



**A RELAÇÃO TRABALHO E CONHECIMENTO
NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO
DA LBA NO AMAPÁ**

JOÃO WILSON SAVINO CARVALHO

JOÃO WILSON SAVINO CARVALHO

CARLOS MINAYO GOMEZ

31

Ins Rio de Janeiro
 Fundação Getúlio Vargas.
to de Estudos Avançados em Educação
 1993

AGRADECIMENTOS

WILSON CARVALHO

meu pai, meu amigo, deixou-me o bem mais valioso.

"D. YOLANDA" - que é Maria José - SAVINO CARVALHO

o carinho e a compreensão que só as mães sabem dar.

WILMA CARVALHO VERZOLA

minha irmã, minha amiga, o incentivo e o apoio que nunca faltam, a palavra certa no momento mais necessário.

RUTH ROGÉRIA COUTINHO CARVALHO

minha esposa, a compreensão e a paciência com quem opta por trabalhar em educação.

SORAIA, JUNIOR, FELIPE E DANILO

meus filhos, razão de tudo o que faço.

SERVIDORES DA LBA, INSTRUTORES, ALUNOS, LÍDERES COMUNITÁRIOS e todos os demais que contribuíram para este esforço em desvendar o sentido real das ações de educação para o trabalho na LBA

R E S U M O

A LBA é uma instituição de abrangência nacional, historicamente ligada à organização de políticas governamentais de ação social, e que há décadas vem aplicando considerável volume de recursos na implementação de programas definidos como educação para o trabalho. Os resultados são mínimos, fato visível, inclusive, nas ameaças de extinção que, ciclicamente, pairam sobre a instituição.

A questão fundamental que motiva e norteia este trabalho é na realidade a relativa ao sentido real da existência desses programas em uma instituição assim caracterizada. A resposta é apresentada na forma de um diagnóstico da relação trabalho e conhecimento no imaginário institucional da LBA do Amapá, construído a partir da análise da linguagem utilizada nos textos oficiais da instituição e contextualizada historicamente, cotejada com a fala de pessoas que vivenciam quotidianamente as práticas concretas de educação para o trabalho da LBA no Amapá, captada diretamente, através de uma metodologia de fundamentação hermenêutica-dialética.

A B S T R A C T

LBA is a national institution historically connected to the governamental political organization of social actions. This institution have been applying considerable volume of recourse for many decades in the implement of programmes as education to the work. LBA can be extinguished because its results are despicable.

This institution characterizes by the real sense of the existence of the programmes those motivate and lead the fundamental objective of this work. The answer is introduced in a way of a dianosis of the connection between work and knowledge in the imaginary institutes of the Amapá's LBA, that is structured from the language analyses made in the official documents of the institution. Its is contexted historically through a methodology hermeneutic-dialetics, which is composed which the people speech who live the practice of education to the work of the Amapá's LBA.

P R Ó L O G O

Trabalhei na LBA cerca de quatro anos, mais precisamente, no Setor de Educação para o Trabalho do Amapá. Lá conheci praticamente todos os servidores da ativa daquela Superintendência, na época, Territorial. Conheci também José Mauro Volpon, o Diretor do Departamento Nacional de Educação para o Trabalho na época em que esse departamento efetivou o maior volume de ações em sua história, e posso falar com segurança do brilho em seu olhos quando mencionava o Programa Microempresa Social, assim como posso afirmar sua fé autêntica na capacidade da LBA em modificar, através daquela linha de ação, o panorama da ação social no Brasil. Imagino o Volpon que há nas diversas superintendências da LBA espalhadas pelo país, dando o máximo de si e acreditando no que está fazendo e, infelizmente, vendo sempre o mesmo resultado: o fracasso, que, como sempre, é explicado por fatores circunstanciais.

Quando procurei o IESAI/FGV eu já sabia que não poderia deixar de buscar uma explicação que não se limitasse a uma conspiração maniqueísta ou uma abstrata culpa do

sistema. Também sabia das limitações de minha possível contribuição à uma maior efetividade nas práticas de educação para o trabalho na LBA/AP, só não imaginava que mudaria tantas vezes de opinião, no decorrer da pesquisa, quanto às perspectivas para a LBA, e, em alguns momentos, um pessimismo generalizado tomaria conta de minhas conclusões. Felizmente não encerrei ali meu trabalho, assim como espero não encerrar aqui minha busca.

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I - A RELAÇÃO TRABALHO E CONHECIMENTO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NA EDUCAÇÃO.	22
1. Trabalho e Conhecimento. A Correlação - Interpretação e Transformação da Realidade.....	22
2. Revisão da Literatura - Constituição do Referencial Teórico.	27
3. Aplicação a Uma Prática Específica. Roteiro Básico de Análise. A Educação para o Trabalho na LBA.....	57
PARTE II - A PESQUISA: EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO DA LBA NA FALA DOS ATORES DAS AÇÕES.....	68
1. A Pesquisa. Metodologia. A Entrevista.	68
2. A Educação para o Trabalho Desenvolvida pela LBA A LBA. Panorama Histórico. A Emergência da Educação para o Trabalho na LBA.	77
3. A Relação Trabalho e Conhecimento na Perspectiva dos Atores das Ações de Educação para o Trabalho na LBA do Amapá.	100
CONCLUSÃO - AS PERSPECTIVAS DE EFETIVIDADE DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO DESENVOLVIDAS PELA LBA.	160
BIBLIOGRAFIA	166
ANEXOS (Índice de Siglas, Mapas, Ilustrações).....	170

I N T R O D U Ç Ã O

Não são poucos, realmente, os estudos sobre o desenvolvimento, a história e a efetividade da educação de adultos no Brasil. Principalmente após o fracasso do MOBRAL, sobejamente demonstrado e explicado por Januzzi como resultante de uma fundamentação teórica contraditória, porquanto inserida em seu bojo a sentença de fracasso de qualquer prática educativa, a dicotomia teoria x prática, representada tanto pela decapitação do método em sua fundamentação filosófica, como pela abstração do contexto sócio-político em que o existir humano está necessariamente inserido.

Outro fator determinante para o incremento da reflexão nessa área é o desencanto institucional com a tecnocracia educacional e seus corolários, que se estabelece na educação brasileira a partir do fiasco da profissionalização compulsória a nível de segundo grau e do que a Lei 7044/82 não deixa de ser uma consequência, um reconhecimento.

A partir desses e de outros fatos também de igual relevância, muitos estudos sérios e consequentes foram formulados tendo como base práticas concretas de educação de adultos, clareando o tema, criando espaços e despertando o interesse para problemas e áreas subjacentes.

No caso particular deste trabalho o tema é parte de um interesse correlato, despertado pela experiência profissional do autor e já desenvolvido parcialmente, sob um enfoque e a um nível hoje visto como insuficiente para satisfazer necessidade de reflexão motivadora da pesquisa, em monografia integrante de um Curso de Especialização em Educação de Adultos (UFPb), intitulado "A Preparação para o Trabalho Sob a Perspectiva Dialética", 1983. Muito útil, na época, apesar da divulgação limitada, apenas em material mimeografado, vemos hoje que esse estudo ainda não é satisfatório, mesmo porque o interesse básico do trabalho perdurou, estabelecendo o saudável desequilíbrio cognitivo, centralizado sobre a sempre intrigante questão do faz-de-conta institucionalizado, principalmente na educação, prioridade nacional segundo a própria Constituição.

Evidentemente, não se desconhece aqui, as raízes bem mais profundas desta situação, estabelecidas na formação social específica, na configuração do perfil psicológico de nosso povo, que nunca conheceu um período político de real construção da democracia calcado na participação, solidária e coetânea, do processo decisório, com direito a erros e acertos, imprensado que esteve, sempre, entre a ditadura e a demagogia, processos políticos que só diferem na forma e na eficiência, sendo o último, inclusive, muito mais eficaz.

Assim se justifica o interesse em buscar uma categoria de análise situada no bojo do próprio processo de

dominação, a relação trabalho e conhecimento, visualizada como aspecto fundamental do mecanismo de extensão da ideologia da classe dominante à classe dominada. Essa escolha é devida também ao significado que trabalho e conhecimento apresentam em relação ao processo de produção do homem e pelo homem, mas, principalmente, pelo o entendimento que essa extensão não aparece claramente ao nível das significações sociais documentadas.

