

## EDUCAÇÃO, TRABALHO E VELHICE: RELAÇÕES POSSÍVEIS?<sup>1</sup>

<sup>2</sup> Marcos Augusto de Castro Peres

**Resumo:** Este ensaio visa refletir sobre as complexas relações entre educação e trabalho, incluindo nesse debate o problema dos trabalhadores idosos. A incompatibilidade do modelo de educação capitalista vigente diante do processo de envelhecimento humano, a educação como formadora de mão-de-obra na teoria do capital humano, a educação vista como meio de mobilidade social, a repercussão do mundo do trabalho sobre o sistema educativo, as racionalidades e lógicas distintas entre o mundo da educação e o mundo do trabalho e a questão das qualificações e das competências são alguns dos dilemas pertinentes à relação educação/trabalho tratadas neste artigo. Fazendo referência às artimanhas da dominação utilizadas pelo Estado capitalista, procurou-se colocar em cheque conceitos como a empregabilidade, as políticas sociais e o chamado “terceiro setor”, articulando-os com a questão do envelhecimento – e, mais especificamente, a situação de exclusão vivida pelos velhos – enquanto um problema social decorrente do capitalismo.

**Palavras-chave:** *Educação, trabalho, envelhecimento, capitalismo.*

**Abstract:** This essay aims to reflect about the complex relations between education and work, including in this debate the problem of the aged workers. The incompatibility of the model of effective capitalist education face the process of human aging, the education as work shaper in the human capital theory, the education seen as social mobility manner, the repercussion of the work on the educational system, rationalities and logics between the educational and work systems, and the topic of the qualifications and abilities are some of the pertinent dilemmas related to education/job presented in this article. Making reference to the domination tricks used by the capitalist State, it was intended to put in check concepts as employability, social politics and the denominated "third sector", articulating them with the subject of aging - and, more specifically, to the situation of exclusion lived by the old ones - while a social problem originated by the capitalism.

**Key words:** *Education, work, aging, capitalism.*

---

### *No limiar da relação entre trabalho e educação*

Falar de escola e de educação implica tratar fundamentalmente do conceito de formação. Em termos gerais, é a escola que “forma” os indivíduos para que estes venham a ocupar um determinado papel na sociedade. De uma forma geral, nas sociedades capitalistas da atualidade, cada uma das diversas “fases” ou períodos da trajetória escolar está associada a uma fase específica da vida humana. Desconsiderando casos excepcionais, pode-se dizer que a pré-escola marca a primeira infância, o ensino fundamental marca a

segunda infância (da primeira à quarta série) e a pré-adolescência (da quinta à oitava série), enquanto que o ensino médio (antigo segundo grau) está associado à adolescência e o ingresso na universidade representa o início da vida adulta. Observa-se, portanto, que as diversas fases em que a vida humana é periodizada têm como referência, ou como uma espécie de rito de passagem, os períodos escolares da formação educacional. Passar da infância para a pré-adolescência, da pré-adolescência para a adolescência e da adolescência para a vida adulta implica concluir os diversos ciclos escolares, da pré-escola ao ingresso na universidade. Em outras palavras, implica em “se formar”, uma vez que a formatura representa o “ritual” que marca a conclusão de determinado período da trajetória educacional.<sup>3</sup>

Conforme mostra Phillipe Ariès (1981), a infância como fase separada da vida adulta não existia na Idade Média, passando a ser social e historicamente construída com o advento da modernidade e com a Revolução Industrial. Da mesma forma, a escola, como a temos hoje, surgiria praticamente no mesmo contexto histórico em que se deu a delimitação da infância como fase particular da vida humana. Era comum o trabalho infantil nas primeiras fases da Revolução Industrial. Com a Revolução Francesa, a declaração dos direitos do homem, e, posteriormente, com a emergência do movimento socialista, o trabalho da criança passou a ser gradualmente combatido e proibido, tornando-se ilegal.<sup>4</sup> Contudo, a sua proibição se daria simultaneamente ao surgimento da escola como um *lócus* apropriado para a permanência da criança e para a sua socialização. Como se pode notar, a idéia de escola passa a estar diretamente associada à de infância. O próprio termo “pedagogia”, que significa a teoria ou a ciência da educação e do ensino, tem sua origem voltada para a educação de crianças. Na etimologia da palavra, que tem origem grega, “paidós” quer dizer criança.

Mas se por um lado a noção de escola está simbolicamente associada à de infância e de adolescência, ou melhor, diz respeito àquele ou àquela que ainda não se iniciou na vida adulta, a noção de trabalho, por outro, tem relação direta com a maturidade. Na trajetória escolar, a conclusão do ensino médio marca o início da fase adulta, seja pelo ingresso na universidade ou diretamente no mercado de trabalho. Aí um dos mais evidentes antagonismos presentes na interface entre trabalho e educação, criado pela moderna sociedade capitalista: é o adulto que trabalha e a criança que estuda. Contudo, é no conceito de “formação” que podemos estabelecer um elo entre esses dois termos. A formação escolar, considerando toda a sua trajetória, visa formar o indivíduo para que este assuma um papel social. Dito de outra forma, para que ele adquira uma identidade social. E, na atual sociedade capitalista, tal identidade é construída fundamentalmente por meio da identidade profissional.<sup>5</sup>

Na verdade, a própria trajetória educacional dada pelas fases escolares, que tem como “final da cadeia” o ingresso no ensino superior – onde o indivíduo faz, enfim, a opção por uma carreira profissional –, evidencia uma relação clara entre trabalho e educação, dada pela lógica da formação educacional/profissional. Seja no nível técnico do ensino médio, ou no ensino superior, a trajetória educacional dos indivíduos se encerra com a escolha por uma determinada profissão. Ao “completar” os estudos de nível superior ou técnico, o ex-aluno estará “apto ao trabalho”. Assim, nas sociedades capitalistas, coloca-se o trabalho, a vida profissional, como a referência-chave da vida social. Estuda-se, “forma-se”, para trabalhar, para ter uma profissão. Daí a conhecida teoria do capital humano, surgida na década de 1960 nos EUA. Através dela a educação e a formação profissional passam a ser

vistas como o principal capital humano, produtoras de capacidade de trabalho, potencializadoras do fator trabalho.<sup>6</sup>

Essa visão economicista da educação como formadora de recursos humanos aptos ao trabalho torna evidente o porquê de o sistema educacional ter sido estruturado tendo como “final da cadeia” a formação para o trabalho. A escola, na sociedade capitalista, de acordo com a chamada teoria da reprodução, passa a ser vista, portanto, como um aparelho ideológico a serviço do Estado burguês, reproduzindo a sua lógica instrumental que visa atender aos interesses da classe economicamente dominante.<sup>7</sup> Assim, foi a necessidade de mão-de-obra qualificada inerente ao espetacular desenvolvimento da sociedade capitalista industrial que determinaria a estrutura organizacional do atual sistema educacional, colocando a formação para o trabalho como objetivo central e desenhando uma “produção em série” de mão-de-obra intelectualmente melhor preparada do que nos primórdios da industrialização, por meio de uma escola capitalista com currículos e conteúdos estanques e rígidos, que pouco privilegiam a criatividade dos alunos.<sup>8</sup>

A sociologia da educação, enquanto uma subárea da sociologia, surgiria na década de 1960 em países como França, Inglaterra e EUA, assumindo uma postura crítica diante da escola capitalista ao condenar as suas relações com a esfera produtiva. No entanto, os trabalhos desenvolvidos por Pierre Naville – tido como um dos fundadores da sociologia do trabalho ou sociologia industrial, juntamente com Georges Friedmann<sup>9</sup> –, que datam das décadas de 1940 e 1950, já desenvolviam uma crítica ferrenha à interação entre a escola e a produção industrial.<sup>10</sup> Conforme destaca Moraes (1999):

*“Pierre Naville questiona a escola no nível de sua organização interna em ramos separados, na separação que ela introduz ‘entre formação geral e formação profissional’, na oposição veiculada entre ‘cultura e profissionalização’, mostrando que as relações entre ensino geral/ensino técnico são do tipo hierarquizado. As noções de divisão do trabalho, de conhecimentos, hábitos e qualificação estão no centro dessas análises que procuram apreender processos, e estabelecer relações entre os processos de formação e os de uma organização hierarquizada do trabalho”* (p. 18).

