentos que devem reger a aprendizagem, cujas condições gerais estão explicitadas no inciso X, n. 46-54 da diretriz.

É sabido que os contratos de aprendizagem, assim como os demais programas que objetivam a capacitação profissional associada ao vínculo de emprego dos jovens, enfrentam dificuldades para serem implementados nas empresas. Isso fica constatado nas autuações realizadas pelas Delegacias do Trabalho no sentido de fazer cumprir os limites mínimos de contratação de aprendizes impostos por lei. Os dados disponibilizados pelo Departamento de Fiscalização do Trabalho (DEFIT) comprovam que, de janeiro a dezembro de 2006, 357.319 empresas foram fiscalizadas, das quais 61.809 foram autuadas com a lavratura de 115.085 autos de infração. Essa ação fiscal resultou em 44.049 novas contratações de trabalhadores aprendizes, além de apurar outras irregularidades.³⁵⁷

Convém destacar que o fomento das contratações de aprendizes vem sendo buscado pelo Governo Federal desde a edição da Lei n. 10.097/2000 que, dentre outras disposições, garantiu às empresas a redução da alíquota do FGTS de 8% para 2%.

Além desse benefício concedido ao empregador, a Lei comentada também possibilitou que as entidades sem fins lucrativos pudessem atuar não somente como centro de formação, mas também como empregadora de aprendizes. Nessa hipótese, a entidade incorpora duas funções, a de empregadora e a de centro de formação. A empresa, nesse caso, será a simples tomadora de serviços, configurando-se uma relação triangular, na qual o vínculo empregatício se dá com a entidade assistencial, esta sem limites de admissão, com repasse de seus custos às empresas.³⁵⁸

Para Oliveira, essa espécie de relação

³⁵⁷ A estatística também registra que, com a ação fiscal, foram registrados 670.035 trabalhadores que estavam em situação irregular nas empresas e 2.831 adolescentes, entre 16 e 18 anos (não aprendizes). Também foram encontradas 12.458 crianças, de 0 a 16 anos, trabalhando em situação irregular, excluídos os aprendizes. Fonte: Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT); Departamento de Fiscalização do Trabalho (DEFIT); Relatórios dos Grupos Móveis de Fiscalização do Trabalho Escravo e relatórios das Delegacias Regionais do Trabalho sobre a retirada de crianças/adolescentes do trabalho. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab>. Acesso *on line* às bases estatísticas, em: 07 mar. 2007.

³⁵⁸ Ressalte-se que o art. 55 da Lei n. 8.212/91, Lei de Custeio da Seguridade Social, isenta entidades beneficentes que obedeçam a certos requisitos, quando empregadora, da contribuição de 20% sobre o total das remunerações pagas a seus empregados. Pela mesma Lei, art. 28, a contribuição previdenciária do empregado aprendiz é calculada sobre o montante da remuneração efetivamente recebida. Disso se pode concluir que a empresa que contrata aprendizes por meio dessas entidades, além de ter reduzida a alíquota do FGTS também se abstém do recolhimento da contribuição patronal à Previdência Social.

é uma velha e difusa prática (*praeter legem*) utilizada por entidades assistenciais que têm a louvável e indispensável preocupação de ver garantidos os direitos trabalhistas e previdenciários dos adolescentes que encaminham ao mercado de trabalho, recebendo da empresa tomadora dos serviços o numerário para pagar os direitos trabalhistas e para cobrir as despesas que elas têm como empregadoras.³⁵⁹

Há de se reconhecer nessa postura governamental, portanto, um incentivo concreto para o implemento do instituto da aprendizagem.

Além disso, a idade máxima permitida para o contrato de aprendizagem foi aumentada de 18 para 24 anos a partir da Medida Provisória n. 251, de 14 de junho de 2005, que instituiu o Projeto Escola de Fábrica e deu nova redação ao art. 428 da CLT. Mediante essa alteração, hoje regulamentada pelo Decreto n. 5.598/2005, buscou o governo estender o instituto da aprendizagem a um maior número de jovens e, com isso, atingir o limite mínimo de contratações previsto em lei, já que as previsões estavam longe de ser alcançadas.

E se, a despeito da imposição legal, é necessária a ação dos órgãos do Ministério do Trabalho para otimizar a contratação de aprendizes em seus patamares mínimos, já se pode imaginar o malogro dos demais programas que visam capacitar o jovem para o mercado de trabalho, como, por exemplo, o Programa Nacional de incentivo ao Primeiro Emprego (PNPE). Isso porque, em sendo facultativo, depende mais do engajamento das empresas aos propósitos sociais do que dos escassos recursos governamentais para ser implementado.

O PNPE considera a inserção do jovem no trabalho em duas situações jurídicas distintas: a) por meio de uma relação empregatícia, com subvenção governamental à empresa contratante; b) estímulo à participação do jovem em programas de trabalho voluntário (Lei do voluntariado, n. 9.608/98), com auxílio financeiro governamental ao jovem.

Embora o programa tenha sido criado recentemente, no ano de 2003, já se pode verificar que enfrenta sérias dificuldades para se mostrar atraente ao poder empregatício, a despeito da subvenção e do incentivo governamental concedido às empresas.

³⁵⁹ OLIVEIRA, 2004. Op. cit., p. 168.

O programa, um ano após implantado, já sofreu ampliações, permitindo a contratação de trabalhadores por tempo determinado, o que inicialmente estava proibido, e passou a alcançar, também, jovens que tenham concluído o ensino médio. Neste último caso, nem a Lei, nem o Regulamento, estipulam o tempo de formação, do que se conclui ser possível a contratação a qualquer tempo, desde que atestada a conclusão pela escola, constituindo-se numa relação anômala à regra da tripartição.

Além disso, o Ministério do Trabalho e Emprego também buscou harmonizar a Aprendizagem com o Primeiro Emprego, tornando-os institutos complementares e permitindo que a contratação de jovens pelo PNPE seja considerada na cota para cumprimento da obrigação legal de contratar aprendizes.³⁶⁰

Mas todo o esforço governamental ainda não foi capaz de sensibilizar o poder empregatício nem vem se mostrando suficiente para estimular a inserção de seu público alvo no mercado de trabalho. Isso está estampado nos números que retratam o desempenho do programa, que serão apresentados mais adiante.

Muito distinta é a situação dos contratos de estágio profissional, que são amplamente difundidos no sistema jurídico brasileiro, sendo correntio o desvirtuamento de seus propósitos pedagógicos para o fim de substituir, disfarçadamente, mão-de-obra que deveria ser formalmente contratada pelas entidades concedentes, sejam elas privadas ou públicas, fato que também será comprovado pelos números apresentados no próximo tópico.

Essa constatação motivou a pesquisa a iniciar investigação sobre o assunto, com o objetivo de dimensionar o sucesso de cada um desses contratos e verificar se o estágio pode interferir no implemento desses programas que visam, prioritariamente, inserir jovens em ambientes de trabalho.

Considerando os objetivos do presente estudo, a análise se restringirá às modalidades de aprendizado que incluem a participação da empresa por meio de contratos formais de emprego. Assim, não serão consideradas as modalidades que se desenvolvem mediante trabalhos voluntários, ainda que igualmente componham o PNPE, pois nesses casos o auxílio financeiro ao estudante é subsidiado pelo Estado.

³⁶⁰ MTE. *Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz*. Brasília: MTE, SIT, SPPE, 2006. p. 27. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/aprendizagem/pub_MANUAL_DO_APRENDIZ_completo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2007.

Elegeram-se os institutos da Aprendizagem e do Primeiro Emprego para serem analisados e contrapostos ao do estágio pelo fato de todos eles utilizarem metodologia semelhante, ou seja, se implementam por meio de uma relação tripartite que envolve a participação do estudante, do contratante e da instituição de ensino onde se desenvolve o contexto teórico do aprendizado profissional.

4.3.1 Quadro Comparativo

Considera-se por bem iniciar o comparativo entre os institutos fazendo sua apresentação sistemática, lembrando que a análise é feita sob a ótica do interesse empresarial.

	APRENDIZAGEM	PRIMEIRO EMPREGO	ESTÁGIO
Natureza Jurídica	Empregatícia	Empregatícia	Didático-pedagógica
Esfera administrativa	a) Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); b) Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).	Ministério da Educação
Dispositivos legais	Lei n. 10.097/2000; Decreto n. 5.598/2005; CLT, art. 402 a 441 Lei n. 8.069/90 – ECA;	Lei n. 10.748/2003; Lei n. 10.940/2004; Decreto n. 5.199/2004.	Lei n. 6.494/1977; Decreto n. 87.497/1982; Lei n. 8.859/1994; Decreto n. 2.080/1996; MP 2.164-41/2001.
Público alvo	a) jovens entre 14 e 24 anos; b) portadores de deficiência, sem limite máximo de idade. ***** a) pessoas jurídicas de qualquer natureza (públicas ou privadas); b) entidades sem fins lucrativos que prestem,	a) jovens entre 16 e 24 anos, com prioridade aos que já prestam serviços voluntários; b) sem vínculo de emprego anterior; c) de famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo.	a) jovens a partir dos 16 anos, sem limite máximo de idade (Resolução CNE/CEB n. 1/2004). ***** a) pessoas jurídicas de qualquer natureza (públicas ou privadas); b) instituições de ensino.

	oficialmente, assistência a menores de 18 anos.	***** a) pessoas jurídicas, ou físicas a elas equiparadas;	
Vínculo educacional	a) prioritariamente, cursos desenvolvidos pelo sistema "S" de aprendizagem profissional; b) Escolas Técnicas de Educação, inclusive agrotécnicas; c) entidades sem fins lucrativos, desde que registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que tenham por objetivo a assistência e educação profissional do adolescente menor de 18 anos (incluídos os do ensino fundamental);	a) ensino fundamental; b) ensino médio; c) educação continuada de jovens e adultos(EJA). d) egressos do ensino médio.	a) ensino superior; b) educação profissional (nível médio e superior); c) educação especial; d) ensino médio.
Responsabilidades Empregador/concedente	a) adesão facultativa para as micro e pequenas empresas, e entidades sem fins lucrativos de educação profissional; b) adesão obrigatória para as médias e grandes empresas; c) matrícula e custeio do curso vinculado; d) cumprimento monitorado do programa pedagógico; e) formação profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral e psicológico do aprendiz; f) concessão de férias, coincidentes com as escolares;	a) compromisso de gerar novos empregos, sem substituir mão-de-obra; b) rotatividade no quadro de pessoal compatível com as demais empresas do setor na região; c) regularidade tributária com o FGTS, INSS e Receita Federal;	a) propiciar experiência prática complementar na linha de formação do estagiário;
	APRENDIZAGEM	PRIMEIRO EMPREGO	ESTÁGIO
Responsabilidades Escola	a) elaborar programa pedagógico e carga horária do curso; b) ministrar ensino teórico e prático de acordo com o programa; c) acompanhar a prática na	Fornecer aos empregadores os comprovantes de matrícula e frequência mensal de cada jovem, ou certificado de conclusão do ensino médio.	a) planejar em currículo, organizar, orientar, supervisionar e avaliar a adequação da prática com o programa curricular, com ou sem auxílio de agentes de integração;

	empresa;		b) elaborar programa pedagógico e carga horária do estágio.
Limites de contratação	a) mínimo de 5% e máximo de 15% dos empregados contratados por tempo indeterminado, cujas funções demandem formação profissional (de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações-CBO), excluídas, para efeito do cálculo da cota, as funções de nível técnico, superior e cargos de direção; b) sem limites para o caso de entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional;	a) 1 jovem, no caso da empresa contar com até 4 empregados; b) 2 jovens, para cinco ou 10 empregados; c) até 20% do quadro nos demais casos; d) 70% das vagas destinadas, prioritariamente, a jovens que ainda não tenham concluído o ensino fundamental ou médio.	a) não há previsão legal, presumindo-se a livre contratação.
Remuneração	a) salário mínimo hora ou condição mais favorável fixada no contrato de aprendizagem; b) vale-transporte.	salário acordado com o empregador, nos casos de vínculo de emprego.	bolsa auxílio facultativa, a ser acordada com o concedente.
Subvenções Públicas	a) redução da alíquota do FGTS, de 8% para 2% do salário base;	a) 6 parcelas bimestrais de R\$ 250,00, concedidas ao empregador, por emprego gerado, proporcionais às	Não há previsão legal.