Não implica isso em admitir, pura e simplesmente, a existência de significações pairando abstratamente sobre a sociedade, numa espécie de inconsciente coletivo, ou de arquétipo de classe, mas, mais que isso, de um imaginário social do qual o institucional é parte, vivo, dinâmico, produtor e reproduzidor das relações de dominação, presente e vivificado na linguagem diária, na fala, onde essas significações são continuamente reelaboradas em novas formas, dependendo do discurso vigente e atualizado ante o momento político vivenciado pelos falantes.

A educação para o trabalho dirigida a adultos e instituída fora do sistema regular de ensino, que pode ser definida como educação não formal, constitui uma dessas áreas e apresenta problemas e relações similares, porquanto comuns, inscritas num contexto mais abrangente. A presença de programas de educação para o trabalho em várias instituições não especializadas em educação é, hoje, justificada por uma ideologia que compreende esta numa perspectiva de educação

investimento ou, mesmo, como visão salvacionista da educação sobre os segmentos pauperizados da população, independentemente de modificação da estrutura da sociedade que produz, diuturnamente, a desigualdade.

Uma das instituições onde essa situação se apresenta mais clara e em amplitude nacional é a Legião Brasileira de Assistência. Nas últimas décadas, essa instituição pública por definição destinada à ação social, subordinada diretamente ao Governo Federal, passou a desenvolver programas diversificados sob o título de educação para o trabalho (Suprimento de Necessidades Básicas, Qualificação Profissional, Grupos de Produção, Microempresa Social, etc), dirigidos aos setores mais carentes da população.

Independentemente da curiosidade particular sobre a relação trabalho e conhecimento e seu papel na educação, essa situação desperta, de pronto, uma série concatenada de questionamentos, que se relacionam diretamente com o papel e atuação da pesquisa nessa área. Nesse sentido, uma questão geral e primeira seria a relativa ao significado real dessas atividades para a transformação das condições de vida da população alvo. Esta questão, básica, pode ser desdobrada em uma série de outras, não menos importantes e mediadoras para sua solução:

Como se caracteriza o contexto da emergência da educação para o trabalho como programa da LBA? Porque tais

programas são implantados em uma entidade identificada com a perspectiva assistencialista? Poderiam ter sido escolhidos o MOBRAL, o SINE, os sistemas de ensino supletivo...

Essa é uma questão que implica em um resgate da história do surgimento e evolução do Departamento de Educação para o Trabalho da FLBA, o que é perfeitamente viável através de estudo bibliográfico, com farta documentação existente nos arquivos da instituição. Esta opção nos levaria fatalmente à história oficial da instituição, já escrita e que não é, necessariamente, a única. Um caminho alternativo para balizar e contrapor a essa história oficial pode ser aberto através da análise e contextualização de entrevistas e depoimentos de antigos funcionários da LBA (A Fundação Legião Brasileira de Assistência/Superintendência Estadual do Amapá, conta, ainda hoje, com funcionário de mais de vinte anos de serviços, especificamente nessa atividade).

A política de educação para o trabalho da LBA, como se caracteriza? Quais os pressupostos teóricos a ela subjacentes? Como se articula com a situação política e sócio-econômica da sociedade brasileira? Qual a concepção de trabalho e da relação trabalho e conhecimento subjacente às práticas de educação para o trabalho da LBA? Qual o significado do conhecimento para o mundo do trabalho, na visão predominante entre os técnicos que viabilizam essa prática? Que dimensões do ser humano são trabalhadas nessas atividades?

Implicam essas questões na suposição da realidade do Estado do Amapá como um microcosmo da realidade brasileira, numa análise dos documentos básicos e normatizadores das atividades da LBA, da metodologia utilizada nas práticas pedagógicas, do material didático e condições de sua aplicação, da preparação dos instrutores e seu recrutamento, das diretrizes operacionais dos programas, das relações com outros programas da LBA, do processo de produção pedagógica e, enfim, do estudo dos processos e sistemas não aparentes e que comandam a prática concreta dessas atividades, através do estudo da lógica com que é constituída a relação trabalho e conhecimento nas práticas concretas de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA no Amapá.

O objetivo geral deste trabalho consiste, então, em explicitar o significado das atividades desenvolvidas pela LBA sob a denominação de "educação para o trabalho". Objetivos menores são atingidos ao longo dessa busca, como: discutir e ampliar a compreensão sobre o conceito de educação para o trabalho na sociedade brasileira, a partir da articulação interna da relação trabalho e conhecimento em uma prática educativa concreta; demonstrar o significado e papel dessa atuação aparentemente desconectada da realidade do mundo do trabalho e do mercado de trabalho para a população-alvo dessa ação (e onde se destaca a relação custo-benefício como medida de eficiência aceita como perfeitamente lógica);

esclarecer, através da aplicação das dicotomias básicas que envolvem a relação trabalho e conhecimento à educação para o trabalho desenvolvida concretamente pela LBA do Amapá, seu significado no contexto político e socio-econômico da realidade brasileira.

Importa aqui interpretar essas ações educativas a partir de seu verdadeiro sistema de mando, que não é e nem pode ser a normatização, dado o gritante contraste com a realidade de sua aplicação. Caso fossem verdadeiros os resultados apresentados nos indicadores de execução da programação, ou fosse seguido a risca o discurso formalizado em documentos, indiscutivelmente, a situação da população alvo dessas ações, pelo menos, teria se modificado na mesma proporção do apresentado nos indicadores, e a própria LBA não se encontraria, hoje, em crise de identidade, sob ameaça de extinção.

Nesse caso, é lícito estabelecer um estudo a partir de alguns pressupostos daí inferidos:

a) O Imaginário Institucional - Há um imaginário social da instituição LBA, que tem peso elevado nos direcionamentos da prática concreta de educação para o trabalho da instituição, e que pode ser captado e descrito através da aplicação de metodologias de pesquisa qualitativas;

b) A Fala como Meio - A linguagem dos documentos oficiais da instituição, analisada na perspectiva de sua

evolução em alguns dos momentos mais importantes da história recente, cotejada com a fala dos envolvidos com a educação para o trabalho da LBA situada historicamente, são meios válidos para alcançar esse imaginário institucional;

c) A Relação Trabalho e Conhecimento como Fio Condutor - No imaginário institucional, a forma como é concebida a relação trabalho e conhecimento não só revela e identifica uma visão de mundo e um posicionamento de classe como é determinante na execução de um programa de educação para o trabalho;

d) Possibilidades de Generalização - As linhas gerais das práticas de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA no Estado do Amapá são equivalentes às desenvolvidas em outras unidades da Federação.

Esses pressupostos básicos são necessários para a postulação de hipóteses de trabalho que, comprovadas, representam uma interpretação do sentido e da LBA no Amapá, e, por extensão, a nível nacional:

1. As atividades de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA representam uma forma de preencher o vazio de ações efetivas na área, servindo basicamente de mecanismo de difusão ideológica;

2. A persistência de uma ideologia liberal-funcionalista (de nuances positivistas) presente no imaginário social da instituição determina a ineficiência circular dessas atividades, mesmo quando os programas e

atividades são apresentados sob a égide de uma ideologia e em discurso progressista;

3. As atividades de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA não constituem mais do que parte de um imenso esquema naturalizado pelas classes dominantes para estender às classes marginalizadas seus ritos e normas que determinam posições no mundo do trabalho.

Essas hipóteses foram levantadas e construídas em um longo processo que inclui tanto a experiência particular do autor com a instituição quanto a pesquisa prévia, apesar de que a destinação fundamental visava inicialmente a construção da metodologia de pesquisa adequada ao tratamento dos dados necessários ao alcance dos objetivos fixados para um trabalho de tal natureza.

A pesquisa prévia, uma sondagem preliminar, visando subsidiar o processo de construção de dados e, por isso, aplicada a um universo diferente (embora não diverso) do alvo do trabalho principal, enfocou dois tipos de dados: bibliográficos, para a constituição da fundamentação teórica e da categoria de análise escolhida; e de campo, para teste das possibilidades da metodologia escolhida, realizada com a aplicação dos instrumentos a uma amostra mínima e constituída de professores da rede escolar estadual de segundo grau na Capital do Amapá.