A análise de Naville, que critica a separação entre o ensino geral e o ensino técnico, ou seja, entre a formação geral e a formação profissional, procura mostrar o caráter hierarquizado da divisão do trabalho dentro da sociedade capitalista que, de certa forma, é reproduzido pela escola. Enquanto a formação técnica de nível médio ou inferior (profissionalizante) visa formar operários e/ou coordenadores de produção, a chamada educação geral seria destinada a formar uma elite cultural e intelectual, dada pelo acesso à formação universitária. Desse modo, a educação geral “formaria” a classe dirigente, enquanto que a educação profissional caberia formar a classe operária. Conforme destaca Ramos (2002):

*“O projeto burguês de educação, desde o final do século XVIII, já é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. (...) A*

*educação de caráter geral, clássico e científico, destina-se à formação das elites dirigentes” (p. 31).*

É interessante observarmos que os trabalhos de Naville trazem um pioneirismo não só no que se viria a denominar sociologia do trabalho ou sociologia industrial, como também podem ser considerados como esboços de uma sociologia da educação, na medida em que têm por objeto as relações entre educação e trabalho.<sup>11</sup> Assim, a sociologia da educação surgiria praticamente simultânea à sociologia do trabalho, sendo, juntamente com esta, um instrumento de crítica à concepção burguesa da educação como formadora de capital humano. Contudo, apesar da relativa coerência de enfoques observada entre as duas subáreas da sociologia, não se pode esquecer o caráter conflituoso e difícil da relação entre trabalho e educação, que temos discutido até aqui.

### ***As interações entre a sociologia da educação e a sociologia do trabalho***

Tratando da interação entre a sociologia da educação e a sociologia do trabalho, Gallart (1997) afirma que, desde o começo do desenvolvimento da sociologia, a inter-relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho apresenta uma inquietude significativa. De acordo com a autora, esta preocupação aparece essencialmente a partir de três pontos de vista.

Em primeiro lugar, pode-se destacar a relação da educação com a estratificação social. A ocupação teria um papel central na definição do status das pessoas na sociedade. Assim, a relação entre educação e emprego seria, portanto, central para as análises da mobilidade e da reprodução social. Nesse contexto, cumpre enfatizar que a demanda social por educação e a conseqüente ampliação do acesso a esta nos níveis básico, médio e superior têm como forte motor a busca de mobilidade social. É fato que, no período do desenvolvimento da industrialização que se seguiu à substituição importações em certos países da América Latina – principalmente Brasil e Argentina –, a educação formal, e em particular a educação técnica e a formação superior foram instrumentos de uma reprodução ampliada que permitiu mobilidade tanto dos filhos de operários como das novas classes médias. O crescimento do emprego público, que permitiu absorver os egressos da educação secundária, contribuiu para reforçar a ilusão de uma mobilidade continuada, possível pelo acesso à educação. É interessante observarmos que, no Brasil, a partir da década de 1960, forma-se uma nova classe média composta por profissionais de nível superior, que emerge paralelamente ao crescimento do número de cursos universitários, principalmente no eixo São Paulo – Rio de Janeiro. Isso deu uma nova configuração à estrutura social do país, que passou a comportar uma nova classe média, tornada possível a partir da aquisição de “capital cultural” pela classe trabalhadora com a obtenção de diplomas de nível superior.<sup>12</sup>

Em segundo lugar, a inter-relação entre o mundo do trabalho e o mundo da educação também se dá a partir da repercussão das mudanças da organização do trabalho no sistema educativo. Os sistemas educativos formal e não-formal – submetidos à lógica do capital – devem responder às mudanças do sistema produtivo, da organização do trabalho e da estrutura social. Assim, as mudanças introduzidas pela globalização e a flexibilização do mercado de trabalho vêm evidenciar ainda mais as dificuldades de articulação entre a educação e o emprego, na medida em que as técnicas de formação não são capazes de acompanhar a complexidade e a velocidade das transformações do mundo do trabalho. A educação técnica foi fortemente criticada pela sua inadequação à mudança tecnológica e

organizacional do trabalho, seus custos e sua organização que obrigava à especialização precoce dos alunos, num mundo que privilegia a educação/formação geral ou generalista, bem como uma capacidade de reflexão e uma aptidão a administrar situações de incerteza.<sup>13</sup> Da mesma forma, a introdução da microeletrônica na produção tanto de bens como de serviços tem modificado as formas de organização, promovendo uma divisão do trabalho mais horizontal e menos piramidal; isto exige uma co-responsabilidade e capacidade de resposta não-previsíveis, implicando sobretudo numa mudança radical das qualificações laborais. Os novos modelos baseados na produção flexível e a organização mais horizontal em células produtivas, responsáveis pela produção e a qualidade, exigem qualificações polivalentes dos trabalhadores. Mais ainda, os processos de sub-contratação e terceirização fazem com que as habilidades de gestão sejam necessárias a níveis ocupacionais que antes não as necessitavam.

Finalmente, a terceira inter-relação entre as esferas educativa e produtiva apontada por Gallart (1997) diz respeito às diferenças existentes entre a racionalidade educativa e a racionalidade produtiva, ressaltando a difícil interação trabalho/educação. Já é evidente que a velocidade das mudanças tecnológicas, a reconversão organizacional e a variação nas qualificações exigidas têm um ritmo diferente e uma estrutura mais dinâmica do que a do sistema educativo. Daí se conclui que a racionalidade produtiva é muito diferente da racionalidade educativa. A busca da equidade e do exercício da cidadania, ideais preconizados pela educação de cunho liberal-burguês, confronta-se diretamente com a necessária e desenfreada competitividade da produção vivenciada no atual contexto da economia capitalista.

Tal contradição se deve à própria lógica do capital, que procurou criar historicamente uma noção de cidadania coerente aos seus propósitos de acumulação e exploração, e que não ameaçasse, portanto, a ordem capitalista politicamente estabelecida. Como se os ideais verdadeiramente democráticos, na sua essência de igualdade social fundada no governo do e pelo povo, fossem compatíveis com a lógica excludente e perversa do capitalismo, que traz em seu bojo a injustiça social.<sup>14</sup>

Conforme ressalta Ramos (2002), a gênese da escola, como espaço institucional, dá-se ao longo do século XVIII e coincide com o advento da Ciência Moderna e do Estado Moderno burguês. Pautando-se pela igualdade natural entre os homens, o discurso pedagógico burguês é de uma educação de base para todos, formadora do cidadão. A pedagogia moderna se origina da totalidade de questões políticas centrais no Iluminismo, que giram em torno da origem do poder, de sua legitimidade, das formas de governo, da soberania do Estado e do povo, da participação e da cidadania. Assim, para a autora:

*“A educação moderna vai-se configurando nos novos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Em outras palavras, desde o século XVIII ela se insere no plano de luta hegemônica, devido à sua dimensão socializadora e de formação de consciências que prevalece inicialmente, já que a consolidação da cidadania é o seu mote principal. Porém, no projeto da classe burguesa ascendente, essa cidadania é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito de propriedade privada e à liberdade. Aos não proprietários, cabia uma cidadania restrita: como cidadãos passivos, teriam direito*

*à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado” (p. 30).*

Como podemos observar, as contradições anteriormente citadas entre a lógica educativa e a lógica produtiva se fazem presentes dentro do próprio mundo da educação, representada aqui como produto do projeto burguês: uma “educação para todos”, que vise promover a cidadania e a participação, que se baseie na liberdade e na democracia, que eduque a gente comum, os trabalhadores, e que promova, assim, a libertação dos obstáculos que se poderiam opor à marcha inexorável do progresso econômico. Assim, era necessário banir qualquer entrave ao progresso econômico capitalista. Ao promover e até mesmo impor uma educação para todos, ressaltando a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação, o Estado capitalista procura manter o trabalhador sob controle, disciplinando-o para a produção, tornando-o um cidadão passivo, que, apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos.<sup>15</sup> No entanto, como é possível uma “educação para cidadania” dentro de um sistema que domina, exclui e subjuga as classes subalternas?<sup>16</sup> Como é possível uma “educação para a liberdade” dentro de um sistema que aprisiona e impõe uma lógica desumana e destrutiva aos trabalhadores?<sup>17</sup> Na minha opinião, só uma educação que questione e se oponha ao *status quo* capitalista, visando a sua superação, pode ser considerada como emancipadora e verdadeiramente democrática.