		<p>respectivas jornadas, condicionadas aos recursos financeiros do MTE;</p> <p>b) auxílio financeiro facultativo, de R\$ 150,00, ao jovem prestador de serviço voluntário, pelo período máximo de 6 meses, dependendo dos recursos da União.</p>	
Vedações	<p>a) menores de 18 anos cujas funções envolvam atividades perigosas, insalubres ou legalmente vedadas a menores;</p> <p>b) atividades práticas incompatíveis com o desenvolvimento físico, psicológico e moral dos</p>	<p>a) trabalho doméstico;</p> <p>b) contrato de experiência;</p> <p>c) jovens parentes, até 2º grau, dos empregadores ou sócios da entidade contratante.</p>	Não há previsão legal.

	menores de 18 anos.	
--	---------------------	--

	APRENDIZAGEM	PRIMEIRO EMPREGO	ESTÁGIO
Duração do contrato	prazo determinado, não renovável, não superior a 2 anos ou quando o aprendiz completar 24 anos, exceto para o caso de deficientes físicos;	a) prazo indeterminado; b) prazo determinado: mínimo de 12 meses.	mínimo de um semestre letivo, embora seja da natureza do estágio que possa ser desfeito a qualquer momento.
Jornada	a) máximo de 6 horas diárias,	Não há regulamentação	A regulamentação legal

	<p>para os que ainda não concluíram o ensino fundamental;</p> <p>b) máximo de 8 horas diárias, para os demais casos;</p> <p>c) proibida a compensação e a prorrogação da jornada;</p> <p>d) proibido o trabalho noturno aos menores de 18 anos;</p> <p>e) para os empregados em mais de um estabelecimento, as horas de trabalho serão totalizadas;</p>	especial.	<p>exige apenas que a jornada seja compatível com o horário escolar, mas, para o nível médio, há limitações expressas na Resolução CNE/CEB n. 1/2004):</p> <p>a) máximo de 6 horas diárias, para alunos do ensino profissional de nível médio;</p> <p>b) máximo de 4 horas diárias, para alunos do ensino médio;</p>
--	---	-----------	--

			c) máximo de 40 horas semanais para os cursos profissionais que utilizam períodos alternados entre salas de aula e campos de estágio;
Hipóteses de rescisão	a) desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz atestada por laudo da entidade responsável pela formação metódica; b) falta disciplinar grave, cujas hipóteses estejam previstas no art. 482 da CLT;	Não há regulamentação especial, aplicando-se as normas previstas para os contratos por tempo indeterminado ou determinado, conforme for o caso.	Sendo livre a contratação, também é livre a rescisão.

	<p>c) ausência injustificada à escola com perda do ano letivo;</p> <p>d) a pedido do aprendiz;</p> <p>e) não se aplicam às hipóteses anteriores as indenizações previstas nos art. 479 e 480 da CLT relativas ao contratos por tempo determinado.</p> <p>f) morte do empregador, falência ou encerramento das atividades da empresa, hipótese em que terá direito</p>	
--	---	--

	às verbas rescisórias devidas e à indenização do art. 479 da CLT (Parecer ESC/CONJUR/MTE/ n. 06/2003).		
--	--	--	--

	APRENDIZAGEM	PRIMEIRO EMPREGO	ESTÁGIO
--	---------------------	-------------------------	----------------

Proteção Social	<p>a) as mesmas previstas para os contratos por tempo determinado;</p> <p>b) Excepcionalmente, nos casos de rescisão antecipada, sem justa causa, poderá o aprendiz receber seguro-desemprego, desde que preenchidos os requisitos legais</p>	<p>As previstas para os contratos por tempo indeterminado ou determinado, conforme for o caso.</p>	<p>a) seguro contra acidentes pessoais providenciado pela escola ou pelo concedente;</p>
-----------------	---	--	--

4.3.2 O desempenho dos programas em números

Preliminarmente, convém registrar as dificuldades encontradas neste trabalho de pesquisa para quantificar o número de jovens que se desempenham nas práticas de estágio em todo o Brasil, seja pelo número contingente de instituições de ensino que desenvolvem esse aprendizado prático, seja pela proliferação de agentes de integração que se espalham vertiginosamente pelo território brasileiro.³⁶¹

Após diversas consultas dirigidas ao Conselho Nacional de Educação(CNE), ao CIEE, ao Ministério Público do Trabalho, aos principais sindicatos do país e a outras instituições vinculadas aos programas de inserção de jovens trabalhadores, constatou-se não haver estatísticas oficiais que espelhem o universo de jovens inseridos nessa prática de aprendizagem.

Oteve-se, contudo, algumas informações junto à Universidade de Caxias do Sul e também no CIEE e outros agentes de integração que atuam no município de Caxias do Sul (RS), que servem para retratar, particularmente, o cenário da região da Serra Gaúcha. Outros subsídios também foram buscados em *sites* institucionais, jornais, revistas, artigos acadêmicos e, de modo especial, na ação civil pública que tramita na Comarca paulista de Presidente Prudente, de alcance nacional.

³⁶¹ Além do CIEE, que sabidamente é o agente de integração detentor do maior número de estagiários registrados no país, também atuam nesse trabalho de intermediação, em âmbito nacional, outros agentes entre os quais se destaca: Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Central de Estágios GELRE, PERFORMANCE Recursos e Assessoria Empresarial, PARTNERS Recursos Humanos, LABORE Agência de Integração Empresa Escola, Sistema de Ensino e Integração do Brasil (SEIBRAS), Centro de Integração Nacional de Estágios para Estudantes (CEINEE), Núcleo Brasileiro de Estágio (NUBE), Centro de Integração e Apoio Empresarial (CINAPE) e outros tantos cujo elenco incontável pode ser verificado em qualquer pesquisa básica na Internet. Simultaneamente, a colocação de estagiários também pode ser implementada diretamente pelas instituições de ensino, o que demonstra a dificuldade de mensuração desse universo.

Com relação às estatísticas dos contratos de Aprendizagem, os dados oficiais obtidos no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério do Trabalho, dizem respeito à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2005, razão por que se faz uma estimativa para o cenário atual, considerando as informações adicionais disponibilizadas pela Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT). Constata-se que os números atuais estão longe das previsões feitas quando da ampliação do instituto, em 2000.

Para se ter uma idéia do tamanho da defasagem, um levantamento da Secretaria de Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, registrou que, em maio de 2003, mesmo com as possibilidades de isenção tributária implementadas, havia somente 31.700 jovens contratados como aprendizes em todo o País, quando as estimativas do Ministério eram de que a nova regulamentação, observados os limites mínimo e máximo de contratação, poderia beneficiar entre 650 mil e 2 milhões de adolescentes em todo o Brasil com a aplicação correta da Lei.³⁶²

E mesmo com as ações que vêm sendo realizadas pela SIT para garantir os direitos trabalhistas dos jovens aprendizes, os números, embora aumentados, continuam longe das estimativas.

Os dados disponibilizados pela CAGED, referentes à compilação da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do ano de 2005, registram que havia no Brasil 59.374 aprendizes³⁶³, embora na seção de “Notícias” do *site* do MTE haja a informação de que, naquele ano, foram inseridos no mercado de trabalho 73.231 jovens aprendizes³⁶⁴, dos quais 29.605 tiveram a carteira de trabalho assinada após fiscalização do MTE. Em 2006 essas ações resultaram em 44.049 novas contratações.³⁶⁵

Como já comentado, não foi possível obter o número atual de aprendizes oficialmente inseridos no mercado de trabalho, mas considerando a estatística de 2005,

³⁶² Assessoria de Imprensa do Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/noticias>>. Acesso em 07 mar. 2007.

³⁶³ MTE/CAGED/estatísticas on line/RAIS. Disponível em: <<http://sgt.caged.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2007.

³⁶⁴ MTE/notícias: *Berzoini participa do lançamento da Campanha “Lei do Aprendiz”*. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/noticias>>. Acesso em: 13 mar. 2007.

³⁶⁵ Conforme estatísticas da Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), Departamento de Fiscalização do Trabalho (DEFIT). Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/est_fiscatrab>. Acesso em: 13 mar. 2007.

o tempo de duração dos contratos, que não ultrapassa dois anos, e a previsão otimista de que alguns jovens tenham sido contratados por ato voluntário das empresas, estima-se, ainda assim, que esse número não chega a beneficiar 150 mil jovens.³⁶⁶

Uma pesquisa realizada pela Fundação Abrinq, em 2004, com 809 empresas reconhecidas pela instituição como inseridas no “Programa Empresa Amiga da Criança”, mostra que de uma porcentagem de 54% de empresas que não desenvolvem programas de aprendizagem, 43% são de médio porte, sendo que o principal motivo é o desconhecimento do conteúdo da Lei. Entretanto, uma segunda pesquisa realizada pela Fundação comprovou que 33% das organizações entrevistadas têm conhecimento da Lei, mas 45% delas prefere contratar somente estagiários.³⁶⁷

A despeito dos incentivos e subvenções governamentais, a situação é ainda pior quando se analisa o desempenho do Programa Nacional de estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), que se concretiza por meio de acordos de cooperação técnica celebrados entre o Ministério do Trabalho e Emprego e empresas de médio e grande porte. A estimativa inicial era de que o programa pudesse beneficiar cerca de 200 mil jovens, mas o acanhamento dos convênios vem frustrando as previsões governamentais.

As estatísticas apresentadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego relatam que somente 15.232 vagas foram criadas pelos convênios firmados desde a institucionalização do programa, o que é um número irrisório diante dos índices atuais de desemprego de jovens no Brasil. Dessas poucas vagas criadas, apenas 5.561 foram preenchidas (pouco mais de 36%), das quais 2.270 (41%) pertencem ao Estado do Rio Grande do Sul, 878 (16%) ao Estado de Santa Catarina e 872 (16%) ao Estado de São Paulo. As demais estão pulverizadas no restante do país.³⁶⁸

³⁶⁶ Esse diagnóstico ficou confirmado na audiência realizada com a gestora do PNPE no Estado do Rio Grande do Sul, Sra. Denise Natalina Brambilla González, em 21 mar. 2007, na Delegacia do Trabalho do Município de Caxias do Sul (RS).

³⁶⁷ MUNIK, Andressa. *Pesquisa revela que 43% das empresas de médio porte desconhecem Lei*. Matéria de 23/12/2004, noticiando a palestra realizada no espaço BankBoston, dia 10 de dezembro de 2004, para divulgação e debate dos primeiros dados levantados sobre o desempenho da Lei de Aprendizagem nas médias e grandes empresas reconhecidas pela Fundação. O encontro contou com a participação de Mariza Tardelli, coordenadora do programa Empresa Amiga da Criança, Oris de Oliveira, conselheiro da Fundação Abrinq, Francisco Moraes, gerente de desenvolvimento educacional do SENAC (SP) e Simone Passos, da divisão de recursos humanos do BankBoston. Disponível em <http://www.conexaoaprendiz.org.br/noticias/materias/mat_551201>. Acesso em: 19 mar. 2007.

³⁶⁸ No Rio Grande do Sul, destaca-se a Cia. Zaffari Comércio e Indústria, que contratou 1.755 jovens; Em Santa Catarina, a Softway Contact Center Serviços de Teletendimento, com 346 jovens contratados; em

Muito diferente é o desempenho do instituto do estágio na sociedade brasileira. No que diz respeito à contratação de jovens em processo de formação e capacitação para o trabalho, é evidente e confessa a preferência por estagiários.