A pesquisa principal, por sua vez, todo um projeto de construção de uma metodologia adequada a detectar a

presença das categorias utilizadas na interpretação do verdadeiro sistema de mando das ações de educação para o trabalho da LBA no Amapá, e, assim, demonstrar a veracidade das hipóteses, visa, em suma, o estabelecimento de um diagnóstico (na forma de um perfil de atitudes) da relação trabalho e conhecimento no imaginário institucional da LBA/AP, a partir da análise da evolução da linguagem utilizada nos documentos oficiais da LBA contextualizada historicamente, cotejada com a fala dos servidores e da população de longa vivência nas práticas concretas de educação para o trabalho da LBA/AP nas últimas décadas, posto que se considera que é a partir desse imaginário que essas práticas são direcionadas concretamente, para daí inferir sobre as possibilidades e papel dessas ações quanto à modificação real das condições sociais da população alvo e que justifica a existência da instituição LBA.

Como veremos, a principal dificuldade consiste justamente na construção de uma metodologia confiável e que contemple os conceitos com os quais se pretende atingir resultados não definidos quantitativamente.

Em função disso, este trabalho divide-se em duas partes: a primeira, destinada à construção do referencial teórico capaz de fundamentar a interpretação do problema, a perspectiva sob a qual se toma a relação trabalho e conhecimento e com a qual se coteja a instituída no imaginário institucional da LBA.

A segunda, a educação para o trabalho desenvolvida pela LBA no Amapá, sob a interpretação dessas ações a partir do referencial teórico desenvolvido na primeira parte, representa a junção de dois tipos de dados, já devidamente posicionados: a linguagem oficial contextualizada historicamente e a fala "livre" dos envolvidos com a educação para o trabalho na LBA. A categoria de referência que permite cotejar esses dados é sempre a relação trabalho e conhecimento, como janela para a visão de mundo presente no imaginário institucional da LBA, determinante de suas ações concretas.

Evidentemente, tal não poderia ser feito sem um resgate da história da instituição da LBA nacional em seus períodos principais, sob a ótica peculiar da fundamentação teórica deste trabalho, que é inscrita numa perspectiva fundamentalmente dialética, caracterizada pela compreensão, presente em todos os momentos do trabalho, de que a vinculação a uma determinada linha metodológica já condiciona os resultados finais. Daí a preocupação constante com o uso de definições operacionais para as categorias utilizadas ligadas ao processo de leitura da realidade. Um processo de construção de dados que faz da pesquisa um trabalho praticamente artesanal, mas que é, inegavelmente anti-idealista na compreensão de que esta é uma leitura comprometida com pressupostos filosóficos, sociológicos e políticos, tanto quanto o são as inscritas em uma perspectiva

aqui descrita como liberal-funcionalista e produzidas no âmbito da instituição LBA.

Sob esses pressupostos e com uma clara opção pela perspectiva dialética é que esse trabalho se propõe a aprofundar o real significado das ações de educação para o Trabalho produzidas pela Legião Brasileira de Assistência no Estado do Amapá, e que se pretende de utilidade para a própria Instituição LBA, na busca de sua identidade como fundação, como instituição "pública" no sentido ético do termo.

P A R T E I

A Relação Trabalho e Conhecimento como Categoria de Análise de uma Prática Pedagógica.

1. A Relação Trabalho e Conhecimento.

Algumas questões, fundamentais para a própria constituição deste trabalho, requerem prévia discussão: 1) Por que estudar a relação trabalho e conhecimento, e não a relação trabalho e educação? 2) Como a relação trabalho e conhecimento representa um fio condutor para o entendimento mais profundo de uma prática educativa num espaço social determinado; e 3) Por que estudar a relação trabalho e conhecimento nas atividades de educação para o trabalho desenvolvidas pela Fundação Legião Brasileira de Assistência - FLBA, no hoje Estado do Amapá?

As duas primeiras serão trabalhadas nesta primeira parte, constituindo suas conclusões a justificativa e fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, enquanto que a terceira será detalhada no começo da segunda parte, dado que relativa à pesquisa propriamente dita.

Consideramos como fundamental uma diferença que existe entre o refletir a relação trabalho e conhecimento em qualquer prática educativa e refletir sobre a relação trabalho e educação. Embora presente o reconhecimento da

interligação dessas duas relações, acreditamos que a primeira envolve e ultrapassa a segunda, conduzindo diretamente às relações políticas e econômicas que condicionam a efetividade de práticas educativas (em termos de consequências sobre o conjunto da sociedade) e revelando-se muito mais fértil como meio de aumentar a compreensão do sentido oculto das ações organizadas e instituídas a partir do Estado, para condicionar as relações do ser humano no mundo do trabalho.

Enfocar uma prática educativa tendo como fio condutor a relação trabalho e conhecimento significa, ao nosso ver, retomar o trabalho como categoria básica e relação social fundamental, mediante a qual se estrutura o modo humano de existência, e sua relação com o processo de produção e difusão do conhecimento, tomado como resultante de uma determinada concepção de lógica e racionalidade.

Um tal posicionamento implica, sem dúvida, na aceitação tácita que, em termos de práticas de educação de adultos fundamentadas no trabalho como categoria pedagógica, a relação trabalho e conhecimento constitui o cerne do processo de imposição das significações sociais da classe dominante à classe dominada.

Apesar que esse processo se apresenta bem mais flagrante na educação de adultos, não é singularidade dela e pode ser observado sem grandes dificuldades na educação regular, e, inclusive, na formação acadêmica de técnicos de nível superior. ¹

**A Correlação Trabalho e Conhecimento:
Interpretação e Transformação da Realidade.**

Evidentemente, o cerne da discussão não é, aqui, estabelecer o conhecimento como uma construção cotidiana desses pequenos momentos, viés pelo qual se perderia a perspectiva globalizante. Tampouco faz sentido, em uma análise dialética do conhecimento, o que é determinante, se o conhecimento como um todo (produto global do empreendimento humano de transformar a natureza), ou do conhecimento como parte, cada específico processo de conhecer, posto que a própria concepção dialética está fundamentada no conceito de processo dinâmico de contradição e superação. Nesse sentido é que definimos operacionalmente o conhecimento como todo esquema interpretativo da realidade - filosófico, científico, religioso ou artístico - traduzido nas diversas formas concretas em que se constituem os fundamentos da ação humana; ou seja, um processo dinâmico de instituição da realidade social do homem, ao mesmo tempo, continuamente determinado por essa realidade social. Afinal, só conhecemos algo a medida que integramos esse algo, seja uma teoria científica ou uma obra de arte, ao nosso sistema de cognições, fora do que temos apenas uma parcela do processo e que, separada do todo, não tem sequer significado (falar da sensação em si, como processo puramente biológico é falar do fictício). Se é assim, o conhecimento é sempre integrante de

uma relação e, como tal, não se dá no vazio. Como relação, ela é mediada em espaços concretos, como o mundo do trabalho (a fábrica, a legislação trabalhista...), da educação (formal, não-formal, informal...), da ação política (o partido, o sindicato...), todos estes determinados culturalmente (produtos do conhecimento), onde a linguagem (que já dá o conteúdo ideológico) e o imaginário social (constituído de uma moral, de uma concepção de ciência, do senso comum...) estão imbricados em um processo de naturalização (universalização) que, por si, já condiciona as práticas sociais.

Admitindo, com Marx, que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza, humaniza a natureza e que, portanto, através dele define historicamente a sua existência, vemos que o sentido dado ao trabalho em uma dada sociedade está intrinsecamente ligado ao modo de produção vigente, como aspectos de uma mesma instituição social histórica, logo, parte fundamental desse processo global de produção do homem pelo conhecimento. É nesse sentido que falamos na relação trabalho e conhecimento como um processo histórico e dinâmico de produção de significados sociais pela interação entre o modo como o homem transforma a realidade e o modo como o homem entende a realidade (articulada em práticas concretas), em um processo caracterizado pela interdependência entre os dois polos da relação. A relação trabalho e conhecimento é, fundamentalmente, uma correlação.

Seria esse um presuposto válido apenas para os processos artesanais de produção? Com o desenvolvimento de tecnologia altamente complexa essa relação se diluiria, quebraria pelo desequilíbrio ao minuar um de seus polos? Vamos tentar demonstrar que não.