As contradições inerentes às lógicas diferenciadas entre o mundo da educação e o mundo do trabalho se refletem, ainda, na exclusão e no desemprego vivenciados no contexto da reestruturação produtiva. Assim, as condições de desenvolvimento de sistemas educativos heterogêneos e segmentados faz com que uma proporção alta de jovens que abandonam a educação formal não tenham habilidades básicas adequadas ao exercício das funções. Os operários mais velhos, desprezados pela mudança tecnológica, e os trabalhadores sem qualificação ou que somente têm qualificações rotineiras, encontram dificuldades para se reinserir no mercado de trabalho. As mulheres pertencentes às classes populares, que ascendem pela primeira vez ao mercado de trabalho, ou que buscam se reintegrar logo após o período pós-gestação e de cuidado com os filhos, também saem perdendo nesse mercado de trabalho.<sup>18</sup>

Conforme salienta Gallart (1997): “A organização tradicional da formação para o trabalho estaria entrando em crise: a formação profissional como formação específica para postos de trabalho deve transformar-se numa formação polivalente, que permita o re-treinamento ao longo da vida” (p. 105). Contudo, a autora cai se equivoca ao atribuir à educação a função de reintegradora diante de uma mão-de-obra excluída, desconsiderando que essa exclusão é parte da lógica de funcionamento do sistema capitalista. Ignorando a luta de classes, que explica o porquê de jovens, velhos, mulheres, negros e pobres serem excluídos do mercado de trabalho, e, portanto, despojados dos meios de obter a própria subsistência, a autora defende o re-treinamento – também chamado de re-qualificação, reciclagem ou educação continuada/permanente – como panacéia para os males causados pela lógica excludente do capital. Desconsidera, também, que a existência de excluídos é funcional ao sistema à medida que estes devem compor o chamado exército industrial de reserva, de caráter emergencial nas oscilações da produção.<sup>19</sup>

### *Qualificação, competência e acumulação flexível*

Retornemos à segunda questão pertinente à inter-relação educação/trabalho apontada por Gallart (1997): a repercussão das mudanças da esfera produtiva sobre o sistema educativo. É evidente que as transformações organizacionais decorrentes da implantação dos novos paradigmas de acumulação flexível passaram a demandar novas qualificações dos trabalhadores. Se no período taylorista/fordista necessitava-se de operários com formação altamente especializada (um operário/uma máquina), padronizada e adequada às exigências do cargo, a acumulação flexível toyotista traria, por outro lado, a necessidade de profissionais polivalentes, multifuncionais (uma equipe/um sistema), flexíveis, atualizados e reflexivos.<sup>20</sup> Essa mudança ocorrida no processo produtivo traria alterações significativas no que se refere à formação do trabalhador. De um contexto caracterizado por qualificações estanques e cargos com funções claramente definidas, passou-se para outro em que a incerteza, a imprevisibilidade e a mudança são tidas como regras gerais. Assim, em paralelo ao conceito de qualificação, diretamente associado à fábrica taylorista, entra em cena o conceito de competência, produto da acumulação flexível.

De acordo com Hirata (1998), o conceito de competência carrega, em sua definição, os elementos que compõem o modelo de acumulação flexível – também chamado de modelo japonês –, principalmente no que se refere à ênfase na atitude social do trabalhador, colocada muitas vezes à frente da sua atuação profissional. Também Paiva (2001) se refere ao termo competência como: “*Uma construção social mais complexa [do que o conceito de qualificação] na medida em que se desloca das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas e para dar maior peso não a aspectos técnicos, mas à socialização*” (p. 60).<sup>21</sup>

Desse modo, percebe-se que o conceito de competência envolve uma mescla de elementos profissionais, pessoais, comportamentais e sociais. Segundo Gallart (1997), as competências são um conjunto de propriedades em permanente modificação, que devem ser submetidas à prova da resolução de problemas concretos em situações de trabalho que exigem certa margem de incerteza e de complexidade técnica. Constitui uma mistura de conhecimentos prévios, tecnológicos e de experiência concreta que provém fundamentalmente do trabalho no mundo real. A autora considera, portanto, as competências como elementos-chave da articulação entre educação e trabalho.

Se por um lado, a noção de qualificação associa-se aos conhecimentos validados pelos diplomas e estes a uma grade de classificação que fixa o estatuto e o salário do trabalhador, por outro, a noção de competência provocaria uma interrogação sobre o sentido desses conhecimentos e da qualificação no âmbito da gestão do trabalho. A competência como novo princípio ordenador da interfase trabalho/educação vem complexificar tanto a lógica da formação quanto a da produção. Qual a validade dos conhecimentos adquiridos no processo de formação comandado pelas escolas ou universidades frente às novas exigências do mundo do trabalho? A esfera educativa é capaz de formar profissionais capazes de trabalhar e se articular dentro dos conformes delimitados pelas novas competências? E o mundo do trabalho, é capaz de fazer uso efetivo e consciente das competências surgidas com a pós-modernidade? Daí se defender uma necessária instituição de técnicas educativas norteadas pelas competências, bem como a emergência de práticas do mundo do trabalho que compreendessem e valorizassem efetivamente as competências profissionais, individuais e sociais dos trabalhadores. Isso

possibilitaria uma inter-relação relativamente mais harmônica entre o mundo da educação e o mundo do trabalho.<sup>22</sup>

Contudo, tal atitude exigiria não um movimento no sentido de adaptar os trabalhadores às novas exigências do mercado de trabalho, mas sim uma ação política com o intuito de superar as contradições inerentes ao sistema capitalista por meio do resgate da subjetividade e da autonomia dos trabalhadores. De acordo com Ramos (2002), a noção de competência deve ser tomada de forma subordinada ao conceito de qualificação como relação social, em sua dimensão política. Este conceito:

“Por situar a relação trabalho-educação no plano das contradições engendradas pelas relações sociais de produção, possibilita compreender mais claramente as condições sócio-econômicas e culturais da classe trabalhadora, o que é essencial para se construir um projeto de formação humana segundo a concepção histórico-social de homem” (p. 304).

### *A reestruturação produtiva e o envelhecimento da classe trabalhadora*

Um dos lados mais perversos desse processo de mudança que fez emergir o conceito de competência, denominado reestruturação produtiva, é o da demissão em massa de trabalhadores antigos. Visando adequar as qualificações dos trabalhadores às transformações tecnológicas e organizacionais, as empresas descartaram e ainda descartam muitos funcionários “com mais tempo de casa” pelo fato de terem sido formados dentro da lógica laylorista/fordista. Conforme destaca Castel (1999), a empresa, apesar de ser fonte de riqueza nacional e modelo de eficácia e de competitividade, funciona também, e aparentemente cada vez mais, como uma máquina de vulnerabilizar, e até mesmo como uma “máquina de excluir”. Assim, na corrida pela eficácia e pela competitividade, a empresa acaba desqualificando os menos aptos. Segundo o autor, o resultado desse processo é “*a invalidação dos ‘trabalhadores que estão envelhecendo’, demasiado idosos ou não suficientemente formados para serem reciclados, mas jovens demais para se beneficiarem da aposentadoria*” (p. 519).