Como já comentado, não se obteve estatísticas oficiais para retratar o universo de jovens que se desempenham, anualmente, nessa prática de aprendizado, mas alguns balanços publicados já são suficientes para demonstrar a incontestável prevalência do instituto sobre os contratos implementados pelos dois programas governamentais antes apresentados.

O “balanço social” do CIEE³⁶⁹ registra que, somente no ano de 2005, dos 3 milhões de jovens encaminhados para vagas de estágio em todo o país, 840 mil foram contratados, todos com a concessão de bolsa auxílio, representando um aumento de 25% das vagas preenchidas em 2004. O balanço não informa o número de estagiários que concluíram seu aprendizado naquele ano, nem os que se mantiveram inseridos por contratações de anos anteriores. Contudo, a informação de que foram pagas mais de um milhão e quinhentas mil bolsas-auxílio, ao longo do período, dão a idéia de que a média anual de estagiários contratados através do CIEE ultrapassa o número de um milhão de jovens.³⁷⁰

O relatório elenca, ainda, a adesão de 220 mil empresas e organizações conveniadas e 20 mil escolas atuando em parceria com a instituição, números esses que ofuscam o tímido desempenho dos contratos de Aprendizagem e de Primeiro Emprego.

Um aspecto ainda mais perverso foi observado no relatório *A Voz dos Adolescentes*, resultante de uma pesquisa realizada pela UNICEF, na qual ficou

São Paulo, a McDonalds Comércio de Alimentos Ltda., com 640 contratações; e na Paraíba, dos 482 jovens inseridos no Programa, 443 foram contratados pela São Paulo Alpargatas S.A.. Pela análise dos dados, constata-se que 57% das contratações estão concentradas em apenas 4 estabelecimentos, o que demonstra a baixa adesão da classe empresarial ao Programa. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/pnpe>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

³⁶⁹ CIEE. *Balanço Social*. Op. cit. pp. 11 e 16.

³⁷⁰ Essa hipótese ficou confirmada no depoimento pessoal do Sr. Luiz Gustavo Coppola, preposto do CIEE na audiência realizada em 01/11/2006, na 115ª Vara do Trabalho de Presidente Prudente, para instruir a Ação Civil Pública n. 00813.2004.115.15.00.7, já comentada no capítulo anterior, quando foi analisada a ação do Ministério Público do Trabalho. Em seu depoimento, o preposto informou que, “em todo o País, o CIEE possui mais de um milhão de estudantes cadastrados, a maioria do nível superior”. Disponível em: <<http://www.trt15.gov.br>>. Acesso em 23 jan. 2007.

evidenciado que, considerando a estratificação social da população jovem, os contratos de estágio de nível médio ganham predominância na classe A.³⁷¹

Convém lembrar que o CIEE não é o único agente de integração a atuar no país, mas ele é o que movimenta um maior número de estagiários, inclusive do nível médio. Muitos outros agentes, além da atuação direta das instituições de ensino, desempenham-se no trabalho de intermediação entre empresa e escola. Um exemplo é o Instituto Euvaldo Lodi, integrante do Sistema CNI, que no ano de 2005 tinha previsão de atender, somente no nível superior, cerca de 80 mil estagiários de cursos compatíveis com as atividades da indústria.³⁷²

Embora não tenha sido possível levantar dados específicos e precisos sobre o desempenho dos contratos de estágio no nível médio, arrisca-se uma estimativa, ainda que modesta, de que eles representam em torno de 20 a 30% do total dos contratos.³⁷³ Levando-se em conta somente as contratações realizadas pelo CIEE, já se tem um indicativo de que o número de estagiários de nível médio, que se destina ao mesmo público alvo, supera as inserções de trabalhadores pelos programas governamentais analisados. Além disso, não se pode desprezar o fato de que muitos estagiários de nível superior, especialmente os que têm seu aprendizado profissional desvirtuado, acabam realizando tarefas que poderiam ser executadas por alunos de nível médio inseridos pelos programas governamentais.

³⁷¹ *A Voz dos Adolescentes* constitui-se na primeira pesquisa de âmbito nacional a ouvir a opinião dos adolescentes brasileiros de todos os níveis de renda, todas as regiões geográficas, dos diferentes níveis de escolaridade, das diferentes raças e diferentes características culturais. A pesquisa trabalhou com uma amostra de 5.280 meninos e meninas entre 12 e 17 anos, no Brasil. Esse é um recorte representativo do total de 20,7 milhões de indivíduos incluídos nessa faixa etária. Para obter o estrato social dos entrevistados e fazer a divisão entre as classes A, B, C e D, a pesquisa calculou a média ponderada das variáveis que mostram a que bens de consumo e serviço o adolescente tem acesso. Cada bem ou serviço recebeu um peso para o cálculo dessa média: rádio (peso 1), televisão (peso 1), geladeira (peso 1), aparelho de som com CD (peso 2), forno de microondas (peso 4), banheiro (peso 2), serviço de empregada(o) doméstica(o) (peso 5), automóvel (peso 4), telefone celular (peso 2). Assim, com a constatação de que os estágios de nível médio predominam entre jovens da classe A, demonstra-se que mesmo no desenvolvimento desse instituto está presente a matriz de exclusão social (UNICEF. *A Voz dos Adolescentes*. Op. cit., p. 35).

³⁷² Informação obtida no portal inicial do *site* da instituição. "O que é o Instituto Euvaldo Lodi: Estágio Empresarial e Bolsas". Disponível em: <<http://www.iel.org.br>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

³⁷³ Num levantamento feito na localidade de Caxias do Sul (RS), no mês de junho de 2005, buscou-se informações junto a alguns agentes de integração que atuam no Município, como CIEE, Gelre, Conesul, Personne, InovarRH, além dos subsídios fornecidos pelo "Projeto Integrar" da Universidade de Caxias do Sul. Pelos dados apurados, chegou-se ao universo de 4.274 estagiários contratados na região da Serra Gaúcha, dos quais aproximadamente 2.500, ou 60%, formalizados por meio da intermediação do CIEE. Também foi no CIEE que se constatou o percentual aproximado de 44% de estágios realizados por alunos no nível médio. Já na Gelre, esse percentual cai para 20%.

Por todas essas razões, ainda que não haja estudos anteriores sobre o assunto, é sintomático que o alargamento do instituto do estágio, inclusive alcançando alunos do nível médio sem caráter profissionalizante, e o desvirtuamento de sua função pedagógica, acaba por interferir negativamente no sucesso das políticas públicas de garantia e implemento do direito fundamental ao trabalho.

Na mesma linha de raciocínio está o posicionamento do Procurador do Trabalho José Fernando Ruiz Maturana, ao sustentar que a prática de estágios fora dos contornos legais

tem refletido negativamente na aplicação da Lei n. 10.097/2000 (Lei de Aprendizagem), pois, que empregador tem interesse de contratar aprendizes sabendo que deve haver o reconhecimento do vínculo empregatício e a incidência de todos os consectários da legislação laboral e previdenciária, se tem a sua mercê a possibilidade de contratar “estagiários” oferecidos e intermediados pelo CIEE para o desempenho das mesmas funções e sem responsabilidades laborais e previdenciárias?³⁷⁴

Isso não significa dizer que não se reconhece o valor pedagógico do estágio. Respeitados os requisitos da Lei (aspecto curricular, carga horária e atividade compatíveis com o curso, especialmente) é uma ferramenta importantíssima para aproximar as instituições de ensino do mundo do trabalho, especialmente porque cumpre uma função social relevante para reverter os níveis de educação dos jovens brasileiros mantendo o vínculo dos alunos com a escola.

No entanto, quando essa aproximação se desvirtua e se transforma em interferência, melhor dizendo, quando o suposto direito fundamental à educação para o trabalho conflita com o direito fundamental ao próprio trabalho (basta comparar o desempenho do estágio frente aos contratos de Aprendizagem e Primeiro Emprego, que também visam a manutenção e continuidade da formação escolar dos jovens), não há como solucionar a colisão senão através de limitações que respeitem o princípio da proporcionalidade.³⁷⁵

³⁷⁴ MATURANA, José Fernando Ruiz. Petição inicial cedida pelo autor. *ACP n. 00813-2004-115-15-00-7*. TRT115. 2ª VT de Presidente Prudente (SP), p. 50.

³⁷⁵ Considerando verdadeira a afirmação de que a abertura contratual estabelecida pela Lei de Estágio acaba por interferir no sucesso das políticas públicas que visam o vínculo de emprego, pode-se deduzir daí uma colisão de princípios fundamentais: de um lado, o suposto direito à educação desenvolvido em seu extremo e, de outro, o direito ao trabalho restringido pelo primeiro. Pela *lei de colisão* desenvolvida

4.3.3 Comentários

Um primeiro ponto que merece ser considerado ao se investigar os motivos do sucesso dos contratos de estágio em relação aos demais programas governamentais é que nestes o vínculo de emprego acarreta, com algumas subvenções, todos os ônus sociais e fiscais incidentes na relação de trabalho, enquanto que naqueles a empresa se exime desses encargos.

Os contratos de estágio estão livres dos ônus trabalhistas, impondo-se ao concedente, quanto muito, o pagamento do seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário. Via de regra, também costuma repassar ao agente de integração, a título de ressarcimento pelos serviços de intermediação e manutenção da própria instituição, um percentual que gira em torno de 15% a 20% sobre o valor da bolsa auxílio concedida mensalmente ao estagiário. Fica evidente, pois, que a contratação de estagiários, em termos de custos operacionais, se mostra bem mais atraente às empresas.

Não só os custos se mostram reduzidos como também a empresa se desonera de pagar remunerações sem trabalho, como é o caso das férias, do descanso semanal remunerado e do décimo-terceiro salário que são exigidos no caso da empresa aderir aos programas governamentais apresentados. Some-se a tudo isso os aspectos burocráticos que são impostos às empresas que se filiam aos programas de Aprendizagem e Primeiro Emprego, que exigem do contratante a submissão ao planejamento das escolas (no caso da Aprendizagem até mesmo à carga horária por elas estabelecida), a manutenção de controles especiais de registros e contabilizações e, ainda, as obrigam a manter estável seu quadro de empregados formalmente contratados.

pela teoria de Robert Alexy, o conflito deve ser solucionado através da ponderação dos dois princípios, cada um deles com o seu peso, prevalecendo o de maior interesse social. Obedecido o princípio da proporcionalidade, há de restringir o primeiro a fim de melhor implementar o segundo que, no caso, apresenta-se com maior peso, o que não significa declarar inválido o princípio a sofrer restrições. (ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. 3. reimpr. Trad. de Ernesto Garzón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002. pp. 88-89).

Há de se registrar que os contratos de estágio remunerados, se obedecidos os aspectos de legalidade, também submetem o concedente aos programas curriculares e à jornada planejados pelas escolas, mas considerando a prática e os métodos pelos quais vêm se desenvolvendo, que, salvo raras exceções, nem são curriculares e nem são planejados, organizados ou supervisionados pela escola, eles se apresentam tentadores às empresas como meio de substituir mão-de-obra e baratear seus custos operacionais.

Um outro aspecto inibidor dos programas, que deve ser associado à abertura dada aos contratos de estágio, diz respeito às subvenções embutidas nos programas governamentais de inserção ao mercado de trabalho.

Ainda que as empresas venham buscando “selos de responsabilidade social” para apresentar em seus balanços sociais como estratégias de marketing – o que lhes pode ser conferido mediante a adesão aos programas analisados – não se pode dizer, pelos números apresentados, que isso seja suficiente, por si só, para levá-las ao engajamento voluntário aos programas governamentais.

Há de se levar em conta que ao tempo em que os programas governamentais visam, prioritariamente, a qualificação e a inserção de jovens de baixa renda no mercado de trabalho, o engajamento da empresa pressupõe contratação de mão-de-obra inexperiente, com pouca escolaridade e capacitação profissional. Parece justo, portanto, que lhe sejam concedidos, além do selo de responsabilidade social, benefícios fiscais compatíveis com a tarefa de formar, capacitar e monitorar o aprendizado desses jovens para o mercado de trabalho.