2. Revisão da Literatura - Constituição do Referencial Teórico.

Estudar o sentido de uma determinada prática educativa através da análise de como é constituída (no discurso formal documentado e na prática concreta dos sujeitos que a executam) a relação trabalho e conhecimento para a instituição que desenvolve essa prática, não se torna tarefa menos complexa, mesmo que a prática estudada seja, por definição, voltada para a instrumentalização do indivíduo para o mundo do trabalho. Tampouco a quantidade imensa de obras escritas sobre o tema ou a ele relacionadas, ou o inquestionável avanço teórico, tornaram mais simples uma tentativa de aproximação. A complexidade se torna maior a medida que se observa que a perspectiva pela qual se toma o problema determina relações diferentes: Educação e Trabalho, Educação e Emprego ou Educação e Produção. Trabalho e Conhecimento, Trabalho e Educação ou Ocupação e Educação. Escola e Profissionalização, Escola e Treinamento ou Escola e Formação...

Temas correlatos ou aspectos de um mesmo tema? Na verdade, perspectivas pelas quais cada estudo toma o processo de socialização, o que, previamente, define as conclusões.

Não se trata, simplesmente, de uma oposição entre a visão capitalista do trabalho e a perspectiva do materialismo

histórico, da necessidade de superação daquela por uma perspectiva crítica. Vemos que a educação dividida persiste em ambas, do que se depreende a necessidade de uma busca ainda mais radical. Mas a Filosofia é, em si, uma abordagem radical e abrangente, o que pode implicar, inclusive, em um rompimento até mesmo com a forma vigente de racionalidade que condiciona os posicionamentos (mesmos os classificados em uma perspectiva crítica) a respeito do problema.

Reverendo algumas posições amplamente discutidas e predominantes na história recente da educação brasileira, podemos situar o problema e partir para a construção de um referencial teórico adequado à abordagem que desejamos desenvolver.

Já a partir de uma crítica à Teoria do Capital Humano (a fundamentação teórica da euforia de profissionalização que assolou a educação brasileira nas últimas décadas), SALM² demonstra a inexistência de subordinação da educação ao mundo do trabalho: "O mercado de trabalho requer um mínimo de educação para uma maioria e o máximo para a minoria". Não há vinculação entre a formação escolar voltada para o trabalho e os cargos funcionais da empresa. Escassez de mão-de-obra só existe como discurso oficial e parte dos interesses das empresas.

Para Lauro de Oliveira Lima, a revolução tecnológica elimina centenas de profissões que se apoiam em automatismos e a acelerada mudança tecnológica resulta na

necessidade cada vez maior de profissionais de menos experiência em procedimentos específicos mas com grande operacionalidade e transferibilidade, ou seja, comportamentos genéricos básicos das diversas profissões constituiriam o cerne da formação do trabalhador porque seriam o meio de diminuir a distância entre pensadores e executores e assim o poder dos dominadores. Isso ocorreria em um processo complexo diretamente relacionado ao aumento da participação dos indivíduos no processo político, do nível de aspirações e da participação social na tecnologia (imbricados como uma ciranda): "Estamos saindo da longa noite da profissionalização para a aurora de progressiva educação geral"³

Frigotto, entretanto, vê as relações entre tecnologia, trabalho e processo político em uma perspectiva radicalmente diferente. O modelo capitalista determinaria a posição da ciência e da tecnologia na sociedade contra os trabalhadores. A Terceira Revolução Industrial (informática, robótica, biotecnologia...) concentra o conhecimento e segmenta o processo do trabalho, aumentando a distância entre o pensar e o agir. Daí a questão fundamental da educação do trabalhador:

Se a superação dessa distância intelectual-trabalhador, intelectual-massa, se coloca como condição para instaurar um processo efetivo de conhecimento crítico e de conscientização, e se essa superação, no limite, demanda a quebra da relação que

produz essa divisão, qual a estratégia para caminhar, no interior da velha relação, para o horizonte da nova relação social.⁴

Também ARRUDA coloca esta questão como fundamental e objetivo principal para a concepção educacional desenvolvida a partir da Filosofia da Práxis:

Ou como, a partir da realidade do trabalhador, sem arrancá-lo do trabalho, organizar um processo educativo que o constitua estudante, técnico, cientista e mais artista.⁵

Não que tudo se resolva simplesmente pela educação geral, mas colocando a prática como fundamento e finalidade do conhecimento e rompendo com a visão metafísica do mundo, a Filosofia da Práxis vê o conhecimento como resultante da ação transformadora - o trabalho, a luta política - do ser humano sobre o mundo e a sociedade, refletida no plano de sua consciência, logo, o único limite imposto ao desenvolvimento do saber humano é a própria capacidade desse ser de agir sobre o mundo.

Essa é apenas uma das consequências do reconhecimento, pela Filosofia da Práxis, de que o conhecimento humano não só é fator de transformação do mundo e da história, mas é continuamente transformado pelo impacto daquela transformação. A outra é que a prática é situada no centro de toda relação humana.

Temos então a filosofia da Práxis como uma teoria da práxis do mundo do trabalho onde toda prática gera teoria.

O conhecimento é concebido como algo sempre em construção a partir do refletir sobre a experiência de vida. Isso não significa porém, o puro e simples descaso pelo saber universal acumulado pela humanidade ao longo da história para ligar-se ao puramente empírico. Trata-se sim de, reconhecendo a origem do conhecimento universal acumulado como gerado e teorizado a partir de práticas de segmentos da humanidade em diferentes épocas e etapas do desenvolvimento da História e da consciência, buscar romper o monopólio desse saber, criando meios para a compreensão crítica, articulada e profunda da prática de vida e do trabalho, no contexto cultural onde ele se desenrola e para a apropriação desse saber pelas massas engajadas nas práticas produtivas, mas segundo a lógica de seus próprios interesses. Para essa concepção há uma unidade dialética entre o experimentar e o conceptualizar, o agir e o conhecer, sendo inclusive mais valioso o experimentar e o agir, posto que é a prática transformadora o fundamento do conhecimento e o critério de sua veracidade.

Certamente, uma tal concepção a respeito da relação trabalho e conhecimento só poderia ser constituída fundada em uma singular concepção de realidade. Da admissão da realidade como dinâmica, como processo, movimento, um "fazendo", que se caracteriza justamente pelo conflito (como contradição) é que se chega à visão de conhecimento como algo sempre em construção, uma produção para a qual se faz necessário a

imersão. Para compreender a realidade é necessário fluir com ela, integrar-se, no pleno sentido.

Nessa perspectiva, científico não é só o saber que se exprime em formulações teóricas e faz parte de todo um esquema conceptual constuido historicamente e do qual a lógica cartesiana, de uma forma ou de outra , constitui a espinha dorsal; mas é, principalmente, um conhecimento expresso no fazer. Nessa persepectiva, é o trabalhador um produtor de conhecimento científico, desenvolvido a partir de sua prática produtiva, conceptualizado à sua maneira, e levando a resultados concretos e eficazes com sua aplicação.