De fato, a questão dos trabalhadores que envelhecem tem significado um problema social de extrema importância no atual estágio das sociedades capitalistas ocidentais, considerando o espetacular envelhecimento da população a nível mundial. No Brasil, considerado um “país de jovens” até a década de 1980,<sup>23</sup> observa-se também um acelerado envelhecimento populacional resultante da combinação do aumento da expectativa de vida com a queda da taxa de natalidade.<sup>24</sup> Segundo dados do IBGE, se em 1970 a proporção de idosos na população brasileira era de 3,1%, em 2000 ela passou a ser de 5,8%. Há 60 anos, a esperança de vida ao nascer era de 40,7 anos. Em 1980 ela passou a ser de 62,7 anos.<sup>25</sup> As últimas estimativas do IBGE para o ano de 2002 revelam que a esperança de vida do brasileiro hoje é de 71 anos.<sup>26</sup>

A falência do sistema previdenciário, não só no Brasil, mas em nível mundial,<sup>27</sup> torna crítica a situação de muitos trabalhadores idosos que necessitam continuar trabalhando para obter uma renda que lhes garanta a sobrevivência. E essa tem sido uma tendência cada dia mais comum em diversos países do mundo – principalmente na Europa e nos EUA – e recentemente também em certos países da América Latina, como Argentina e



Brasil. Tal contexto tem levado a uma nova configuração etária da força de trabalho, com um crescimento significativo no número de trabalhadores com mais de 60 anos de idade.<sup>28</sup>

No entanto, esse evidente processo de envelhecimento da força de trabalho brasileira esbarra num problema social típico de países que vivem ou já viveram um aumento na expectativa de vida da sua população: o problema da discriminação por idade. Conhecido como *ageism* nos países de língua inglesa<sup>29</sup> – em analogia aos termos *racism* e *sexism*, utilizados para designar as discriminações por raça e por sexo, respectivamente –, a discriminação por idade passa a ganhar destaque a partir da sua ocorrência no mundo do trabalho.<sup>30</sup>

Na verdade, a própria identificação da problemática da discriminação por idade está intrinsecamente ligada à esfera produtiva. Conforme explica Palmore (1999), o termo *ageism* foi criado a partir de estudos sobre o preconceito e a discriminação que atingiam grupos de idosos e adultos mais velhos no mercado de trabalho durante a década de 1960 nos EUA.<sup>31</sup> A ocorrência dessa forma de discriminação passou a ser notada de maneira mais evidente com o processo de modernização industrial por que passou o país desde o período entre guerras mundiais até meados dos anos 60. Assim, o fenômeno do *ageism* ganharia importância e visibilidade na sociedade norte-americana pela sua constante incidência na esfera da produção. As admissões, demissões e os tratamentos discriminatórios ocorridos no ambiente de trabalho, que utilizavam como principal critério a faixa etária dos trabalhadores, passaram a ser proibidos por uma lei específica, a *Age Discrimination in Employment Act* [Lei contra a Discriminação por Idade no Emprego], implantada em 1967 nos EUA, e que estabelecia como criminosa qualquer forma de discriminação a trabalhadores mais velhos ocorrida nas relações de trabalho e emprego.<sup>32</sup>

No Brasil, a problemática da discriminação por idade começa a ganhar destaque a partir da década de 1980, com os processos de reengenharia e de modernização industrial, que iriam resultar no surgimento de políticas de demissão direcionadas, sobretudo, aos trabalhadores mais velhos.<sup>33</sup> Nos finais da década de 1990, a onda de desemprego gerado em parte pelo processo de globalização da economia, mas principalmente pela desigualdade na distribuição de bens e de oportunidades sociais, passa a acometer especialmente os adultos mais velhos. Uma vez desempregados, homens e mulheres com mais de 40 anos dificilmente encontram outra colocação compatível com a que perderam, dada a grande restrição no acesso aos empregos formais e a competitividade cada vez mais acirrada pelos postos que se disponibilizam.<sup>34</sup> Dessa forma, passam a ingressar na informalidade e a aumentar o contingente de subempregados, quando não permanecem numa situação de desemprego de longa duração.<sup>35</sup>

Assim, é diante da questão da “invalidação dos trabalhadores que estão envelhecendo” – utilizando as palavras de Castel (1999) –, da exclusão e da discriminação por idade no mercado de trabalho, que se pode questionar sobre a relação que a dicotomia educação/trabalho estabelece com a velhice e o envelhecimento. No início desse artigo, discuti como a educação e o trabalho interagem simbolicamente com uma variedade de grupos etários: crianças, adolescentes e adultos. Se, por um lado, a idéia de educação está associada à criança, a de trabalho, por outro, associa-se à figura do adulto. Essa, na verdade, pode ser considerada como mais uma das muitas contradições existentes na dualidade trabalho/educação. Talvez a mais evidente. É interessante perceber como a noção de “formação profissional” está associada à figura do adulto, senão, à do jovem com certo grau de maturidade. A universidade, como vimos, pode ser vista como uma fase cujo ingresso marca o ritual de entrada na fase adulta. As escolas técnicas ou profissionalizantes

só são freqüentadas por jovens adolescentes ou quando muito pré-adolescentes, mas nunca crianças. Mas e os idosos onde entram nessa relação escola/trabalho?

### *Velhice e empregabilidade*

Na verdade, soa estranho pensar essa relação. A sociedade capitalista, como vimos, estruturou um sistema educacional e produtivo coerente aos seus interesses. A criança deve ser educada para que, quando adulto, venha a ser um trabalhador adequado às necessidades do capital. O jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumir uma função específica dentro da esfera produtiva e garantir assim a eficiência do sistema econômico em constante desenvolvimento e mudança. E o velho? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para o velho na sociedade capitalista.<sup>36</sup> Como já dizia Karl Marx (1983), o capital não se preocupa com o tempo de duração da força de trabalho, uma vez que seu exército industrial de reserva é e sempre será numericamente abundante.

Contudo, é no que se conhece como “empregabilidade” – compreendida como: “a esperança objetiva ou a probabilidade mais ou menos elevada que pode ter uma pessoa à procura de um emprego de encontrá-lo”<sup>37</sup> – que podemos estabelecer a obscura relação entre educação, trabalho e velhice. No atual contexto da economia capitalista, caracterizada pela acumulação flexível,<sup>38</sup> o envelhecimento é tido como um aspecto de desqualificação aos trabalhadores na medida em que a dinâmica do mercado de trabalho é totalmente diferente da dinâmica das qualificações profissionais. Assim, a obsolescência de conhecimentos – também chamada de desatualização – ser o principal elemento desqualificante para os trabalhadores mais velhos, quando procuramos compreender a exclusão por idade tendo por base as suas dimensões simbólicas e culturais.<sup>39</sup>

Nota-se que há uma tendência entre os profissionais de recursos humanos em reduzir o problema da discriminação por idade a uma mera questão de empregabilidade. Desse modo, tenta-se justificar a exclusão desses trabalhadores considerando-os responsáveis pela sua própria situação: eles são excluídos por não corresponderem às exigências do mercado, por não se fazerem “empregáveis”, por não se qualificarem ou se reciclarem devidamente.<sup>40</sup>

Quando se diz que os trabalhadores mais velhos são excluídos do mercado de trabalho por causa da sua baixa empregabilidade, está-se afirmando que a qualificação profissional é o fator chave que justificaria a discriminação por idade no trabalho. Daí ser comum entre os profissionais de recursos humanos defender a re-qualificação ou reciclagem de conhecimentos como um paliativo – ou até mesmo como uma solução concreta – para a reintegração dos trabalhadores mais velhos que estão fora do mercado.<sup>41</sup> Mais uma vez, no entanto, atribui-se erroneamente à educação/formação a função de ser panacéia para todos os males sociais.<sup>42</sup> No caso dos trabalhadores idosos, o discurso da empregabilidade afirma que a requalificação poderia gerar as condições e pré-requisitos necessários para se chegar ao emprego.