No caso da Aprendizagem, o atrativo econômico para que a empresa cumpra voluntariamente a cota legal de contratação de aprendizes está unicamente na redução da alíquota do FGTS, de 8% para 2%, mantendo-se todos os demais encargos inerentes às relações de trabalho, fiscais e sociais. Note-se que a parte teórica do curso, na maioria dos casos desenvolvida fora da empresa e com carga horária superior à parte prática, também está compreendida no contrato de aprendizagem, pela qual a empresa se responsabiliza, igualmente, pelos recolhimentos tributários próprios da relação de emprego.

À empresa que firmar convênio com o PNPE, será concedida, para cada contratação, subvenção governamental que se mostra mais atraente, como já demonstrado no quadro comparativo, mas não conta com qualquer redução da carga tributária incidente sobre a relação de emprego. Além disso, irá contratar mão-de-obra ainda menos qualificada, já que a maioria das vagas se destina a jovens que ainda não concluíram o ensino básico e que nunca tiveram vínculo de emprego anterior.

Com relação aos estágios, a Lei permite contratações de jovens mais escolarizados, a partir do nível médio até o ensino superior, sem qualquer vínculo de emprego ou incidência tributária. Trata-se de contratação livre da empresa, podendo selecionar alunos que entender mais qualificados. Também é livre a dispensa e substituição do jovem a qualquer tempo, ainda que a Lei estipule um período mínimo de 6 meses, pois assim é a natureza do instituto. Não há limites impostos na Lei para contratar, a não ser a redução da carga horária para alunos do nível médio, recomendada pelo Conselho Nacional de Educação. Os custos se restringem ao pagamento de um seguro contra acidentes pessoais e à contribuição ao agente de integração, que fica em torno de 20% da bolsa-auxílio paga ao estudante, via de regra incluindo a contratação do seguro.

No intuito de melhor demonstrar os custos que cada instituto analisado impõe às empresas contratantes, tome-se por hipótese um contrato de dois anos, que é o prazo máximo previsto para a Aprendizagem, que remunere o jovem em um salário mínimo de R\$ 350,00 e que, no caso de vínculo de emprego, onere o empregador em 97,45% (considerando a exposição de Zanluca, apresentada no capítulo anterior, e as empresas focalizadas pelos programas). No caso do estágio, considere-se que no pagamento de 20% ao agente de integração esteja compreendida a contratação do seguro.

Tem-se, então, o seguinte quadro:

24 meses Percentual de custos	APRENDIZAGEM 95,45%	PNPE 97,45%	ESTÁGIO 20%
Remuneração	8.400,00	8.400,00	8.400,00
Custos	8.017,80 + Vale Transporte	8.185,80	1.680,00

Subvenções		(-) 1.500,00	
TOTAL	16.417,80	15.085,80	10.080,00

Fica evidente, portanto, que os custos impostos às empresas que aderem aos programas analisados são, no mínimo, 50% superiores aos dos contratos de estágio, razão porque se defende uma maior subvenção governamental a esses programas, combinada com a imposição legal de limitações ao instituto do estágio, especialmente quando desenvolvido em cursos de nível médio.

Um último aspecto a ser considerado diz respeito à carência de programas governamentais especiais que visem a inserção do jovem no mercado de trabalho, não só para alunos do nível básico como também para os de nível técnico, tecnológico ou superior.

Os programas brasileiros que fazem a imbricação da escola com a empresa por meio de um contrato formal de emprego se restringem a alunos da educação básica. No caso de alunos de escolas técnicas, percebe-se que os contratos de aprendizagem somente irão alcançá-los na hipótese de não haver cursos disponíveis no Sistema “S”. Além disso, os programas se destinam, prioritariamente, a jovens de menor poder aquisitivo e menor escolaridade. Evidentemente, são programas necessários e emergenciais que visam combater uma perversa exclusão social que se consolidou no Brasil ao longo de sua história e que jogou muitos desses jovens nos braços tentadores da prostituição, das drogas, da contravenção e do crime. Por esse motivo merecem os aplausos da sociedade e uma subvenção ainda maior por parte do Estado para atrair o engajamento dos particulares aos seus propósitos inclusivos.

Todavia, é preciso ter em mente que essa política de saneamento não pode contentar-se simplesmente em dar uma ocupação temporária a esses jovens sem preocupar-se em investir, em caráter contínuo, em sua formação geral e capacitação profissional. Esse também é o ideal preconizado pela já comentada Recomendação 136 da OIT, ou seja, que as políticas públicas se desenvolvam em número e conteúdo compatíveis com as diversas características dos jovens e de acordo com seus níveis de formação. Da mesma forma, é preciso que um maior número de escolas técnicas e de

programas seja implementado para que o trabalho do jovem, mesmo em caráter de aprendizagem, seja amparado pelas leis trabalhistas, como também almeja a Recomendação 198 da OIT.

Quanto menor a escolaridade, maior deve ser a subvenção governamental, quer dizer, os subsídios devem ser inversamente proporcionais à escolaridade, mas devem existir e acompanhar o jovem até que se considere capaz e qualificado para disputar um contrato por tempo indeterminado, sob pena de restar aos cursos não abrangidos pelos programas só mesmo os contratos de estágio, que são vulneráveis e suscetíveis de desvirtuamento quando não limitados.

Há de se reconhecer o mérito de todos esses programas, e também do estágio curricular, no requisito essencial da frequência escolar associada ao trabalho. Todavia, é preciso considerar que os cursos profissionalizantes e os programas oficiais necessitam se multiplicar e se adequar não só aos segmentos produtivos como também à formação geral do jovem para a vida em coletividade, com a garantia de que, enquanto se qualificam, lhes seja assegurado o sustento por meio de contratos especiais de trabalho, com todas as suas garantias. Não se trata de ferir o princípio constitucional da igualdade, ao contrário, é justamente para implementar esse fundamento que se deve tratar o desigual, quer dizer, o profissional que ainda está em formação, de forma desigual.

Lembra-se, aqui, a coerência de Carmem Lúcia Antunes Rocha:

Não se aspira uma igualdade que frustre e desbaste as desigualdades que semeiam a riqueza humana da sociedade plural, nem se deseja uma desigualdade tão grande e injusta que impeça o homem de ser digno em sua existência e feliz em seu destino. O que se quer é a igualdade jurídica que embase a realização de todas as desigualdades humanas e as faça suprimimento ético de valores poéticos que o homem possa desenvolver. As desigualdades naturais são saudáveis, como são doentes aquelas sociais e econômicas, que não deixam alternativas de caminhos singulares a cada ser humano único.³⁷⁶

4.4 A eficácia das normas constitucionais e infraconstitucionais

³⁷⁶ ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. *O princípio constitucional da igualdade*. Belo Horizonte: Jurídicos Lê, 1990. p. 118.

Considerando a atual realidade brasileira, na qual, a despeito de todos os normativos infraconstitucionais implementados, a teoria guarda uma extraordinária distância do que se vive na prática, há que se dar maior efetividade na fase de execução dos programas de inserção e capacitação do jovem para o mercado de trabalho. Não bastam as *boas intenções* sem a garantia de seu implemento e sem o engajamento e responsabilização de toda a sociedade.

Cabe aqui um questionamento, então, se, a despeito dos programas implementados, não falta, na realidade, uma maior eficiência do Estado em dar efetividade às normas constitucionais voltadas para o trabalho. Diante da dura realidade dos números estatísticos, há que se pôr em xeque esses programas na sua fase de execução, bem como indagar se não estaria faltando uma maior extensão ou multiplicidade deles associada à vinculação da sociedade a estes propósitos, seja pelo engajamento do setor empresarial, seja pelo tratamento mais direcionado nas instituições de ensino.

Vicente de Paulo Barretto questiona o modelo de políticas públicas de proteção e concretização dos direitos fundamentais até aqui implementado pelo governo brasileiro, chegando a considerá-lo uma falácia, especialmente quanto ao argumento de que o implemento desses direitos dependeria de uma economia forte:

[...] as falácias políticas utilizadas para, junto com as teóricas, excluir os direitos sociais do âmbito dos direitos humanos fundamentais, evidenciam somente relações sociais e econômicas específicas, centradas na propriedade e na economia de mercado livre, e não social. Algumas constatações empíricas mostram como, por detrás dos argumentos teóricos, escondem-se posições ideológicas e políticas [...] ³⁷⁷.

Andréas J. Krell também argumenta que o problema da eficácia social reduzida dos direitos fundamentais sociais não se deve à falta de leis ordinárias, mas, sim, à “não-prestação real” dos serviços sociais básicos pelo Poder Público:

A grande maioria das normas para o exercício dos direitos sociais já existe. O problema certamente está na formulação, implementação e

³⁷⁷ BARRETTO, Vicente de Paulo. Reflexões sobre os direitos sociais. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org). *Direitos fundamentais sociais: estudos de direito constitucional, internacional e comparado*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. pp. 117-118.

manutenção das respectivas políticas públicas e na composição dos gastos nos orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios.³⁷⁸

Nesse sentido, ao se observar os índices de desemprego juvenil e o nível da educação brasileira, constata-se, também, que a criação de programas especiais, promulgação de leis e outras diretrizes voltadas para a proteção e o implemento dos direitos fundamentais não têm sido suficientes para garantir, efetivamente, a melhoria das condições sociais dos jovens no que tange à sua formação e inserção no mercado de trabalho.

Na verdade, os programas que vêm sendo implementados pelas políticas públicas brasileiras nessa matéria, registram, sim, o engajamento do país às recomendações da OIT e seu esforço, em tese, por implementar os fundamentos da Constituição Federal. Contudo, mostram-se ineficientes ante a dura realidade do desemprego e do nível educacional no país.

No que diz respeito ao direito ao trabalho, não há como negar que o enunciado tem uma carga mais programática dentro dos direitos fundamentais sociais. Nesse ponto, comparando os modelos brasileiro e alemão, Krell tece as seguintes considerações:

O enunciado de um direito ao trabalho, nos países de economia de mercado – seja na Alemanha ou no Brasil –, certamente possui a maior “carga utópica” e está mais distante das possibilidades reais da sua efetivação, tendo em vista que o Estado não cria e distribui os empregos e o meio da criação de “frentes de trabalho” públicas deve ser utilizado somente de maneira pontual e excepcional. A escassez de empregos tem sido estável e de difícil superação em todos países com economia de mercado.[...] De qualquer maneira, as medidas estatais necessárias nessa área devem residir preponderantemente em políticas de formação profissional e medidas de fomento tributário para a iniciativa privada.³⁷⁹

Constata-se, pois, que superadas todas essas questões teóricas de aplicabilidade das normas de direitos fundamentais nas relações de trabalho, parece evidente a necessidade de uma maior eficiência dos programas governamentais, seja

³⁷⁸ KRELL, Andréas J. *Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os (des)caminhos de um direito constitucional comparado*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002. pp. 31-32.

³⁷⁹ KRELL. Op. cit., p. 55.

no campo de abrangência dos já existentes, seja pela criação de novas modalidades, no sentido de alcançar todos os níveis de escolaridade dos jovens.

No intuito de buscar maior adequação às recomendações da OIT, é preciso também que esses programas propiciem não só a inserção temporária do jovem no sistema laboral como também o acompanhe em cada nível de sua escolaridade, sendo fundamental que a carga-horária não venha a interferir na qualidade de sua formação básica.

Associado a tudo isso, parece recomendável que as políticas públicas criem mecanismos de atração do setor privado aos seus propósitos, subvencionando a carga tributária atrelada aos contratos de emprego de forma condizente ao nível de formação do jovem trabalhador.

Para tanto, há que se considerar que os fundamentos constitucionais além de representarem opções políticas, também devem se revestir de força impositiva ao sistema normativo, de forma a vincular não só o Estado como também a sociedade de modo geral.