A Práxis é esse processo de integrar-se sempre e mais profunda e plenamente no Real e ir encontrando as formas singulares e plurais de influir na sua estrutura e no sentido de seu movimento. É a articulação dinâmica da prática com a teoria, da ação com a intenção, do ser com o sonhar.¹

Entre os pensadores que situam o mito da racionalidade como um dos componentes fundamentais do problema, temos MARILENA CHAUI, que demonstra a dicotomia estabelecida entre formação/informação (opção humanista versus opção tecnológica) como o obstáculo ao estabelecimento de um projeto educacional que conceba o homem como meio e fim da educação e co-participante de sua construção. No mito da racionalidade estaria a raiz da divisão entre o fazer e o

1.ib.

pensar, posto que nele se apoiaria a regra da competência (o critério pelo qual se estabelece na sociedade quem tem o direito de decidir e de falar). A falsa oposição entre ciência e ideologia é decorrente da tradição ontológica que estabelece que o real é racional e transparente:

O que estou designando como ideológico não é, evidentemente, a admissão da racionalidade do real, mas aquilo que nossa ciência entende por racionalidade. Esta é suposta como sinônimo de não-contradição, pois o contraditório é suposto como sinônimo de irracional. Através dessa identificação entre racional e não-contraditório a ciência está, como a ideologia, afirmando a não-história. A ausência de historicidade e a ausência de contradição aparecem como o lugar privilegiado da racionalidade. E é nessa racionalidade em que confiamos cegamente nas ciências, desde as enciclopédias da Editora Abril até os nossos cursos mais sofisticados nas universidades.⁶

GADOTTI, questionando a possibilidade de repensar a educação, aclara um outro aspecto do problema e liames que condicionam o nosso pensamento pelos moldes e esquemas da ontologia tradicional herdada:

Não existem receitas mágicas, nem métodos ou técnicas que garantam que estamos realmente reaprendendo a educação ou reproduzindo a educação. Houve tempo em que se pensava que era suficiente opor uma pedagogia não-diretiva a uma pedagogia diretiva. A não-diretividade pode ser uma excelente técnica de ocultação ideológica e, portanto, de manipulação. Na verdade, as pedagogias "centradas no estudante" nada mais

fizeram, como a pedagogia do diálogo, do que desviar a educação do seu problema fundamental. A pedagogia do diálogo, centrando o problema da educação na relação professor-aluno, desviou a atenção para um problema importante, mas secundário na educação, porque o problema central continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo, enfim, a questão do poder. Deter-se na relação professor-aluno é escamotear o problema, ocultar as raízes dos problemas educacionais.⁷

Daí porque, para ele, educar para o trabalho significa, acima de tudo, levar o indivíduo a dominar conhecimentos e a dominar competências técnicas e científicas necessárias à compreensão da totalidade do processo de produção.

Se em diferentes pensadores, de uma forma ou de outra, sob esta ou aquela perspectiva, temos sempre presente a necessidade de buscar as raízes mais profundas do problema, que ultrapassam as oposições sujeito-objeto, subjetividade-objetividade, ciência-ideologia, meios-fins, etc., permanentes no pensar filosófico sobre a educação e nos problemas do conhecimento, significa isso mais um indicativo das relações de poder que perpassam não só a educação e a sociedade, mas também toda a tradição ontológica ocidental. A relação trabalho e conhecimento não poderia existir no imaginário social hoje de outra forma que não a eivada dessa dicotomia. Podemos observar rapidamente momentos fundamentais dessa construção histórica:

Momentos Fundamentais da Relação Trabalho e Conhecimento na História do Pensamento Ocidental:

Partindo da tradição judaico-cristã, temos o trabalho com sentido de atividade pela qual o homem difunde na criação o relacionamento que o liga a Deus - é um indicativo disso que o termo hebraico para "trabalho" (avada) signifique tanto atividade produtiva como "culto", ou seja, a atividade que tende a libertar o homem do peso da natureza. A evolução no sentido moral da relação trabalho e capital na formação social do povo hebreu mostra que, quando a ocupação da terra estava recente e havia certo equilíbrio, a riqueza e o aumento das posses era visto como benção divina e a miséria como castigo, mas, com a monarquia e o enriquecimento daqueles que não progrediam às custas de seus próprios esforços, o aumento da corrupção e do número dos sem-terra, o pobre e o justo passaram a ser considerados da mesma forma. Daí a concepção de trabalho como algo que pode gerar tanto a riqueza como a pobreza, e com duplo significado: positivo, se o homem trabalha para afirmar a unidade da criação, valorizando a si mesmo dentro da ordem estabelecida por Deus; negativo, se o homem trabalha para afirmar o seu próprio valor acima dos outros.

Entre os gregos, com o modo de produção escravista, baseado na transformação executada pelos escravos mantendo o conjunto da sociedade, aparece a extrema separação entre o trabalho intelectual e o manual. A própria palavra escola

surge ligada ao ócio e ao lazer. É nessa sociedade que se dá o maior desenvolvimento de um sistema lógico formal e a partir do qual toda a tradição filosófica ocidental vai ser erigida sob o ideal da razão eterna.

Indicativo da consistência da relação trabalho e conhecimento como determinação recíproca são os vários sentidos dados ao trabalho humano dentro da evolução geral linear do sistema interpretativo da realidade na cultura ocidental cristã branca, ou nuances de sentido, já que, de uma forma ou de outra, aparece sempre proeminente o de esforço ou encargo que o homem deve realizar para justificar a sua existência, e a ascese, religiosa primeiramente, e posteriormente racional, como caminho para superação desse fardo. Um sentido sempre conveniente ao poder instituído.

É esse sentido que a filosofia cristã que domina a Idade Média não tem muita dificuldade em assimilar e justificar, já que, na sociedade medieval, o trabalho produtivo era apenas o trabalho servil, composto de técnicas simples mantidas pela tradição e pelo aprendizado prático. A introdução de novas técnicas de produção, se não era proibida ou bloqueada, também não encontrava condições mínimas de sua ocorrência. É uma sociedade que praticamente não incorpora novos conhecimentos como força produtiva até mesmo porque o trabalho intelectual, na forma como ocorre, é privilégio do clero, que se identifica muito mais com os senhores feudais, como proprietária de terras que era, também, a Igreja cristã.

As escolas que surgem nesse período desenvolvem-se à sombra dos mosteiros e catedrais e destinam-se basicamente à formação de jovens para a vida monástica. Também não é por coincidência que é nesse período, mais precisamente no apogeu da Filosofia Escolástica, que se dá a mais pesada sistematização da lógica formal (no sistema aristotélico-tomista). É uma forma de concepção de razão que se sedimenta por estar ligada à forma de organização do trabalho e da sociedade.

A razão instrumental pôde ser harmonizada com a fé. A razão libertária não poderia. Não sem estabelecer o risco à estabilidade de todo o sistema.

Mas é a partir do pensamento de KANT, com o reconhecimento do papel essencial do sujeito na relação de conhecimento, e principalmente, de HEGEL, a afirmação da capacidade do sujeito de intervir na realidade, que incia-se o reconhecimento das reais dimensões do trabalho:

Hegel percebe que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de examinar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência. Foi com o trabalho que o ser humano desgrudou um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito do mundo dos objetos naturais. Se não fosse pelo trabalho, não existiria a relação

sujeito-objeto.⁸

Com MARX e a "inversão dialética" - transposição da lógica hegeliana para a realidade material, temos a superação da concepção abstrata do trabalho que levava Hegel a fixar sua atenção na criatividade do trabalho, ignorando o lado negativo, as deformações a que ele era submetido em sua realização material e social e, consequentemente, temos a análise dos problemas relativos à alienação do trabalho nas sociedades de classes.

É assim que o quadro completo de como o trabalho evolui historicamente de meio de realização do homem para um meio de exploração do homem pelo homem é composto a partir da divisão social do trabalho, da apropriação privada das fontes de produção e o aparecimento das classes sociais e que chega à extrema exploração do trabalhador sob o capitalismo, em que os valores são trasmutados também em mercadoria e submetidos às leis do mercado, que passam a determinar o trabalho do ser humano:

A segunda condição essencial que deve dar-se para que o possuidor do dinheiro encontre no mercado a força de trabalho como mercadoria, é que seu possuidor, não podendo vender mercadorias em que seu trabalho se materialize, se veja obrigado a vender como mercadoria a sua própria força de trabalho, identificado como a sua corporeidade viva.⁹

É a alienação do homem, que em vez de realizar-se no trabalho, acaba por ele escravizado.

A partir de Marx, o trabalho é compreendido como

mais-valia capitalizada (a diferença entre o valor pelo qual o capitalista vende o produzido pelos operários e o mínimo vital que paga a estes).