Contudo, não se percebe que, na verdade, é o próprio discurso da empregabilidade que contribui fortemente para aumentar a discriminação por idade no mercado de trabalho, posto que, ao enfatizar a necessidade de atualização constante dos conhecimentos, esse discurso desvaloriza a experiência acumulada e o conhecimento tácito adquirido pelos mais velhos durante a sua trajetória profissional. Além disso, desconsidera as dificuldades de acesso dos desempregados a cursos de treinamento e reciclagem profissional, devido ao

alto custo que geralmente representam, fortalecendo a idéia de que são “os trabalhadores mais velhos que *não querem se atualizar*”.<sup>43</sup>

Diversos autores criticam a atitude errônea de considerar a re-qualificação como solução contra o desemprego. Del Pino (2001), por exemplo, destaca que: “*é ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores*” (p. 79). E continua, afirmando que, nesse contexto: “*os desempregados é que ficam com a responsabilidade de buscar ‘requalificação’ e ‘reconversão profissional’, a fim de tornarem-se empregáveis*” (p. 80). Também Paiva (2001) vai nesse sentido, explicando que a contração do mercado de trabalho, que gera aumento no número de desempregados, faz com que se busque nas virtudes individuais e na qualificação as razões pelas quais alguns conseguem e outros não conseguem empregar-se. Deve-se fazer menção, ainda, ao caráter ultrapassado desse debate que associa desemprego à qualificação. Tanguy (1997) considera que, desde o final dos anos 70 até metade dos anos 80: “*a insuficiência de qualificação era considerada a razão principal do desemprego e a formação era o instrumento exatamente recomendado para travá-lo. Mas, progressivamente, a inserção se impôs como uma categoria de pensamento e de ação distinta da formação, mesmo ficando-lhe estreitamente associada*” (p. 389). Já Gentili (1998) faz referência à garantia constitucional do acesso ao emprego, afirmando que o trabalho como direito social dilui-se diante da nova promessa da empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece.

### ***O Estado neoliberal e a mercantilização das políticas sociais***

Compreender o trabalho enquanto um direito social, garantido pela Constituição de 1988, e fruto das lutas sociais reivindicatórias das décadas de 1960 e 1970, possibilita assumirmos uma visão mais clara não só acerca da questão do desemprego, mas também e principalmente, sobre a situação de exclusão vivida pelos idosos na sociedade capitalista. Ao difundir o discurso da empregabilidade, que nada mais é do que a consideração de competências e qualificações específicas e adequadas às exigências do mercado de trabalho, o Estado neoliberal procura se eximir da responsabilidade em tratar o problema do desemprego, tornando o próprio trabalhador responsável pela sua condição de excluído.

Na verdade, essa atitude é coerente ao processo de privatização do Estado iniciado na década de 1990 no Brasil, incluindo nesse “pacote” a mercantilização das políticas sociais relativas a emprego, educação, saúde, etc.<sup>44</sup> Na rabeira desse desmonte do chamado Estado de bem-estar social, de maneira oportunista, surgem as organizações de caráter solidário: as ONGs que irão compor um suposto “terceiro setor”, localizado entre o Estado e o mercado.<sup>45</sup> Da mesma forma, pegando carona nesse movimento de proliferação das ONGs, e também atrelado à mercantilização das políticas sociais, observamos o patético surgimento das “empresas cidadãs”, ou “socialmente responsáveis”, com um discurso inicialmente voltado para a ecologia e posteriormente estendido a outras “questões sociais”.<sup>46</sup> Enfim, toda essa parafernália de organizações que procuram se beneficiar de uma “comercialização da solidariedade, da caridade ou da filantropia”, conhecida tradicionalmente por “economia solidária”, mostra as dimensões absurdas assumidas hoje pelo Estado capitalista.

Esse fenômeno de “privatização ou mercantilização das políticas sociais” segue, no entanto, a mesma lógica da concessão de direitos mínimos pelo Estado capitalista: visa

desmobilizar as lutas sociais efetivas contra a ordem do capital. Constitui, sobretudo, uma estratégia de passivização das massas.<sup>47</sup> Para Antunes (1999):

*“Essas atividades [da chamada economia solidária] cumprem um papel de funcionalidade em relação ao sistema, que hoje não quer ter nenhuma preocupação pública e social com os desempregados. (...) Elas acabam por converter-se em uma nova forma de mistificação que pretende, na hipótese mais generosa, ‘substituir’ as formas de transformação radical, profunda e totalizante da lógica societal por mecanismos mais palatáveis e parciais, de algum modo assimiláveis pelo capital. E na sua forma mais branda e adequada à ordem pretendem em realidade evitar as transformações capazes de eliminar o capital”* (p. 113-114).<sup>48</sup>

### ***O Estado burguês, o “terceiro setor” e as estratégias de desmobilização das lutas sociais***

No início da década de 1990, verifica-se uma série de mobilizações por parte dos aposentados e pensionistas, reivindicando os 147% de aumento para os proventos de aposentadoria. Tais mobilizações, que ficaram conhecidas como Movimento dos Aposentados e Pensionistas, ganhou a cena pública na época, sendo noticiado em grande escala pela mídia. Tal movimento representou a capacidade de mobilização das pessoas de mais idade para se apresentarem como porta-vozes de seus próprios problemas e necessidades, reivindicando os seus próprios direitos.<sup>49</sup>

Contudo, o seu enfraquecimento nos dias atuais se deve, provavelmente, à assimilação dessas reivindicações pelas ONGs ou demais organizações da sociedade civil, principalmente as entidades científicas e de cunho social, como a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG), a Associação Nacional de Gerontologia (ANG) e o Serviço Social do Comércio (SESC). Conforme salienta Gohn (2001): *“as ONGs deixaram de ser estruturas paralelas de assessoria e foram, progressivamente, ocupando o lugar dos próprios movimentos”* (p. 104).

Paralelamente, instituiu-se em 1994 a Política Nacional do Idoso, que: *“tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”*.<sup>50</sup>

Em 2002, é autorizada a criação do Conselho Nacional de Direitos do Idoso, cujo papel é: *“supervisionar e avaliar a Política Nacional do Idoso”* (art. 3º, parágrafo I), bem como de: *“zelar pela participação de organizações representativas dos idosos na implementação de políticas, planos, programas e projetos de atendimento ao idoso”* (art. 3º, parágrafo VI).<sup>51</sup>

É interessante percebermos como que na composição do Conselho – na condição de “conselheiros” – estão presentes, além de membros do governo ligados a diversos ministérios e secretarias (trabalho e emprego, educação, previdência, esporte e lazer, etc.), integrantes de entidades da sociedade civil que se colocam como representantes de uma suposta “causa” do idoso. Dentre tais entidades, figuram principalmente as já foram citadas neste ensaio: SBGG, ANG e o SESC.<sup>52</sup>

Conforme identificou Haddad (1986), a SBGG e o SESC, juntamente com o Estado, ocultam por trás de suas ações “em prol” dos idosos uma estratégia de dominação e tutela desse grupo etário. As duas entidades buscando se promover perante a sociedade na condição de “especialistas da velhice” e, atualmente, na condição de “conselheiras” e

“fiscais” das políticas públicas voltadas à população idosa. O Estado capitalista, por sua vez, pretendendo se eximir da responsabilidade sobre os idosos em termos de direito previdenciário, ocultando a exploração e a dominação infligida sobre a classe trabalhadora ao longo de toda a vida e que agora não tem mais serventia em termos produtivos, cria políticas públicas e leis para que, dessa forma, sejam contidas as lutas sociais e reivindicações efetivas de uma categoria que cresce numericamente a cada dia, atingindo proporções significativas: a dos aposentados. Aí a estratégia de desmobilização das lutas sociais adotada pelo Estado, que tem ao seu favor agora as chamadas organizações da sociedade civil ou “terceiro setor”.