Caso contrário, se configurarão em ideais utópicos, sem efetividade, que embora atendam às recomendações internacionais, ficam longe, de fato, dos anseios sociais e não registram a verdadeira e dura realidade do país.

Haveria, enfim, de se perguntar como a história política brasileira, no que diz respeito à proteção e ao implemento do direito do trabalho e da capacitação profissional, seria contada pela escola dos Annales³⁸⁰. Isto porque, para esta corrente de historiadores, a verdadeira história, ou a história vista de baixo, não pode ser retratada por meio de documentos oficiais elaborados por quem, deliberadamente, teve a pretensão de deixá-los para a posteridade. Ao contrário, a verdadeira história é, antes de tudo, contada pelos fatos da vida cotidiana.

³⁸⁰ Grupo de historiadores franceses liderado por Marc Bloch e Lucien Febvre, formado em 1929 com a revista do mesmo nome e seguido por Braudel, que veio a comandar a produção historiográfica francesa. Os *annalistas* combatiam uma história que se pautava apenas em documentos que registrassem a verdade dos fatos, se furtando ao diálogo com as demais ciências humanas. (VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 8ª tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1997. pp. 127-162).

4.5 A adesão dos particulares às Políticas Públicas

Como já defendido no capítulo anterior, não há como negar que as normas constitucionais de proteção aos direitos fundamentais alcançam também os direitos sociais do trabalho e da educação para o trabalho. Contudo, considerando o número alarmante de jovens desempregados e a timidez do desempenho dos programas governamentais de inserção juvenil no mundo do trabalho, resta analisar a vinculação dos particulares às políticas de proteção e implemento dos direitos fundamentais sociais, que envolve, necessariamente, o engajamento do setor empresarial e educacional.

A Recomendação 150, da OIT, preconiza que a formação técnico-profissional deve ser financiada pelo Estado e pelos empregadores:

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

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

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

Wilson Steinmetz expõe, com bastante propriedade, as teorias relacionadas à vinculação dos particulares aos direitos fundamentais, apresentando seus fundamentos e, ainda, os juristas que se filiam a cada uma delas.

Conforme a exposição de Steinmetz, para a teoria da eficácia mediata³⁸¹, ou indireta, formulada por Günther Dürig, as normas de direitos fundamentais não são

³⁸¹ Filiam-se a essa teoria Konrad Hesse, Ekkehart Stein, Hans Peter Schneider, Jean Rivero, Jesús Alfaro Aguila-Real, Pedro Cruz Villalón, José Carlos Vieira de Andrade, Carlos Alberto da Mota Pinto, Joaquim de Souza Ribeiro e Christian Starck. Mas não se filiam à teoria da eficácia mediata: Giorgio Lombardi, Robert Alexy, José João Nunes Abrantes, J. J. Gomes Canotilho, Tomás Quadra-Salcedo, Pedro De Veja García, Juan María Bilbao Ubillos, Rafael Naranjo De La Cruz, Ingo Wolfgang Sarlet e Alexei Julio Estrada. (STEINMETZ, Wilson. *A vinculação dos particulares a direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2004. pp. 136-138).

interpretadas/aplicadas *ex constitutione* (quer dizer, diretamente), mas, sim, através de normas e parâmetros dogmático-hermenêuticos aplicados ao direito privado. Assim, as normas de direitos fundamentais somente terão eficácia e produzirão seus efeitos nas relações entre particulares por meio das normas interpretativas do direito privado (direito civil, direito do trabalho, direito comercial etc.). Além disso, a aplicabilidade está condicionada, em primeiro plano, à mediação concretizadora do legislador de direito privado e, em segundo, do juiz e dos Tribunais.

Para a teoria da eficácia imediata³⁸², formulada por Hans Carl Nipperdey, a aplicação das normas de direitos fundamentais nas relações entre particulares é direta, quer dizer, não está condicionada à mediação concretizadora dos poderes públicos, não depende de regulações legislativas específicas nem de interpretação e de aplicações judiciais. Assim, as normas de direitos fundamentais conferem ao particular uma posição jurídica oponível não só ao Estado, mas também aos demais particulares, e os direitos fundamentais atuam como direitos subjetivos constitucionais independentemente de serem públicos ou privados.

A teoria da imputação ao Estado, proposta por Jürgen Schwabe, defende que “toda lesão de direito fundamental entre particulares deve ser imputada ao Estado, porque a lesão, em última análise, resulta de uma permissão estatal ou de uma não-proibição estatal”,³⁸³ não responsabilizando diretamente, portanto, o particular que causou a lesão.

Ante a falta de unicidade teórica para a eficácia dos direitos fundamentais nas relações entre particulares, Alexy propõe um modelo integrador³⁸⁴ entre as três teorias já apresentadas, defendendo que em cada uma delas há aspectos corretos, não excludentes, que se incorporam numa construção dogmática unitária, já que as três construções chegam a um mesmo resultado: em última instância, de todas elas resulta uma eficácia imediata.

Resta a indagação se a teoria da eficácia imediata também se aplica aos direitos fundamentais sociais, quer dizer, se os princípios e regras da Constituição podem ser capazes de não só vincular diretamente o Estado como também os particulares.

³⁸² STEINMETZ. Op. cit., pp. 164-168.

³⁸³ *Idem, ibidem*, p. 176.

³⁸⁴ *Idem, ibidem*, pp. 181-182.

Numa primeira análise, parece inviável transferir uma responsabilidade direta aos particulares para que desenvolvam, voluntariamente, ações positivas no sentido de gerar postos de trabalho aos jovens, por exemplo. Não que essa não seja a situação ideal, mas porque não é o que vem registrando a história do desenvolvimento econômico e produtivo em todo o mundo.

Ao contrário do que seria o desejável num modelo social-democrático onde cada um teria o compromisso com o desenvolvimento e conseqüente redução das mazelas sociais, o que se constata no atual modelo neoliberal é a busca por um lucro fácil e cada vez maior combinado com a redução dos postos de trabalho, demonstrando um total afastamento dos princípios constitucionais.

Confirmando essa realidade, Domenico De Masi, retratando o momento europeu, também expõe sua preocupação ao comentar que nos últimos anos os empresários italianos embolsaram 53% a mais do que em anos passados, mas apesar disso a média de desemprego chega aos 12% no país. E a situação se agrava ainda mais na faixa dos jovens com menos de vinte e cinco anos, onde o índice atinge a casa dos 32%, igualando o recorde espanhol. O autor ainda faz uma crítica ao setor empresarial ao comentar:

[...] o fato é que avança de uma maneira cada vez mais irreversível o fenômeno de desenvolvimento sem emprego e sem trabalho em curso na Itália. A riqueza aumenta e a oferta de empregos diminui [...] os ministros responsáveis pela área econômica continuam a ter esperanças de que o desemprego possa ser debelado com a clássica arma dos novos investimentos e para isso fazem a corte aos empresários, oferecendo-lhes incentivos fiscais e empréstimos a prazos indeterminados. Apesar disso, os empresários investem cada vez menos e, quando o fazem, preferem jogar na Bolsa, comprar um robô ou abrir uma fábrica num país do terceiro mundo. [...] Queiramos ou não, devemos saber que o único tipo de emprego remunerado que permanecerá disponível com o passar do tempo será de tipo intelectual criativo. Para quem não estiver preparado para isso, o futuro será sinônimo de desemprego [...].³⁸⁵

Como se observa, a preocupação com o desemprego juvenil é problema que atinge o Brasil e também o resto do mundo e a solução passa, necessariamente, pela qualificação e profissionalização do jovem para um trabalho mais emancipador, e não

³⁸⁵ DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Entrevista a Maria Serena Palieri. Trad. Lea Manzi. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. pp. 95-96.

apenas pelo investimento no setor produtivo, pois este, como se tem observado, nem sempre reverte seus lucros em postos de trabalho.

Haveria, ainda, que se questionar se caberia uma ação estatal no sentido de exigir do poder empregatício, através de leis ordinárias, a criação de novos postos de trabalho proporcionais aos lucros auferidos, especialmente quando financiadas com fundos públicos que se destinam à proteção do empregado, como o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), por exemplo.

Nesse sentido, Santos comenta que

não é o papel do capital abandonar a busca de lucros para dedicar-se à resolução de problemas sociais dos nacionais. Entretanto, neste início de século XXI, com o advento da *economia do conhecimento*, o cenário sócio-ético-ambiental irá se apresentar muito mais como oportunidade do que como ameaça, agregando valor aos produtos e serviços na aldeia global do consumidor cosmopolita politizado.³⁸⁶

Considerando, portanto, esse novo cenário da economia do conhecimento, parece importante a participação das empresas nos investimentos educacionais voltados à melhor capacitação intelectual dos jovens para esses mercados, seja por meio de financiamentos de pesquisas, seja pela formação de parcerias com as instituições de ensino visando uma prática laboral e educativa mais emancipadora que servil. E é exatamente aqui que os estágios poderão deixar de ser vistos como mão-de-obra barata para se constituírem, efetivamente, em uma ferramenta necessária e útil à troca de experiências entre esses dois ambientes: escola e empresa.

É certo que o setor empresarial também está protegido por princípios constitucionais, como o da livre iniciativa e o direito de propriedade. E considerando a alta carga tributária imposta ao empregador nas contratações de empregados, poderia apresentar-se como interventiva qualquer ação estatal impondo-lhe o dever de contratar e participar da formação intelectual e profissional dos jovens trabalhadores.

Contudo, não seria utópico imaginar um planejamento para o crescimento do setor produtivo combinado à diminuição dos índices de desemprego, no qual as ações envolveriam o Estado e os particulares e poderiam acertar a redução de impostos com a respectiva contratação. Teoricamente, alguns programas governamentais nesse

³⁸⁶ SANTOS, 2006. p. 91.

sentido já existem, mas não vinculam os particulares, exceto no caso da aprendizagem, e nem sempre são eficientes em sua execução.

Nesse sentido, a busca pela realização dos fundamentos constitucionais não pode se limitar ao Estado, nem na idéia de que só o crescimento econômico basta, ainda que se entenda indispensável, mas deve impor, através de normas infraconstitucionais planejadas em comum acordo entre Estado, instituições de ensino e empresas privadas, responsabilidades políticas, econômicas e sociais efetivas a todos, sob pena de se tornarem inócuos os programas governamentais ou, usando as palavras de Bernardo Kliksberg, “falácias do desenvolvimento social”.³⁸⁷

Em se tratando das responsabilidades das instituições de ensino na formação e capacitação do jovem para o mercado de trabalho, há de se considerar que a economia global está se deslocando para atividades baseadas em conhecimento humano mais sofisticado, o que torna especialmente importantes as opções que tem a política educacional para não só assistir às economias nacionais como também para formar jovens capazes de criar novos desenhos de desenvolvimento.

Nesse contexto, parece fundamental que as propostas pedagógicas das escolas sejam elaboradas de forma emancipadora, quer dizer, que não apenas visem *capacitar* os jovens para a concessão de *mão-de-obra* a um mercado já idealizado, mas que, especialmente, busquem *formar* cidadãos pensantes, que saibam transformar os conhecimentos adquiridos na práxis em novas formas produtivas e de prestação de serviços, mais voltadas à valorização da dignidade humana, do meio ambiente e da solidariedade. E também aqui o estágio constitui-se de ferramenta útil para fazer a imbricação entre o ambiente externo e o aprendizado teórico, desde que bem aproveitado nas pesquisas e debates realizados nas escolas.