O trabalho é, então, para Marx, a fonte de todo o progresso humano. É a categoria fundamental e o fio condutor para a compreensão do desenvolvimento histórico do homem. Em "A Ideologia Alemã"¹⁰, nos mostra que a distinção entre os homens e os outros animais se faz, exatamente, a partir do momento em que os primeiros começam a produzir os meios para manter a sua existência. Isso implica dizer que o homem não mais espera que a natureza ofereça seus frutos para a coleta, embora o nível da produção ainda continue dependendo dela. A natureza já é, ela mesma, detentora dos meios de - naturais - de existência elaborados, mas sobre os quais os homens não possuem, de imediato, poder de interferência. Cabe ao homem reproduzir esses meios, o que faz do trabalho humano também atividade reprodutora. A ação do homem é sempre manipuladora e carrega consigo o caráter teleológico, pois determina o fim como atividade produtora antecipando-lhes os resultados desejados, e por isso, funciona como categoria da práxis. É em vista disso que Marx demonstra a diferença essencial entre o trabalho humano e o "trabalho" dos chamados animais sociais. O homem, antes de iniciar a sua atividade, já possui a representação final daquilo que se propõe conseguir. O trabalho dos animais sociais, embora as vezes constituam atividades complexas, são repetitivas e nelas não se observa

nenhum ato criador. E a utilização de instrumentos é a característica fundamental do trabalho humano.

O conhecimento, como parte da atividade prática que "organiza" a natureza tendo em vista a satisfação das necessidades é determinado justamente por essa atividade prática. Segundo KOLAKOWSKI¹¹, a interpretação de Marx sobre o conhecimento difere essencialmente (nesse sentido) da de Hegel e também da dos materialistas de sua época. Enquanto que para estes o conhecimento é o resultado de uma realidade independente de nossa consciência, considerando a práxis apenas como critério da teoria, Marx, pelo contrário, nega a existência de uma realidade independente de nossa consciência. Para ele, o objeto de conhecimento não é a natureza que existe "em si", independente do homem, mas sim a relação entre o homem dotado de consciência e a resistência externa contraposta à atividade humana, uma relação na qual os dois membros não podem jamais ser conhecidos em sua independência. Os objetos singulares, as propriedades, e as relações objetivas não existem antes da atividade intelectual determinada mediante as necessidades às quais serve, mas se formam apenas enquanto resultado dessa atividade.

O homem, para existir, tem que transformar a natureza, ajustá-la às suas necessidades e, para isso, se faz necessário o conhecimento das leis que a regem, da sua constituição. Entretanto, o homem transforma a natureza em seu relacionamento com os outros homens, situação em que se

estabelecem relações, normas de convivência e assim por diante, do que surge a necessidade do conhecimento do social. Esse conhecimento é desenvolvido sistematicamente através de métodos que são, também, uma construção social que, como tal, servem ao esquema vigente.

Daí porque a relação trabalho e conhecimento precisa ser captada em uma dimensão que não está muito bem clara no pensamento de Marx, a medida que é, por vários fatores e na mais das vezes, interpretado dentro de um rígido determinismo econômico, aparecendo ou como teoria da motivação humana ou como teoria da história dependente¹² - porquanto ligada ao fim da sociedade capitalista na forma prevista - o que não significa, necessariamente, ambiguidade ou imprecisão das interpretações, mas sim a relação com o mundo de significações que perpassa a cultura ocidental e, nela, o papel dos intelectuais.

Elucidativo, a esse respeito, é o pensamento de ANTONIO GRAMSCI.

O pensamento gramisciano destaca-se no seio do marxismo pelo ênfase da demonstração de que o poder de uma classe sobre outra, o domínio da sociedade, não depende só do poder econômico ou da força, mas também, e principalmente, da persuasão sobre a classe dominada para compartilhar dos valores culturais, sociais e morais da classe dominante.

Em Gramsci, o trabalho tem o significado de força própria através do qual o homem socializa a natureza. A

maneira como ele participa da realidade. Essa é uma maneira determinada e única do homem, pela qual ele também se socializa, de uma determinada forma:

O conceito de equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento, do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e o futuro custa ao presente, para a concepção de atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.¹³

O trabalho é sempre referido em Gramsci como atividade teórico-prática e, como tal, é um dos espaços onde se dá a hegemonia como uma relação pedagógica. Esse posicionamento é uma consequência da concepção de sociedade civil como uma instância encarregada da função de hegemonia, meio pelo qual a classe dominante, através das instituições privadas (entre elas a escola), estende e sedimenta a dominação. A visão de trabalho e seu significado que pertencem à concepção de mundo da classe dominante é plenamente disseminado na sociedade e sob pleno controle, através do monopólio que as classes dominantes têm sobre as instituições privadas, inclusive com o consenso das classes dominadas.

Mas essa concepção também permite que se veja a

sociedade civil como o lugar de circulação de ideologias (na qual o conhecimento universal "a ciência", tem um papel privilegiado). Isso significa que, dependendo da erosão das relações de produção capitalista nas três instâncias que compõem o bloco histórico, pode surgir, através dos intelectuais orgânicos da classe dominada, a contra-ideologia que levaria a uma nova concepção de mundo e propiciaria a emergência de um novo bloco histórico:

Deve-se observar que a elaboração dos grupos intelectuais na realidade concreta não se realiza num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos. Formam-se grupos que tradicionalmente 'produzem' intelectuais e são esses mesmos grupos que com frequência se especializam na poupança, isto é, a pequena e média burguesia das cidades. A variada distribuição dos diversos tipos de escolas (clássica e profissionais) no terreno econômico e as distintas aspirações das múltiplas categorias destes grupos determinam ou dão a forma à produção dos diversos ramos de especialização intelectual.¹⁴

Ou seja, o recrutamento e seleção dos intelectuais se dá em função de sua origem social, e a escola participa e sedimenta essa seleção:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de

um determinado Estado.¹⁵

Essa relação traduz o vínculo orgânico estabelecido entre o intelectual e o grupo que ele representa, e conseqüentemente, a sua função como agente da superestrutura.

A questão que se põe então é a seguinte: como romper esse esquema? Seria isso possível, na prática? A escola teria papel preponderante e decisivo? Como, se ela é parte desse esquema? Poderia ser alterado apenas um lado da relação?

Tais indagações se tornam ainda mais complexas a medida que transpostas para exemplos concretos, para a realidade latino-americana. Se observarmos o sistema escolar brasileiro após a reforma que (teoricamente) tentou romper a dicotomia ensino acadêmico e ensino profissionalizante, mas que acabou sendo cada vez mais excludente e hierarquizante, improdutivo (para o todo da sociedade), enfim, ideal aos interesses das classes dominantes, temos a confirmação prática e um reforço ao questionamento.

Uma questão fundamental, nesse sentido, seria: qual a validade real do saber universal acumulado, para o ser humano e para a sociedade globalmente considerada, se desse saber pelo menos dois terços da humanidade não participa. Evidentemente não se trata de um saber inútil, ou muito menos não verdadeiro. Cabe então questionar sobre a lógica sob a qual foi construído esse saber que, como integrante do esquema geral da razão dualista serve perfeitamente para

alimentar, com o respaldo daquilo que é científico, esas mesmas e tais idéias pertencentes ao imaginário social criado historicamente.

Sob essa ótica é que não consideramos satisfatória (suficiente) a solução gramisciana oferecida ao complexo sistema de determinações à nível da superestrutura. Para ele, se daria através do intelectual coletivo que é o partido, o único capaz de promover uma modificação do "panorama ideológico" e que tem o dever de lutar, em todos os campos, pela revolução das mentalidades, que é o caminho para a ampliação da "consciência contraditória" que mantém as massas em passividade moral e política. Através do partido pode se firmar o intelectual orgânico do proletariado, aquele que não só forma com as posições da classe trabalhadora mas também trabalha pela sua homogeneidade, formando uma base de consciência política. Seria o novo intelectual, o intelectual comprometido com o futuro.

Necessário se faz aprofundar mais ainda a discussão. Penetrar profundamente nos meandros dessas determinações a nível da superestrutura.

Fundamentos Teóricos para a Análise de Uma Prática Educativa.

A Hermenêutica e a Dialética.

Paul RICOEUR, pensador contemporâneo ligado a fenomenologia e que desenvolve sua reflexão através da hermenêutica (trabalho de interpretação da realidade, busca do seu sentido mediante a decifração de suas expressões simbólicas), nos mostra um algo mais, o papel, a "culpa" que a cultura apresenta, e nela, a linguagem, como sistema privilegiado de comunicação através de símbolos, na disposição da relação trabalho e conhecimento que, tal como se vem traçando até aqui, é, indiscutivelmente, uma relação dialética. Ricoeur nos fala da dialética do trabalho e da cultura (expressa na linguagem - a palavra com um papel fundamental), onde o trabalho humano, além de alienar-se pelo salariado, negociado como força de trabalho, desvinculado da pessoa, degradado econômico-socialmente em função do capitalismo, padece, nesse sistema, de uma humilhação que é simétrica ao orgulho da cultura. A cultura é culpada a medida em que é, direta ou indiretamente, um meio de exploração do trabalho, e os intelectuais, necessários ao sistema porque estabelecem a teoria que o justifica e o perpetua na educação têm na palavra seu principal meio. É a tradição ontológica ocidental que tem suas raízes na cultura grega que equaciona o trabalho liberal com a sina do homem livre e o manual com

servil.