Contudo, o crescente aumento do número de idosos faz deles um grupo “comercialmente interessante”. Isso justificaria em parte o grande interesse pelos idosos observado nos últimos tempos entre as diversas entidades da sociedade civil e entre o próprio Estado? Sim, se considerarmos o real significado do termo “terceira idade”. Conforme explica Peixoto (2000):

*“Sinônimo de envelhecimento ativo e independente, a terceira idade converte-se em uma etapa da vida, em que a ociosidade simboliza a prática de novas atividades sob o signo do dinamismo. A velhice muda de natureza: ‘integração’ e ‘autogestão’ constituem as palavras-chave desta nova definição. Assim, a criação de uma gama de equipamentos e de serviços declara a sociabilidade como o objetivo principal da representação social da velhice de hoje. Entretanto, a invenção da terceira idade é simplesmente produto da universalização dos sistemas de aposentadoria e do conseqüente surgimento de instituições e agentes especializados no tratamento da velhice, e que prescrevem a esse grupo etário maior vigilância alimentar e exercícios físicos, mas também necessidades culturais, sociais e psicológicas” (p. 76).*

É, portanto, a partir do conceito burguês de “terceira idade” que ficam claros os reais interesses dos agentes sociais e do Estado diante da velhice: dominá-la, tutelá-la, mantê-la sob controle e comercializá-la. Daí se afirmar que o Estado, significando a incorporação do poder dentro da sociedade,<sup>53</sup> representa os interesses da classe economicamente dominante e procura impor de modo sutil, mas eficaz – por meio de estratégias que mantenham o povo alienado aos seus reais interesses –, o seu controle sobre as relações e demandas sociais.<sup>54</sup>

Desse modo, uma real emancipação dos grupos tradicionalmente excluídos só será possível com a superação das relações capitalistas de produção, materializadas na figura do Estado burguês. As ações das lutas sociais, sejam elas feministas, ecológicas, dos homossexuais ou, ainda, dos idosos, somente ganharão maior força e vitalidade quando se articularem com a luta do trabalho contra o capital.<sup>55</sup>

E aí educação e trabalho – ambos entendidos em sentido amplo, incluindo a “educação não-formal”, o trabalho doméstico e o trabalho social benevolente, o/a trabalho/educação visando a consciência e a ação política efetiva contra o capital, bem como o caráter educativo inerente ao trabalho em sentido amplo – unem-se de forma harmônica na luta pela real emancipação: a superação do sistema capitalista de produção.

### *Considerações finais*

Procurou-se neste ensaio desenvolver uma reflexão sobre os conceitos de educação e trabalho, como interação entre si e de que maneira se relacionam com o envelhecimento. A relação tradicionalmente conflituosa entre a esfera educativa e a esfera produtiva se apresenta em diversos aspectos. Primeiramente, procuramos introduzir o debate com uma discussão filosófica acerca da relação que o trabalho e a educação estabelecem com os diferentes grupos de idade. Se, por um lado, a educação está simbolicamente associada – na própria essência do termo pedagogia – à idéia de criança, o trabalho, por outro, associa-se com o universo do adulto, ou seja, com a maturidade. Em seguida, foi discutida a questão do capital humano como norteadora da relação educação/trabalho. Essa visão economicista da educação, compreendida como um instrumento para a formação do fator trabalho, corresponde aos interesses do sistema capitalista de produção. Na verdade, observa-se que a educação enquanto instituição, em seus formatos atuais, surge no século XVIII, simultaneamente ao Estado burguês e como uma das herdeiras do movimento positivista. Não deve surpreender, portanto, a sua funcionalidade com relação ao sistema.

A sociologia da educação, dividindo terreno com a sociologia do trabalho ou sociologia industrial, surgiria na década de 1940 com os trabalhos Pierre Naville, assumindo uma postura crítica à escola capitalista. Ao trazer para o debate a interação entre a sociologia da educação e a sociologia do trabalho, foi possível delimitar três questões que envolvem a interação entre a esfera produtiva e a esfera educativa: 1) a educação como instrumento de mobilidade social; 2) a repercussão do mundo do trabalho sobre as instituições educativas, no sentido de adequar as formações às exigências da produção; e 3) a racionalidade diferente existente entre o mundo da educação e o mundo do trabalho.

Nesse sentido, a ilusão da educação como meio de mobilidade social passaria a ruir com as reestruturações produtivas inerentes aos novos paradigmas de acumulação flexível, que, ao procurarem adequar a qualificação dos trabalhadores às novas demandas tecnológicas e organizacionais, passaram comandar um processo de retração do mercado de trabalho por meio das demissões em massa, apresentando uma maior seletividade em relação à qualificação da mão-de-obra. Dessa forma, grupos tradicionalmente excluídos, como mulheres, jovens, velhos e pobres são o que mais sofrem com os movimentos do mercado de trabalho comandados pela reestruturação produtiva, no sentido de adequar as qualificações aos empregos. E as diferenças de racionalidade apontadas entre o mundo do trabalho e o da educação figuram não só numa dinâmica diferenciada, mas principalmente no que se refere aos conceitos burgueses de “educação para a cidadania” ou “educação para a liberdade”, entram em confronto com a própria lógica do sistema capitalista, que se apóia na dominação, no controle e na exploração da força de trabalho.

Outro aspecto da relação educação/trabalho discutido neste ensaio refere-se aos conceitos de qualificação e competência. Se por um lado, a qualificação corresponde à formação adquirida por meio da educação formal e da atividade de trabalho, a competência, por outro, vai além dos aspectos meramente profissionais da qualificação, e diz respeito também aos atributos individuais, sociais e situacionais dos trabalhadores. Outro ponto é que a qualificação está diretamente associada à formação estanque e padronizada do taylorismo/fordismo, enquanto que a competência é contemporânea da acumulação flexível e do chamado sistema japonês.

Um dos lados mais perversos da reestruturação produtiva, inerente à acumulação flexível, é a “invalidação dos trabalhadores que estão envelhecendo”, utilizando as palavras

de Robert Castel. O crescente envelhecimento da população mundial e a falência do sistema previdenciário tornam crítica a situação de muitos idosos que necessitam continuar trabalhando, mas são excluídos pelo mercado. Nesse sentido, o conceito de empregabilidade atua desfavoravelmente aos mais velhos, à medida que enfatiza a necessidade de re-qualificação ou atualização profissional no sentido de adequar formação profissional às necessidades do mercado. Além disso, esse conceito remete ao indivíduo a responsabilidade pelo desemprego e pela exclusão de que é vítima, eximindo o Estado do dever de garantir o direito ao trabalho e a justiça social.

E o Estado burguês, num movimento de privatização do seu aparelho e das suas políticas, procura desmobilizar as lutas sociais que ameacem a ordem do capital. Aproveitando a brecha deixada pelo Estado de bem-estar social, surgem as organizações da chamada “economia solidária” ou “terceiro setor”, que, além de representar a total privatização das políticas sociais, atuam como instrumentos do Estado neoliberal no sentido de despoliticizar e passivizar os grupos sociais excluídos que ensaiam mobilização e venham, portanto, a ameaçar o *status quo* capitalista.