Esse também foi o tema de interesse de Marco Aurélio Nogueira, ao tratar das “Escolas de Governo”. O autor, fundamentando-se nas teorias de Edgar Morin e L. Konder, faz uma pertinente interpretação do sentido rigoroso do termo “formar”, distinguindo-o da mera função de “capacitar”:

Formar alguém não é apenas transmitir informações e habilidades ou socializar técnicas e modelos. Acima de tudo, é fixar uma perspectiva,

³⁸⁷ KLIKSBERG, Bernardo. *Falácias e Mitos do Desenvolvimento Social*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

ou seja, estabelecer parâmetros intelectuais, éticos e políticos. Trata-se de um processo de preparação para a vida, de articulação e de totalização dos saberes, de diálogo com a história e a cultura. Desse ponto de vista, o formar inclui a capacitação, ou seja, a instrumentalização de pessoas para uma melhor inserção numa dada área profissional ou no mercado de trabalho. Inclui, mas não se confunde com ela nem se subsume a ela, sob pena de simplesmente negar a si próprio. O maior desafio dos processos educacionais – e particularmente daqueles que têm objetivos aplicados, como é o caso das Escolas de Governo – está precisamente em encontrar um ponto de equilíbrio, um *tertium datur*, entre formação e capacitação: capacitar sem deixar de formar, formar sem perder de vista o mundo prático, trabalhar com princípios, modelos e conhecimentos sem deixar de se preocupar com sua tradutibilidade, ensinar a pensar sem esquecer de ensinar a fazer. A formação vive da dúvida, da reflexão abstrata, da problematização, da disposição crítica para separar, distinguir e reunir. A capacitação estrutura-se no terreno das ‘certezas’, do domínio instrumental de temas, processos e situações, da aplicação imediata.[...] A formação persegue o todo que nasce de partes articuladas, a capacitação se contenta com as partes. O diferencial repousa, portanto, na *abrangência*, na conquista daquela visão de conjunto e daquela capacidade de contextualização que permite aos sujeitos ‘alargar o campo do pensável, enriquecer o espaço das comparações e fazer escolhas mais bem fundamentadas’, incitando-os a ‘ultrapassar os limites dos conhecimentos constituídos’ e avançar no ‘campo do saber constituinte’, quer dizer, no campo dos conhecimentos que reconhecem a sua própria historicidade e estão aptos para interferir, de modo ativo, na ‘invenção histórica dos homens por eles mesmos’ (n.a.: KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis. O pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 266).³⁸⁸

A visão do autor harmoniza-se com as idéias defendidas neste trabalho, especialmente quando tenta definir o que é ser competente no contexto atual do mundo do trabalho. Se nos modelos taylorista e fordista a competência visava tão somente a produtividade advinda da repetição de procedimentos, hoje passa pelo observar a realidade, identificar problemas, pensar, pesquisar e gerar soluções.

Por certo, o estágio é uma ferramenta extremamente útil de que dispõem as instituições de ensino e seus educandos, desde que considerado como ponte que aproxima dois conhecimentos essenciais ao mundo do trabalho: o saber teórico, desenvolvido no espaço do trabalho intelectual da escola, e o saber prático, buscado no espaço do trabalho dos fazeres dos meios de produção e prestação de serviços. É essa

³⁸⁸ NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 175-176.

a compreensão que se deve ter da prática de estágio, já que o trabalho intelectual não se transforma em prática por si só, mas necessita dessa ferramenta para se transformar em ação.

Martin Carnoy, ao analisar o papel das instituições de ensino superior, destaca a relevância da educação e do treinamento no atual mercado de trabalho, cada vez mais pautado pela flexibilidade num cenário onde o próprio conhecimento torna-se ultrapassado numa velocidade muito rápida. Segundo o autor, a lógica determina que,

em um mercado de trabalho caracterizado pela flexibilidade e a mudança dos empregos, a capacitação geral deva ser mais valiosa para a carreira de uma pessoa, especialmente se a capacitação específica puder ser obtida por meio do treinamento no trabalho e da educação continuada.³⁸⁹

Por outro lado, a prática pela prática, falando por si mesma, sem o entendimento de quais conhecimentos científicos a estão dando suporte, não forma profissionais competentes, torna-se, ao contrário, um mero saber tácito, no qual o jovem aprende simplesmente pela imitação e pelo adestramento. Nesse contexto, o papel da escola é o de aproveitar a experiência prática do aluno e utilizar o conhecimento teórico para tentar explicar os fenômenos ocorridos nesse treinamento.

Em decorrência, é importante que a experiência do estágio seja trazida para a escola e nela discutida, avaliada e multiplicada entre os demais alunos e professores. Será assim que as instituições de ensino irão interagir com o mundo do trabalho, em perfeita simbiose. Para tanto, deve-se ter o instituto como uma atividade pedagógica, planejada em currículo e supervisionada, fonte subsidiária dos conhecimentos profissionais, e não mero instrumento fornecedor de mão-de-obra barata.

Há de se ter em mente que as escolas, quando desenvolvem treinamentos práticos, não o fazem para *satisfazer* o mercado, pois se assim fosse seriam meros agentes de emprego. Ao contrário, devem buscar formar cabeças pensantes, emancipadas, críticas e, principalmente, transformadoras.

³⁸⁹ CARNOY, Martin. *A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 30.

CONCLUSÃO

“Concluir” é, no sentido estrito do termo, “pôr fim, terminar, encerrar, acabar”. Evidentemente, não se trata aqui de encerrar a discussão do tema proposto. Contudo, algumas considerações finais devem ser pontuadas, acrescidas aos posicionamentos já tomados no desenvolvimento desta dissertação.

Como se pôde demonstrar, em cada período histórico esteve presente alguma forma de pertencimento que garantia o reconhecimento da educação como meio de qualificar os serviços a serem implementados em benefício do Estado, da sociedade, das profissões e, indiretamente, dos próprios educandos.

Mesmo na Antigüidade, onde os sistemas produtivos se desenvolviam pela mão-de-obra escrava, a educação não só visava a formação intelectual e filosófica do cidadão como também possuía um certo caráter de funcionalidade, porém não universalizada – a exclusão social fincou raízes muito profundas na História da humanidade. Visava o preparo dos jovens pertencentes às castas privilegiadas para a política, para a jurisprudência, para as engenharias de construção, para o aprendizado da escrita de documentos oficiais, para as mestrias ou para a guerra, atividades essas de interesse do Estado.

Foi nas corporações medievais que surgiu uma nova forma de aprendizagem, voltada aos interesses do próprio jovem, nas quais *ciência* e *trabalho* se encontraram, definitivamente, delineando-se os fundamentos da educação moderna. A participação em um ofício, ainda que não alcançada a todos, marcava o pertencimento a uma comunidade distribuidora de prerrogativas e de privilégios, que assegurava um estado social para a educação e o trabalho. Revestiu-se de importância porque provou ao

jovem que sua ascensão profissional dependeria apenas de seu talento e inaugurou o reconhecimento formal das diversas profissões.

Entende-se que o modelo brasileiro atual de aprendizagem profissional, seja ela empresária ou escolar, visto como uma prática que une escola e ofício, voltado ao interesse do próprio jovem, aprendiz ou estagiário, encontra seus princípios formadores nas corporações de ofício, embora hoje, paradoxalmente, menos evoluído nas questões de proteção e garantia de ascensão.

Por meio desse recorte histórico também foi possível observar que, no Brasil, ainda se busca o melhor modelo de interseção entre educação geral e profissional, e de ambas com o mundo do trabalho.

Isso porque os modelos governamentais do passado, nem tão distante, não deram tratamento adequado à formação geral e à capacitação profissional dos jovens de forma qualificada e universalizada, optando por políticas de saneamento, de confinamento dos carentes em instituições fornecedoras de mão-de-obra e de pouco investimento no potencial intelectual, criativo e produtivo desse especial segmento da população.

O resultado é irrenunciável: tem-se, hoje, um dos mais altos índices de desemprego juvenil e um dos mais baixos níveis de educação dentre os países emergentes do mundo. E o que é pior: a exclusão social, o pessimismo em relação ao primeiro emprego, o descrédito na escola e no próprio país de economia estagnada, são premissas que podem expor os jovens a todos os riscos da perversão.

Um caminho possível de reversão do quadro atual pode ser seguramente trilhado a partir da reformulação das políticas públicas, com maiores e melhores investimentos em educação, com a revisão dos programas de inserção laboral, com a expansão da economia e pela mobilização de toda a sociedade em prol desse objetivo, especialmente do setor empregatício e das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino.

Há que se considerar que a prioridade na vida dos jovens deveria ser o exercício do direito à educação e que, portanto, o fundamental em termos de ação do Estado deveria ser a garantia de uma rede de proteção social ou de segurança da cidadania.

Assim, tanto os programas de estágio como os que visam o trabalho dos jovens devem ser compatíveis com a perspectiva de priorizar sua formação educacional.

Não se pode perder de vista que a Constituição brasileira de 1988 tem no trabalho e na educação para o trabalho dois direitos fundamentais sociais que se integram aos fundamentos do Estado Democrático de Direito, exigindo das políticas públicas maior eficácia e eficiência em seu implemento. Da mesma forma, as diretrizes traçadas pela OIT recomendam que a educação profissional busque se aproximar, o quanto possível, do mundo do trabalho.

Pelo estudo da dogmática do instituto do estágio, comprovou-se que esta modalidade didático-pedagógica constitui-se em ferramenta importante para aproximar os currículos da escola dos sistemas produtivos, que estão em constante mutação, possibilitando que as propostas pedagógicas se mantenham atualizadas e adequadas às demandas profissionais, vindo a contribuir, em tese, para a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Também se comprovou, contudo, que a abertura contida na Lei e no Regulamento do estágio, ainda que vislumbre melhor adequação aos currículos e maior liberdade de planejamento por parte das escolas, vem dando azo para que a natureza jurídica didático-pedagógica do instituto se desvirtue e se constitua em autênticas relações de emprego camufladas. Foram muitas as situações de burla à legislação comprovadas na pesquisa, inclusive em órgãos públicos, confirmando-se a primeira premissa deste estudo.

Os reflexos desse desvirtuamento acabam sendo colhidos pelos trabalhadores e pelos próprios jovens, quando formados, já que diminuem suas possibilidades de encontrar vagas de trabalho, pelo Estado, que deixa de arrecadar os encargos fiscais inerentes aos contratos de emprego – e, conseqüentemente, por toda a sociedade que necessita dos serviços financiados por esses recursos – e pelos estagiários, que trabalham sem usufruir dos benefícios sociais atrelados aos contratos formais de emprego.

Presume-se que o legislador estava ciente dessa possibilidade, já que a Lei foi editada, como se viu, num contexto de incertezas jurídicas em relação à antiga Portaria do Ministério do Trabalho que regulava os contratos de estágio. Possivelmente, foi

tentando evitar qualquer espécie de burla que a Lei e o Regulamento, ao determinarem que o estágio não cria vínculo empregatício, também estabelecem que ele é “curricular”, ou seja, a aprendizagem prática deve estar intimamente ligada à teórica, e ambas vinculadas a uma mesma grade de curso, submetendo-se à supervisão da instituição de ensino. Além disso, a prática deve ser complementar e compatível com os propósitos do curso, seja ele do nível médio, técnico ou superior, quer dizer, não basta que a atividade do concedente se compatibilize com a programação do curso, é preciso também que a atividade desempenhada pelo aluno sirva de complementação de seu aprendizado profissional.

Constatou-se, ainda, que as escolas sofrem pressões das empresas, dos agentes de integração e dos próprios alunos para assinarem contratos de estágios, via de regra, extracurriculares, que não são planejados em currículos e nem mesmo contextualizados nas cargas teóricas dos cursos. É uma prática pela prática, sem qualquer difusão de aproveitamento no curso.

Ademais, o caráter extracurricular é uma situação desconhecida pela Lei especial, constituindo-se em legítimas, mas disfarçadas, relações de emprego flexibilizadas, que deverão ser atraídas ao Direito do Trabalho por meio da aplicação dos princípios da proteção e da primazia da realidade.