Um outro aspecto da relação nos mostra Ricoeur, na condição moderna do trabalho, para além das condições econômico-sociais do capitalismo, pela forma tecnológica que as sucessivas revoluções tecnológicas deram ao trabalho, com o explodir dos ofícios antigos em tarefas parcelares e repetidas (atingindo inclusive o trabalho intelectual) levando o trabalhador a ver o seu trabalho como um sacrifício social cujo sentido e alegria se acham fora dele. O sentido do trabalho para o trabalhador nessa sociedade tecnológica deve ser o consumismo desenfreado, como um sonho que motiva a atividade; o lazer; o abreviamento da jornada de trabalho...

A objetivação no trabalho leva, então, além da realização, ao seu limite, que é a perda do sentido. A condição tecnológica do trabalho moderno faria aparecer, além das "alienações sociais", uma miséria do trabalho vinculada a sua "função objetivante" ¹⁶. Se a alienação é um problema social e político, a objetivação é um problema cultural, e as artes, a literatura, o ensino universitário exprimem uma resistência de adaptação do homem ao mundo moderno. Mas se a cultura é aquilo que desadapta o homem, também é aquilo que o mantém aberto para o todo, para o contraditório, para o jogo de forças que faz o verdadeiro equilíbrio que é, sem dúvida, dinâmico (nunca estático), e que representaria o verdadeiro sentido da palavra educação, esse tenso equilíbrio que faz do homem exatamente isso.

O Imaginário e o Simbólico.

Estudar a relação trabalho e conhecimento, mormente a sua articulação em uma prática dirigida a adultos, como é o caso das atividades de educação para o trabalho da LBA, numa realidade como a nossa (marcada por uma desigualdade social tão extremada que bloqueia toda e qualquer possibilidade de percepção, por parte da população alvo de sua ação, por definição, os segmentos mais pauperizados da sociedade brasileira, de seu papel no desenvolvimento e nos objetivos dessa prática), implica, de uma forma ou de outra, em retomar o trabalho como categoria básica e relação social fundamental, mediante a qual se estrutura o modo humano de existência, e sua relação com o processo de produção e difusão do conhecimento, tomado como resultado de uma determinada concepção de realidade, articulada em torno de uma determinada concepção de lógica e racionalidade; logo, posiciona o estudo em uma linha crítica ao pensamento tradicional, ao positivismo e ao funcionalismo que conduzem à visão tecnocrática da articulação trabalho e conhecimento na educação, que resulta sempre na concepção dual de homem e de trabalho, e facilmente liga e inscreve o estudo em uma perspectiva de compreensão histórica da realidade concreta e da educação como uma prática contraditória e complexa, confundindo-se com a própria socialização como um processo

global.

É sob essa perspectiva que trataremos das atividades desenvolvidas pela LBA sob o título "educação para o trabalho", como atividades e programas de educação de adultos (e não "educação popular", posto que, dado a natureza das relações estabelecidas, não pode constituir um espaço real de defesa dos interesses das classes pauperizadas no processo histórico). Pelo mesmo motivo, manteremos o termo "educação para o trabalho", ainda que em seu sentido lato, como conjunto de ações dirigidas a uma classe ou segmento de classe com o objetivo de instrumentá-la para exercer um determinado papel na sociedade, definido a partir de determinadas relações sociais de trabalho. Assim, as atividades em questão não se confundem com "educação pelo trabalho" - o que implicaria num projeto mais amplo e em atividades que envolvessem relações sociais de outra natureza.

Não se limitando ao sentido dado à "educação pelo trabalho" em psicoterapia, onde o trabalho já aparece com um sentido de atividade gratificante e geradora de sentido ao existir social do homem, uma prática educativa para assim se intitular precisa necessariamente incluir o aspecto criatividade como fundamento e objetivo do processo pedagógico, sem o que não existe nem o educando como sujeito e nem educação popular, no sentido já definido do termo.

A fundamentação básica para esse tipo de enfoque

encontramos em pensadores essencialmente críticos, construtores de uma ontologia diametralmente oposta às concepções que envolvem a visão de uma realidade fechada e acabada, e que não podem resultar senão numa gnosiologia avessa à concepção de conhecimento como produto permanente, e numa epistemologia impregnada da aversão às teorias completas e imóveis. Essas ontologias "abertas" estão sempre relacionadas a, ou delas sempre se deduz, uma conceituação de desenvolvimento como um processo geral, integral e solidário, tanto da sociedade, ou das sociedades, como dos indivíduos. A partir desse ponto básico, a educação não pode ser concebida compartimentada nem o saber dividido. A teoria é reconduzida ao seu devido lugar e limites e o aspecto essencialmente ontológico do trabalho fica mais claro.

Esses determinantes e suas consequências devem ser buscados também, através de uma metodologia adequada e de uma fundamentação que ultrapasse as restrições dessa metodologia, nas significações e nas idéias que perpassam as atitudes dos sujeitos concretos que interagem nos espaços de mediação da relação trabalho e conhecimento, em práticas educativas concretas.

Nesse sentido que é aqui considerado fundamental o pensamento de CORNELIUS CASTORIADIS, pensador contemporâneo que apresenta a História como auto-criação incessante da sociedade, e sua obra básica, "A Instituição Imaginária da Sociedade", justamente por ressaltar o fato de que idéias

como a da razão como condição suficiente para o progresso infinito e geral da humanidade (garantia de seu bem estar) da onipotência da técnica, da objetividade do conhecimento científico, e outras que são subjacentes à concepção da relação trabalho e conhecimento numa perspectiva dualista, são fundamentalmente componentes do imaginário social naturalizado sob os interesses das classes que detém o poder na sociedade. A categoria que constitui a pedra angular de seu pensamento é a de "imaginário social" ¹⁷. Através dela questiona a possibilidade de uma ciência do social-histórico:

Aquilo que, a partir de 1964, denominei o imaginário social (...) nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como 'imaginário': o especular, que, evidentemente, é apenas imagem de e imagem refletida, ou seja, reflexo, ou em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica (eidolon) (...) apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre no subsolo da famosa caverna: é necessário que (este mundo) seja imagem de alguma coisa. O imaginário de que falo não imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma 'coisa'. Aquilo que denominamos realidade e racionalidade são seus subprodutos. ¹⁸

Assim, para Castoriadis, a sociedade e a história são explicadas como criação permanente do imaginário social e, a partir dessa categoria, é construída uma crítica radical à concepção de ciência aplicada ao social-histórico, porque baseada na forma de "racionalidade" vigente que se estrutura

e se realimenta da tradição ontológica ocidental que traz em si o germe da dualidade e que leva à alienação na teorização absoluta, como conhecimento complexo e fechado sobre o ser social-histórico cujo destino é o porvir, e esse é para ser feito e não apenas pensado.

Para Castoriadis, a sociedade e a história são criação permanente do imaginário social e precisam ser assim compreendidas. A forma de racionalidade que fundamenta a ciência e a ontologia tradicionais têm sido um cabresto ao pensamento humano, velando a visão de que a história é a história das significações, ou seja, o imaginário não se torna autônomo, ele é o elemento fundamental que constitui a história como tal.

Isso explica, entre outras coisas, porque certos pensadores podem ver a separação do conhecimento teórico do prático, entre o trabalho manual e o intelectual - uma constante na cultura latino-americana - como decorrência da colonização ibérica e escravagista, em que significações foram sendo produzidas e sedimentadas, compondo com uma determinada realidade das relações de produção para chegar, por exemplo, à formação social brasileira, sem entretanto, alcançar o problema ao nível do social como comportamento criador, como instituição de novas formas sociais. O que institui a dicotomia não é (somente) a existência de "arquétipos" num "inconsciente coletivo", levando-nos a desvalorizar o agir e supervalorizar o pensar (como

realizações humanas separadas), a ver o homem dicotomizado e aceitar a sociedade dividida com naturalidade, mas sim (também), e principalmente, a atuação permanente e constante da sociedade em produzir novas formas desse pensamento.