Tal fenômeno pode ser observado na “questão do idoso” que ganha visibilidade recentemente no Brasil por meio da criação da Política Nacional do Idoso, do Conselho Nacional de Direitos do Idoso e, mais recentemente, do Estatuto do Idoso. Enquanto grupo tradicionalmente excluído pelo capitalismo, dada a sua não-funcionalidade ao sistema produtivo – fato que é enfatizado pela não-contemplação da velhice pelo sistema educativo capitalista ao longo da sua história, cujo marco inicial pode ser o surgimento do Estado burguês no século XVIII – os idosos passam a ser identificados a partir da década de 1990 no Brasil pelo conceito burguês de “terceira idade”, que carrega em suas próprias particularidades o intuito de diversos agentes sociais – que se auto-intitulam “especialistas em velhice” – e do Estado de dominar, controlar, tutelar e comercializar a velhice. Dessa forma, procura-se desmobilizar um grupo social que cresce numericamente a olhos vistos e que já ensaiou mobilização no início da década de 1990 com o Movimento dos Aposentados e Pensionistas. E é somente por meio da educação e do trabalho compreendidos em sentido amplo (não-burguês), direcionados para a conscientização e para a ação política efetiva contra a dominação capitalista, que será possível uma real emancipação não só dos idosos, mas do gênero humano em sua totalidade.

### **Referências bibliográficas**

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo Editorial, São Paulo, 1999.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Ed. Guanabara. Rio de Janeiro, 1981.

BARROS, Myriam M. (org.). *Velhice ou Terceira Idade?* Ed. FGV, Rio de Janeiro, 1998.

BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1990.

BERQUÓ, Elza. “Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil”. In: DEBERT & NERI (orgs.), Ed. Papyrus, São Paulo, 1999.

BRONTE, Lydia; *The longevity factor: The new reality of long careers and how it can lead to richer lives*. HarperCollins Publisher, New York, 1993.

CAMARANO, Ana A. *Muito além dos 60 – Os novos idosos brasileiros*. Ed. IPEA, Rio de Janeiro, 1999.

CASE, Thomas A. *Como conquistar um ótimo emprego – E dar um importante salto em sua carreira profissional*. Ed. Makron Books, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_ & BOTELHO, Joaquim. *Gerenciamento da carreira do executivo brasileiro: uma ciência exata*. Ed. Catho, São Paulo, 2001.

CASSIRER, Ernst. *O mito do Estado*. Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 1976.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1999. Caps. VII e VIII.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Ed. F. Alves, Rio de Janeiro, 1990.

CORREIO POPULAR, 02/12/2003, p. B-7: “Cresce esperança de vida dos brasileiros”, Campinas/SP.

DEBERT, Guita & NERI, Anita (orgs.). *Velhice e sociedade*. Ed. Papyrus, São Paulo, 1999.

DEL PINO, Mauro. “Política educacional, emprego e exclusão social”. In: GENTILI & FRIGOTTO (2001), p. 65-86.

DIAS, Edmundo F. *A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização*. Textos Didáticos IFCH/Unicamp, n. 29, 1999.

DUBAR, Claude. *La socialisation: construction des identites sociales et professionnelles*. A. Colin, Paris, 1995.

FERNANDES, Rubem C. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. Ed. Civicus, Rio de Janeiro, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. Ed. Cortez, São Paulo, 1984.

FROES, Cesar. & MELO NETO, Francisco. *Responsabilidade social & cidadania empresarial*. Ed. Qualitymark, 2001.



GALLART, Maria A. “La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo”. In: *Revista latino-americana de estudos do trabalho*, ano 3, n. 5, 1997, p. 94-115.

GENTILI, Pablo. “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora”. In: FRIGOTO, Gaudêncio (ed.) *Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Ed. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_\_. & FRIGOTTO (orgs.). *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Ed. Cortez/Clacso, 2001.

GOHN, Maria G. *Movimentos sociais e educação*. Ed. Cortez, São Paulo, 2001.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. Boitempo Editorial, São Paulo, 1999.

GRÜN, Roberto. *A revolução dos gerentes brasileiros*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. IFCH/Unicamp, 1990.

HADDAD, Eneida G. *O direito à velhice: os aposentados e a Previdência Social*. Ed. Cortez, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *A ideologia da velhice*. Ed. Cortez, São Paulo, 1986.

HIRATA, Helena. “Competências e divisão social do trabalho no contexto dos novos paradigmas produtivos”, in: *Anais do seminário internacional educação profissional, trabalho e competências*, p. 53-62. Rio de Janeiro: CIET/SENAI, 1998.

MALVEZZI, Sigmar. “El agente económico reflexivo”. In: *Desarrollo y capacitación*, 49, 16/19. ADCA, Buenos Aires, 1999.

MARX, Karl. *O capital*. Vol 1. Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1983.

MINARELLI, José A. *Empregabilidade: como ter trabalho e remuneração sempre*. Ed. Gente, São Paulo, 1995.

MORAES, Carmen S. *Diagnóstico da formação profissional – Ramo metalúrgico*. Artchip Editora, 1999, p. 15-27.

NAVILLE, Pierre. *La formation professionnelle et l'école*. PUF, Paris, 1948.

NERI, Anita L. *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não-idosos*. Ed. Unicamp, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. “Envelhecer bem no trabalho: Possibilidades individuais, organizacionais e sociais”. In: *Revista A Terceira Idade*, Sesc, n. 24, abril de 2002.

PAIVA, Vanilda. “Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social”. In: GENTILI & FRIGOTTO, 2001, p. 49-64.

PALMORE, Erdman B. *Ageism – Negative and positive*. Springer Publishing Company, New York, 1999.

PEIXOTO, Clarice. “Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade...”. In: BARROS (1998), p. 69-84.

PERES, Marcos A. *Trabalho, idade e exclusão – A cultura organizacional e as imagens sobre o envelhecimento*. Dissertação de mestrado em sociologia, IFCH-Unicamp, 2002.

POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

SAGRERA, Martín. *El edadismo. Contra “jóvenes” y “viejos” – La discriminación universal*. Ed. Fundamentos, Madri, 1992.

SIMÕES, Julio A. *Entre o lobby e as ruas: o movimento de aposentados e a politização da aposentadoria*. Tese de doutorado em Ciências Sociais, IFCH/Unicamp, 2000.

STUCCHI, Deborah: “O curso da vida no contexto da lógica empresarial: juventude, maturidade e produtividade na definição da pré-aposentadoria”. In: BARROS (1998), p.35-46.

TANGUY, Lucie. “Formação: uma atividade em vias de definição?” In: Revista *Veritas*, v. 42, n. 2, junho/1997, p. 385-410.

TARTUCE, Gisela L. *O que há de novo no debate da qualificação do trabalho?: reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville*. Dissertação de mestrado. FFLCH-USP, 2002.

VIEIRA, Evaldo A. *Democracia e política social*. Ed. Cortez, São Paulo, 1992.

WOOD, Elen M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Boitempo Editorial, São Paulo, 2003.

<sup>1</sup> Trabalho apresentado como exigência para a conclusão da disciplina: “Formas de Estado e produção de capacidade de trabalho” (Parte I) e “Trabalho e educação na sociedade brasileira” (Parte II), às Profas. Dras. Lucia Bruno e Carmen Sylvia Vidigal Moraes, da FEUSP, em 09/01/2004.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela USP (orientador: Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira). Mestre em Sociologia pela Unicamp. E-mail: [mperes@usp.br](mailto:mperes@usp.br)

<sup>3</sup> Cf. ARIÈS (1981): *História social da criança e da família*.

<sup>4</sup> Cf. [http://www.maxpages.com/elias/A\\_Revolucao\\_Industrial](http://www.maxpages.com/elias/A_Revolucao_Industrial)

<sup>5</sup> Cf. DUBAR (1995): *La socialisation: construction des identites sociales et professionnelles*.

<sup>6</sup> Cf. MORAES (1999): *Diagnóstico da formação profissional – Ramo metalúrgico*.

<sup>7</sup> Cf. POULANTZAS (1975): *As classes sociais no capitalismo de hoje*.

<sup>8</sup> Cf. FRIGOTTO (1984): *A produtividade da escola improdutiva*.