Quanto à Medida Provisória que estendeu a possibilidade de estágios a alunos do nível médio, defende-se que seu alcance não pode ultrapassar ou superar os pressupostos materiais contidos na Lei especial na qual se insere. Melhor dizendo, somente poderá haver estágio profissional do aluno do ensino médio se o curso tiver natureza profissionalizante ou se a escola inserir disciplinas desse conteúdo específico no currículo, destinadas à habilitação profissional de seus alunos. Caso contrário, o único estágio permitido ao aluno do nível médio será o que assume a forma de atividade de extensão, sem qualquer aspecto profissionalizante.

Por essas razões, considera-se equivocada a Resolução n. 1 do CNE/CEB, de 2004, ao entender que “toda e qualquer atividade de estágio será *sempre* curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela Instituição de Ensino, configurando-se como um Ato Educativo.”

Refuta-se o argumento de que a permanência do aluno de nível médio no ambiente da empresa, sem a vinculação a um curso profissionalizante, seja o melhor meio para afastá-lo dos riscos da perversão, especialmente porque pesquisas já vêm demonstrando que a carga horária exigida pelo estágio interfere negativamente em seu desempenho escolar.

Acreditar que a pura inserção do jovem nos sistemas produtivos da empresa seja capaz, por si só, de lhe conceder melhores condições de cidadania é negar que esse *status* possa ser alcançado por meio de atividades em pesquisa, em voluntariado, nas artes, nos esportes, nas atividades lúdicas. É repetir erros históricos das políticas de saneamento, que não içaram o país aos patamares desejados.

Pelas razões expostas, conclui-se que a inclusão do nível médio sem qualquer caráter profissionalizante dentre as possibilidades de realização de estágio, ainda que mal justificada nas novas exigências educacionais contidas na LDB/96, atende muito mais aos interesses do poder empregatício do que implementam os direitos constitucionais dos jovens à educação e profissionalização para o trabalho.

Já passou da hora para o Estado brasileiro olhar para os jovens com outros olhos, dirigindo a eles *políticas de investimento*, especialmente na área educacional e profissional, para que sua inserção no mercado de trabalho aconteça de forma natural e conseqüente.

Não se ignora que o trabalho tem um valor referencial importante para os jovens em qualquer situação econômica, em especial para os setores populares, que constituem a maioria da população brasileira. É espaço vital de socialização e de afirmação da identidade. Portanto, é também sob esse foco que as políticas públicas devem ser desenvolvidas.

A transição de uma agenda unicamente *emergencial*, voltada ao jovem em situação de risco, para uma que gere *oportunidades*, é questão chave para se buscar uma reorientação das políticas públicas, tornando-se imprescindível que o Estado, ainda que necessite muitas vezes *sanear*, comece a integrar suas ações no sentido de *investir*.

O Brasil, apoiado pelas diretrizes da OIT, vem desenvolvendo programas que estão inseridos nas políticas de desenvolvimento social e visam garantir a permanência

do jovem na escola com a conseqüente inserção no mercado formal de emprego, especialmente por meio dos contratos de Aprendizagem e Primeiro Emprego.

Contudo, a pesquisa comprovou, pelos números estatísticos apresentados, que o esforço governamental, a despeito dos subsídios concedidos, ainda não foi capaz de sensibilizar o poder empregatício nem se mostrou suficiente para estimular a inserção dos jovens no mercado formal de trabalho.

O desafio será aperfeiçoar as estratégias operacionais desses programas, corrigir os defeitos, ampliar sua cobertura, de modo a se obter no futuro mais e melhores impactos, inclusive capacitando e impulsionando os jovens para iniciativas autônomas, com incentivos à criação de micro e pequenas empresas, o que já acontece em outros países, como se constatou em alguns modelos apresentados.

Comprovou-se que a difusão dos contratos de estágio no sistema jurídico brasileiro, com o nítido propósito de substituir mão-de-obra formal, impacta o desenvolvimento dos programas de Aprendizagem e Primeiro Emprego, cujo desempenho se mostra extremamente tímido frente à popularidade dos primeiros, confirmando-se outra premissa deste estudo.

Defende-se que quando o instituto do estágio, ainda que considerado como ferramenta de implemento do direito fundamental à educação para o trabalho, conflita com o direito fundamental ao próprio trabalho, não há como solucionar a colisão senão por meio de limitações que respeitem o princípio da proporcionalidade.

Nesse contexto, para que os programas governamentais sejam melhor implementados e para que se assegure aos jovens seus direitos à educação, à profissionalização e ao trabalho decente, é necessário que a Lei n. 6.494/77 sofra algumas reformas.

As principais propostas defendidas durante a exposição deste trabalho foram no sentido de que as práticas de estágio permaneçam com sua natureza jurídica didático-pedagógica; que sejam desenvolvidas exclusivamente nos cursos de caráter profissionalizante; que obedeçam à exigência do aspecto curricular, ou seja, que componham a grade de programação dos cursos com o acompanhamento de professores e com maior integração entre escola e concedente; que sejam limitados o tempo e jornada da aprendizagem, a fim de não sacrificar os jovens no desempenho de

seus estudos; e que se estabeleça períodos de férias compatíveis com os calendários escolares. Entende-se que essas medidas concederão maior moralidade ao instituto, mantendo sua natureza jurídica e ajustando naturalmente os percentuais de contratações atuais.

Ao mesmo tempo em que essas limitações permitirão melhor qualidade às práticas de estágio, não se pode ignorar o risco de que um grande número de estudantes, especialmente os que hoje vislumbram no estágio a única forma de inserção no primeiro emprego, enfrentará, em tese, maiores dificuldades em ocupar postos de trabalho, ainda que se tenha por certo que as contratações de mão-de-obra continuarão a existir conforme as necessidades das empresas.

Por isso, tendo em vista que muitos jovens necessitam do trabalho para manter seu sustento – e nesse caso é como trabalhadores que devem ser considerados –, é necessário que as políticas públicas criem mecanismos de atração do setor privado aos seus propósitos de vinculação dos jovens em contratações formais de emprego, seja concedendo maiores subvenções, seja criando ou implementando programas mais adequados a cada momento da educação permanente e da capacitação do estudante para o trabalho.

Há que se considerar, também, que os fundamentos constitucionais, além de representarem opções políticas, devem se revestir de força impositiva ao sistema normativo, de forma a vincular não só o Estado como também a sociedade de modo geral, especialmente o setor empregatício, a quem se destinam, em última instância, os benefícios de uma sociedade composta por trabalhadores mais qualificados, criativos e emancipados.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. 3. reimpr. Trad. de Ernesto Garzón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.

_____. *Tres escritos sobre los derechos fundamentales y la teoría de los principios*. Bogotá: Universidad Externado de Colômbia, 2003.

ALMANAQUE ABRIL. *Governo Militar de 1964*. Almanaque Abril, 30 Anos, 2004.

ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

BARBAGELATA, Héctor-Hugo; GUIONE, Hugo Barreto; HENDERSON, Humberto. *El derecho a la formación profesional y las normas intercacionales*. Montevideo: Cinterfor, 2000.

BARRETTO, Vicente de Paulo. Reflexões sobre os direitos sociais. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Direitos fundamentais sociais: estudos de direito constitucional, internacional e comparado*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. pp. 107-134.

BELTRAN, Ari Possidonio. *Dilemas do trabalho e do emprego na atualidade*. São Paulo: LTr, 2001.

BOCCHETTI, Paulo. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKERT, Werner Ludwig (Org.). *Formação profissional no Brasil: reflexões teóricas e análises da sua práxis*. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997. pp. 144-159.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 19. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

BRIZOLA, Roberto. O dilema da Empregabilidade. *Folha de S. Paulo*. São Paulo: 12 ago. 2002.

BRUNO, Lúcia (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

CACCIAMALI, Maria Cristina. As políticas ativas de mercado de trabalho no Mercosul. In: *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. vol.19, n. 55. São Paulo: Sept./Dec. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 27 fev. 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Legislação*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 2006-2007.

_____. *Proposições*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 03 abr. 2007.

CAMINO, Carmem. Estagiário: algumas reflexões necessárias. *Revista LTr*, São Paulo, ano 60, n. 05, mai. 1996. pp. 627-631.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 8ª tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARNOY, Martin. *A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIARELLI, Carlos Alberto. *O trabalho e o sindicato: evolução e desafios*. São Paulo: LTr, 2005.

CIEE. Centro de Integração Empresa Escola. *Relatório de Atividades 2005: Balanço Social*. São Paulo: CIEE publicações, 2006. Disponível em: <http://www.ciee.org.br/portal/institucional/dest_bs.asp>. Acesso em: 10 abr. 2007.

CINTEFOR. *Juventud, educación y empleo*. Montevideo: OIT/Cintefor, 1998.

CORTEZ, Julpiano Chaves. *Estágio de Estudantes na Empresa: comentários à Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977 e ao Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982*. São Paulo: LTr, 1984.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento*. Faculdade de Educação (UFRJ), Departamento de Administração Educacional. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/392>>. Acesso em: 04 dez. 2006.

CURY, Beto. Secretaria Geral da Presidência da República. *Trato com a Juventude*. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sec_geral/noticias/artigos/artigo_beto_3>. Acesso em: 16 abr. 2007.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Entrevista a Maria Serena Palieri. Trad. Lea Manzi. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de direito do trabalho*. 4. ed. São Paulo: LTr, 2005.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Disponível em: <http://www.dieese.org.br>. Acesso em: 2006-2007.

_____. A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos. In: *Estudos e Pesquisas*. Ano 3, n. 24. Setembro de 2006. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/esp/estpesq24_jovensOcupados.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2007.

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. CEDI/CELEG/SEDOP. *Projeto n. 249, de 1971*. Disponível por cópia recebida da Câmara dos Deputados. Seção I. Quinta-feira, 12 ago. 1971.

DONATO, Messias Pereira. *Curso de Direito do Trabalho*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1977.

DUARTE, Marina Vasques. Desaposentação e revisão do benefício no RGPS. In: ROCHA, Daniel Machado (Org.). *Temas Atuais de Direito Previdenciário e Assistência Social*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. pp. 73-94.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Tradução e notas Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EDITORA PLENUM. *Boletins*. Disponível em: <<http://www.plenum.com.br/informativo>>. Acesso em: 2005-2007.

ESPAÇO VITAL. *Notícias*. Disponível em <<http://www.espacoovital.com.br>>. Acesso em: 2005-2007.

ESPÍNDOLA, Ruy Samuel. *Conceitos de Princípios Constitucionais*. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

FERRARI, Irandy; NASCIMENTO, Amauri Mascaro; MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. *História do Trabalho, do Direito do Trabalho e da Justiça do Trabalho: Homenagem a Armando Casimiro Costa*. 2. ed. São Paulo: LTr, 2002.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Comentários à Constituição Brasileira de 1988*. v. 3. São Paulo: Saraiva, 1994.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. 2. v. Rio de Janeiro: [S.e.], 1962.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Pelos Direitos da Criança e do Adolescente. *Lei de Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.fundabrinq.org.br/.Abrinq/popup/jornalista>. Acesso em: 13 mar. 2007.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.) *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

GONÇALVES, Antônio Fabrício de Matos. *Flexibilização trabalhista*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2004.

GONZÁLEZ, Denise Natalina Brambilla. *Delegacia do Trabalho de Caxias do Sul-RS*, em 21.03.2007. (Informação verbal).

GONZÁLEZ, Ricardo Rubio. El empleo como cuestión territorial: una aproximación a las experiencias en la Unión Europea y Chile. *Revista GeoNotas*, v. 4, n. 4, out/nov/dez 2000. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://www.dge.uem.br//geonotas/vol4-4>>. Acesso em: 27 fev. 2007.

GRIZOTTI, Giovani. Estagiários recebem salário sem atuar. *Pioneiro*. Caxias do Sul, 14 out. 2005. Caderno de Esportes.

HENDERSON, Humberto. La formación profesional en el sistema de las normas internacionales del trabajo. In: BARBAGELATA, Héctor-Hugo; GUIONE, Hugo Barreto; HENDERSON, Humberto. *El derecho a la formación profesional y las normas intercacionales*. Montevideo: Cinterfor, 2000. pp. 47-62.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. *Processo de Industrialização da Zona Italiana: estudo de caso da primeira indústria têxtil do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias: primeira parte*. (v. 300, 305 e 311) Introdução, tradução e comentários: Mary de Camargo Neves Lafer. 5. ed. São Paulo: Iluminuras, 2006.

HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição.*, Trad. de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1991.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2006-2007.

_____. *Pesquisa mensal de emprego: regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre - fevereiro de 2007*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/default.shtm>. Acesso em: 09 abr. 2007.

INTERLEGIS. Comunidade Virtual do Poder legislativo. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966*. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030616104212/20030616110115>. Acesso em: 18 mar. 2007.

KLIKSBERG, Bernardo. *Falácias e Mitos do Desenvolvimento Social*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2001.

KRELL, Andréas J. *Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os (des)caminhos de um direito constitucional comparado*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. pp. 77-95.

LAB SSJ e Companhia de Talentos. Jovens com medo do risco. *Pioneiro*. Caxias do Sul, 16 dez. 2005. Caderno Economia.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.) *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003. pp. 153-172.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. O estágio de estudantes: oportunidade de aprendizado ou porta aberta para a fraude aos direitos trabalhistas?. In: STÜRMER, Gilberto (Org.). *Questões controversas de Direito do Trabalho e outros estudos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006. pp. 21-32.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Gaetano Lo Monaco; Revisão: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARKERT, Werner Ludwig (Org.). *Formação profissional no Brasil: reflexões teóricas e análises da sua práxis*. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997.

MARTINS, Sérgio Pinto. *Direito da Seguridade Social*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Silvana Ribeiro. O fim do estágio fraudulento. *Zero Hora*. Porto Alegre, 1º fev. 2007. 1º Caderno.

MATURANA, José Fernando Ruiz. Petição inicial cedida pelo autor. *Ação Civil Pública (ACP) n. 00813-2004-115-15-00-7*. TRT115, 2ª VT de Presidente Prudente(SP).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2006-2007.

_____. CNE. Conselho Nacional de Educação. *Pareceres e Resoluções*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 2005-2006.

MONTEIRO, A. Reis. *História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996. pp. 124-145.

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 2006-2007.

_____. CAGED. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. *RAIS*. Disponível em: <<http://sgt.caged.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2007.

_____. DEFIT. Departamento de Fiscalização do Trabalho. *SIT. Secretaria de Inspeção do Trabalho*. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/est_fiscatrab>. Acesso em: 13 mar. 2007.

_____. *Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz*. Brasília: MTE, SIT, SPPE, 2006. p. 27. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/aprendizagem/pub_MANUAL_DO_APRENDIZ_completo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2007.

_____. Notícias. *Grupo regulariza estágio em Pernambuco*. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/geral/funcoes>>. Acesso em: 13 mar. 2007.

MUNIK, Andressa. Pesquisa revela que 43% das empresas de médio porte desconhecem Lei. *Conexão Aprendiz.* Disponível em: <http://www.conexaoaprendiz.org.br/noticias/materias/mat_551201>. Acesso em: 19 mar. 2007.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. A legalidade do estágio no ensino médio. In: _____; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *O estágio dos estudantes do ensino médio nas empresas*. Brasília: CIEE, 2001. pp. 28-56.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. História do Direito do Trabalho no Brasil. In: _____; FERRARI, Irary; MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. *História do Trabalho, do Direito do Trabalho e da Justiça do Trabalho: Homenagem a Armando Casimiro Costa*. 2. ed. São Paulo: LTr, 2002. pp. 79-177.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br>> e <<http://www.ilo.org>>. Acesso em: 2006-2007.

_____. A OIT e o Emprego de Jovens. In: *OIT Brasil – Programas e Atividades – Programas Especiais*. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/prgatv>>. Acesso em: 27 jun. 2005.

_____. *Convenções e Recomendações*. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp1.htm>>. Acesso em 20 mar. 2007.

OLIVA, José Roberto Dantas. *O princípio da proteção integral e o trabalho da criança e do adolescente no Brasil: com as alterações promovidas pela Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005, que ampliou o limite de idade nos contratos de aprendizagem para 24 anos*. São Paulo: LTr, 2006.

OLIVEIRA, Oris. Estágio Profissionalizante – Bolsa de Aprendizagem. *Revista LTr*. São Paulo, ano. 59, n. 3, mar. 1995. pp. 320-325.

OLIVEIRA, Oris. *Trabalho e Profissionalização do Jovem*. São Paulo: LTr, 2004.

ONU. Organização das Nações Unidas. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em: 2006-2007.

_____. *Declaração dos Direitos Humanos, 1948*. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 18 mar. 2007.

OUTEIRAL, José. Muitos pais são omissos. *Pioneiro*. Caxias do Sul, 21 e 22 out. 2006. Caderno Cidades.

PGT. Procuradoria Geral do Trabalho. *Notícias*. Disponível em: Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/pgtgc>>. Acesso em: 2006-2007.

PALÁCIO DO PLANALTO. *Legislação*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 2006-2007.

PARAGUASSÚ, Lisandra. MEC vai investir R\$ 1 bilhão para reforçar o ensino técnico. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 14 mar. 2007. Caderno Vida &.

PLÁ RODRIGUEZ, Américo. *Princípios de Direito do Trabalho*. (Trad. Wagner D. Giglio). São Paulo: LTr, 1993.

POCHMANN, Márcio. *A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

_____. *e-trabalho*. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

_____. O desafio de uma nova geração. In: Caderno Temático, Suplemento do *Jornal da UNICAMP* n. 156/jun-nov/2000-A. p. 2a. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/nov2000>. Acesso em: 12 mar. 2007.

PORTANOVA, Rui. *Princípios do Processo Civil*. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Legislação*. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 2006-2007.

PUIGGRÓS, Rodolfo. Prólogo. In: SAINT-LEON, E. Martin. *Historia de las Corporaciones de Oficio*. Tradução e Notas: Alfredo Cepeda. Buenos Aires: Editorial Partenon, 1947. pp. 7-28.

QUELUZ, Gilson Leandro. *Concepções de Ensino Técnico na República Velha: 1909-1930*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/CEFET-PR. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RAGO, Luzia Margareth. *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1980-1930*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. *O princípio constitucional da igualdade*. Belo Horizonte: Jurídicos Lê, 1990.

ROCHA, Daniel Machado (Org.). *Temas Atuais de Direito Previdenciário e Assistência Social*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

RODRÍGUEZ, Lorenzo Cachón. Políticas de inserción de los jóvenes em los mercados de trabajo en la Unión Europea. In: CINTEFOR. *Juventud, educación y empleo*. Montevideo: OIT/Cintefor, 1998. pp. 175-211.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Jurisprudência*. Disponível em: <<http://www.stf.gov.br>>. Acesso em: 2006-2007.

SAAD, Eduardo Gabriel. *Consolidação das Leis do Trabalho Comentada*. 10. ed. São Paulo: LTr, 1977.

SAINT-LEON, E. Martin. *Historia de las Corporaciones de Oficio*. Tradução e Notas: Alfredo Cepeda. Buenos Aires: Editorial Partenon, 1947.

SALOMÃO, Alexa. O Preço da Ignorância. *Revista Exame*. Ano 40, n. 19, ed. 877. 27 set. 2006. pp. 20-30.

SANTOS, João Manuel de Carvalho. *Código Civil Brasileiro interpretado, principalmente do ponto de vista prático*. Vol. I. 12 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1980.

SANTOS, Juscelindo Vieira dos. *Contrato de estágio: subemprego aberto e disfarçado*. São Paulo: LTr, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang (Org). *Direitos fundamentais sociais: estudos de direito constitucional, internacional e comparado*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

SENADO FEDERAL. *Legislação*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/>>. Acesso em: 2006-2007.

_____. *Atividades*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia>>. Acesso em: 03 abr. 2007.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

SINDICATO DOS BANCÁRIOS. *Campanha salarial de 2004*. Disponível em: <<http://www.bancariospoa.com.br/Institucional/campanhasalarial.asp>>. Acesso em: 16 set. 2004.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. *O direito do trabalho como instrumento de justiça social*. São Paulo: LTr, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. O significado pedagógico do estágio de estudantes do ensino médio. In: NASCIMENTO, Amauri Mascaro; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *O estágio dos estudantes do ensino médio nas empresas*. Brasília: CIEE, 2001. pp. 9-27.

STEINMETZ, Wilson. *A vinculação dos particulares a direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2004..

STÜRMEER, Gilberto (Org.). *Questões controvertidas de Direito do Trabalho e outros estudos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SÜSSEKIND, Arnaldo. Direito Internacional do Trabalho. Capítulo XL. In: _____; MARANHÃO, Délio; VIANNA, Segadas; TEIXEIRA, Lima. *Instituições de Direito do Trabalho*. v. 2. 22 ed. São Paulo: LTr, 2005. pp. 1537-1606.

_____; et al. *Instituições de Direito do Trabalho*. v. 2. 22. ed. São Paulo: LTr, 2005.

TRT. Tribunal Regional do Trabalho(SC). *ACP 08634-2006-035-12-00-2*. 5ª VT Florianópolis. Disponível em: <<http://www.trt12.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

_____. Tribunal Regional do Trabalho (SP). *ACP 00813-2004-115-15-00-7*. 2ª VT Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www.trt15.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2007.

_____. Tribunal Regional do Trabalho (RS). *Jurisprudência*. Disponível em: <<http://www.trt4.gov.br>>. Acesso em: 2006-2007.

TST. Tribunal Superior do Trabalho. *Jurisprudência*. Disponível em: <<http://www.tst.gov.br>>. Acesso em: 2006-2007.

TEIXEIRA FILHO, João de Lima. Ministério Público. In: SÜSSEKIND, Arnaldo, et al. *Instituições de Direito do Trabalho*. v. 2. 22. ed. São Paulo: LTr, 2005. pp. 1393-1416.

UEE. União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul. *1º Seminário Estadual: mercado de trabalho e estágio*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 30 mar. 2007. (informação verbal).

UFES Universidade Federal do Espírito Santo. Seminário II da Graduação. *Estágio Curricular Supervisionado*. Vitória, 13 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.prograd.ufes.br>>. Acesso em: 07 set. 2005.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. *Ata da Audiência Pública realizada com as instituições de ensino superior sobre estágio curricular no ensino superior*. Pcedimento Investigatório n. 731/2003, do MPT(SC). Disponível em: <<http://www.reitoria.ufsc.br/estagio/documentos>>. Acesso em: 29 nov. 2005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Políticas Públicas de/para/com Juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

UNICAMP. Universidade de Campinas. Comissão Central de Graduação. *Estágio e Formação Acadêmica*. Campinas, 04 jul. 2002. Disponível em: <<http://www.prg.rei.unicamp.br>>. Acesso em: 07 set. 2005.

_____. *Workshop* de 04 jul. 2002. Disponível em: <<http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/estagio>>. Acesso em: 07 mar. 2005.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *A voz dos Adolescentes*. UNICEF/Fator OM/2002. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pesquisa>>. Acesso em 13 mar. 2007.

USP. Universidade de São Paulo. *Anteprojeto: Nova Lei de Estágio*. Disponível em: <http://www.poli.usp.br/Estagios/Legislacao/anteprojeto_lei_est.asp>. Acesso em: 23 jan. 2007.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 8ª tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1997. pp. 127-162.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinantes do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 45-57.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a Didática*. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VIDOTTI, Tércio José. *Introdução à formação técnico-profissional: teoria geral, contrato de aprendizagem, estágio curricular*. São Paulo: LTr, 2004.

VIDOTTI, Tércio José. Estagiários sem profissionalização: trabalhadores de segunda classe. *Jus Navigandi*. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina>>. Acesso em: 04 out. 2004-A.

ZANLUCA, Júlio César. *Cálculos de encargos sociais e trabalhistas*. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/custostrabalhistas>>. Acesso em: 13 fev. 2007.