<sup>9</sup> Cf. TARTUCE (2002): *O que há de novo no debate da qualificação do trabalho?*

<sup>10</sup> Cf. NAVILLE (1948): *La formation professionnelle et l'école*.

<sup>11</sup> Cf. MORAES (1999), op. cit.

<sup>12</sup> Cf. GRÜN (1990): *A revolução dos gerentes brasileiros*.

<sup>13</sup> De acordo com Malvezzi (1999), num contexto marcado pela globalização da economia e pela flexibilização dos processos e estruturas sociais e de trabalho, torna-se imprescindível a emergência de um profissional generalista e empreendedor, que o autor chama de “agente econômico reflexivo”. Para Malvezzi, o agente econômico reflexivo é o profissional que atua através da reflexão. Pressupõe-se nele a capacidade para identificar e desenvolver recursos e os coordenar para a produção de um fim, dentro de condições de incerteza e ambigüidade.

<sup>14</sup> Cf. WOOD (2003): *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*.

<sup>15</sup> Cf. RAMOS (2002): *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*

<sup>16</sup> Cf. WOOD (2003), op. cit.

<sup>17</sup> Cf. DIAS (1999): *A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização*.

<sup>18</sup> Cf. GALLART (1997): “La interacción entre la sociología da educación y la sociología del trabajo”.

<sup>19</sup> Cf. ANTUNES (1999): *Os sentidos do trabalho*.

<sup>20</sup> Cf. GOUNET (1999): *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*.

<sup>21</sup> Entre colchetes, complementação minha.

<sup>22</sup> Cf. RAMOS (2002), op. cit.

<sup>23</sup> Cf. NERI (1991): *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não-idosos*.

<sup>24</sup> Cf. BERQUÓ (1999): “Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil”. In: DEBERT & NERI (1999).

<sup>25</sup> Dados da Fundação IBGE, censos demográficos de 1970 a 2000.

<sup>26</sup> Cf. *Jornal Correio Popular*, 02/12/2003, p. B7.

<sup>27</sup> De acordo com dados da OIT, nos principais países desenvolvidos da Europa e nos EUA tem ocorrido uma diminuição no número de homens de 60 a 64 anos que recebem benefícios de aposentadoria. Na França, 68,8% dos homens pertencentes a essa faixa etária recebiam benefícios previdenciários em 1965. Em 1990, a proporção caiu para 23,1%. Na Alemanha a queda foi de 78,1% para 31,5% nesse mesmo período considerado. Nos EUA, de 79,2% para 53,8%. E no Japão, de 82,8% para 74,2%. O Brasil deve seguir essa mesma tendência mundial, tendo em vista o envelhecimento da sua população e as mudanças nas regras previdenciárias. Sobre isso, cf. NERI (2002).

<sup>28</sup> Cf. CAMARANO (1999): *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Ou ainda: BRONTE (1993): *The longevity factor: The new reality of long careers and how it can lead to richer lives*.

<sup>29</sup> Essencialmente EUA, Reino Unido, Canadá e Austrália. Contudo, o fenômeno da discriminação por idade ocorre também na França, Espanha, Itália, Alemanha e nos países nórdicos, sendo designada, em cada uma dessas culturas, por expressões idiomáticas distintas. Esse problema tem ocorrido recentemente também nos países da América Latina e da Ásia. Em espanhol, por exemplo, esse tipo de discriminação é conhecida por *edadismo* – Cf. SAGRERA (1992): *El edadismo: contra jovenes e viejos – la discriminacion universal*.

<sup>30</sup> Cf. PALMORE (1999): *Ageism: Negative and positive*.

<sup>31</sup> O termo *ageism* foi cunhado em 1969 por Robert Butler, pesquisador norte-americano das questões relacionadas ao envelhecimento e fundador do *National Institute on Aging* (NIA) – Instituto Nacional do Envelhecimento. Sobre isso, cf. PALMORE (1999).

<sup>32</sup> Cf. PALMORE (1999), op. cit.

<sup>33</sup> Cf. STUCCHI (1998): “O curso da vida no contexto da lógica empresarial: juventude, maturidade e produtividade na definição da pré-aposentadoria”. In: BARROS (1998).

<sup>34</sup> Cf. NERI (2002): “Envelhecer bem no trabalho: possibilidades individuais, organizacionais e sociais”.

<sup>35</sup> A Fundação SEADE e o DIEESE consideram desemprego de longa duração quando se permanece por mais de um ano desempregado.

<sup>36</sup> Cf. BEAUVOIR (1990): *A velhice*.

<sup>37</sup> In: RAMOS (2002), op. cit., p. 206.

<sup>38</sup> Mas o problema da discriminação e da exclusão dos velhos do mercado de trabalho, no entanto, não é específica somente do atual contexto da economia capitalista, mas remete aos primórdios do capitalismo industrial, no qual os trabalhadores idosos, completamente deteriorados pelas condições precárias e insalubres das minas de carvão ou das fábricas, tornavam-se incapacitados para o trabalho industrial. Sobre isso, cf. BEAUVOIR (1990), op. cit. Ou, a título de ilustração, cf. o filme francês *Germinal*, dirigido por Claude Berri, que data de 1992 e é baseado na obra homônima de Émile Zola.

<sup>39</sup> Cf. PERES (2002): *Trabalho, idade e exclusão: a cultura organizacional e as imagens sobre o envelhecimento*.

<sup>40</sup> Cf. CASE & BOTELHO (2001): *Gerenciamento da carreira do executivo brasileiro: uma ciência exata*.

<sup>41</sup> Cf. CASE (1997): *Como conquistar um ótimo emprego*. Ou ainda: MINARELLI (1995): *Empregabilidade: como ter trabalho e remuneração sempre*.

<sup>42</sup> De acordo MORAES (1999): “Nas primeiras décadas do século XX, em momentos e circunstâncias diversas, a ‘educação do povo’ aparece como solução para erradicar os graves problemas sociais que afligiam o país e, nos anos 60, os modelos desenvolvimentistas, de diferentes aportes ideológicos, a tornaram como pressuposto do crescimento econômico e desenvolvimento social” (p. 15).

<sup>43</sup> Cf. PERES (2002), op. cit.

<sup>44</sup> Cf. VIEIRA (1992): *Democracia e política social*.

<sup>45</sup> Cf. FERNANDES (1994): *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*.

<sup>46</sup> Cf. FROES & MELO NETO (2001): *Responsabilidade social & cidadania empresarial*.

<sup>47</sup> Cf. DIAS (1999), op. cit. Ou ainda, cf. ANTUNES (1999).

<sup>48</sup> Grifos do autor. Entre colchetes, complementação minha.

<sup>49</sup> Cf. HADDAD (2001): *O direito à velhice: os aposentados e a Previdência Social*. Ou ainda: SIMÕES (2000): *Entre o lobby e as ruas: o movimento de aposentados e a politização da aposentadoria*.

<sup>50</sup> Lei n. 8842, de 04/01/1994. Cf. pág. na internet: [Hhttp://www.dhnet.org.br/direitos/brasil/leisbr/lexdh10.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/brasil/leisbr/lexdh10.htm) Pág. consultada em 08/01/2004.

<sup>51</sup> In: [Hhttp://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4227.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4227.htm) Pág. consultada em 08/01/2004.

<sup>52</sup> Cf. [Hhttp://www.mj.gov.br/sedh/cndi/Quadro%20dos%20Conselheiros%20do%20CNDI-1.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/cndi/Quadro%20dos%20Conselheiros%20do%20CNDI-1.htm) Pág. consultada em 08/01/2004.

<sup>53</sup> Cf. CASTRES (1990): *A sociedade contra o Estado*.

<sup>54</sup> Cf. CASSIRER (1976): *O mito do Estado*.

<sup>55</sup> Cf. ANTUNES (1999), op. cit.