Enfim, o pensamento de Castoriadis é aqui apresentado como um caminho possível para a constiuição de um panorama filosófico que permita a superação da visão de homem dicotomizado, que constitui o bloqueio geral à compreensão do trabalho como fonte de conhecimento e do homem como sujeito da história, que são referenciais fundamentais para a concepção de educação que aqui desejamos como balizamento para a análise que pretendemos construir.

Há, entretanto, um risco em se falar de um imaginário instituinte e instituído da história e da sociedade: substituiríamos o Absoluto de Hegel pelo Imaginário (um algo abstrato que apareceria como panaceia explicativa de todos os problemas). Para contornar esse risco, não basta o balizamento do pensamento marxista, embora este, como já vimos anteriormente, nos conduza diretamente à questão básica: o imaginário social, como componente superestrutural, não existe no vazio. Onde pode ser estudado, então?

A resposta é, aparentemente, simples e direta: na linguagem ou, mais precisamente, a fala dos que o produzem. E, nesse sentido, o pensamento de Mikhail Bakhtin, filólogo que tenta constituir uma filosofia da linguagem de fundamento

marxista, em plena era stalinista, sem entretanto, submeter seu pensamento às conclusões prévias do modelo oficial, se adequa perfeitamente ao tipo de análise que se busca neste trabalho, justamente por caracterizar-se pela valorização da fala enquanto motor das transformações linguísticas, ressaltando sua natureza social e superando tanto a linguística unificante que faz da língua um objeto ideal (pelo que acaba por ser obrigada a rejeitar a mais rica de suas manifestações - a fala) como as posições que tentam compreender essa manifestação a partir de condições da vida psíquica do falante, perdendo, assim, a pista da palavra como signo ideológico (que interessa principalmente) e produto da interação entre locutor e ouvinte. Bakhtin contrapõe a estas uma interpretação dirigida às formas e os tipos da interação verbal em ligação estreita com as condições concretas em que se realiza essa interação. Para Bakhtin, a palavra veicula a ideologia, que é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se ideologicamente, portanto, na língua. A palavra serve como "indicadora" das mudanças.¹⁹

Essa é uma questão particularmente importante, tanto para a compreensão do pensamento de Bakhtin como para o próprio marxismo, uma vez que Stalin repudiou a natureza superestrutural do fenômeno da linguagem, negando a veracidade da existência de determinações mecanicistas da estrutura econômica sobre a língua e afirmando a língua como instrumento de comunicação. Não é esse também o ponto de

vista defendido por Bakhtin, que demonstra que não é a categoria da causalidade mecanicista que vai explicar a questão provocada pela afirmação da natureza social do signo e da enunciação: em que medida a linguagem determina a consciência e em que medida a ideologia determina a linguagem?

A resolução desse problema começa pela compreensão da realidade humana como construção semiológica. Toda a produção social humana tem como mediador a linguagem, e nela a ideologia, o valor, a polissemia da palavra, o social. É o social que constitui o homem, e não o homem que constitui o social. Ao nascer, o ser humano já encontra um mundo de significações que o envolve, e ele reproduz essas significações. O social é, então, o determinante dessa produção.

O ser humano existe imerso na cultura, num conjunto de sistemas ideologicamente constituídos (da moral, da ciência, da religião...), a partir dos quais e com os quais vai construir a sua "vida interior", que se alimenta e interage com esses sistemas inclusive através da palavra e vai se constituir num domínio em que a palavra interior e exterior não se apresentam ordenadas num sistema, mas acompanham cada atitude tomada em qualquer situação. Esse domínio chamado "ideologia do cotidiano"²⁰ e que surge pela socialização (eivada da ideologia dos sistemas organizados) acaba por representar a base da sustentação da ideologia.

E aqui a chave da filosofia da linguagem de Bakhtin, como tentativa de compreensão da língua como um sistema de normas em uma corrente evolutiva e centrada na fala (ligada às estruturas sociais) como motor das transformações linguísticas (a evolução da língua se dá na comunicação verbal concreta, e não no sistema de normas) como motor das transformações linguísticas (o sentido da enunciação completa é concreto, único e não reiterável. É determinado pelas formas linguísticas e elementos não verbais da situação), que é o tema, como expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação e que traz o contexto social todo.

É assim que podemos ver a palavra (que é o signo ideológico por excelência) como signo neutro. A palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer função: política, religiosa, ideológica, etc.

A enunciação é uma réplica do diálogo social e seu sentido completo (não a significação) é determinado pelo contexto social total (o imediato reflexo do mais amplo).

Esse é o aspecto fundamental do pensamento de Bakhtin como fundamentação para a nossa análise, em primeiro lugar porque firma o discurso de um grupo como o que reflete sempre a defesa dos interesses de sua classe; e em segundo lugar, que esse discurso, que não representa apenas um discurso específico (produto da "cultura do grupo ou da

instituição onde o grupo atua"), mas que é composto dos mesmo termos e formas da linguagem geral, pode ser analisado pela sua inserção no contexto imediato e mais amplo onde ocorre. A base disso é a afirmação de que a palavra é polissêmica, e seu sentido reflete ideologicamente o que se passa no social. Como na gíria dos sub-grupos (em que há inversão de valores), as palavras, em sí, não significam realmente. Podem ser substituídas conforme os interesses do locutor e as condições da comunicação.

Uma filosofia da linguagem que buscasse se estabelecer de outra forma que não a que considera fundamental a questão da fala, jamais alcançaria o que há de essencial no discurso de um grupo: as relações entre a enunciação e as condições da enunciação. Se a palavra é polissêmica, é ideologicamente neutra, e pode ser aplicada de diferentes formas, de acordo com os interesses do locutor e em função do auditório, o principal elemento de acesso à compreensão das relações entre ideologia e linguagem estão na análise da palavra relacionada ao contexto político e social onde ocorre. Vemos que, em grupos semiológicos determinados, profundamente ligados a sua classe social, o uso de um repertório de palavras não só é uma característica do grupo, mas existe também como meio de coesão e defesa contra os outros.

Se a palavra não fosse o signo neutro, o simples estudo semântico do repertório de um grupo determinado

constituiria o caminho para o imaginário instituinte das ações desse grupo. O estudo da evolução do vocabulário aliada a contextualização histórica seria suficiente para aclarar as determinações do imaginário na prática do grupo em estudo. Não é assim tão simples, entretanto, alcançar o sentido atribuído por um determinado grupo semiológico. Embora essa hermenêutica da palavra seja muito importante, essencial mesmo, o verdadeiro objeto da análise está naquilo que é produto da interação entre o locutor e o ouvinte. Essa é a principal contribuição do pensamento de Bakhtin: direcionar a análise para as formas e os tipos da interação verbal em estreita ligação com as condições concretas em que se realiza essa interação, sem o que qualquer análise linguística torna-se a análise de um simples conjunto de sinais, e o sinal é uma entidade de conteúdo imutável, não pode substituir, refletir ou refratar significações. Para Bakhtin, não tem valor, mesmo porque a pura sinalidade não existe.

3. Aplicação da Categoria Trabalho e Conhecimento a uma Prática Educativa.

A. Roteiro Básico de Análise.

Temos, então, a relação trabalho e conhecimento como uma categoria de análise de práticas educativas que pode nos levar, de uma forma praticamente direta, não só aos pressupostos teóricos subjacentes a essas práticas mas, e principalmente, ao verdadeiro sistema de mando que dirige a concretização dessas práticas e que, frequentemente, não é dito, escrito ou assumido formalmente.

Vejamos, então, em um roteiro básico de análise de uma prática educativa, como pode se revelar útil a relação trabalho e conhecimento como fio condutor.

1. Formas e conteúdo da educação: escapando ao nível do discurso, a análise da forma concreta de articulação entre o trabalho e o conhecimento no conteúdo de uma prática educativa pode demonstrar claramente com quem está comprometida e que fins realmente visa essa prática. O que é realmente ensinado, ou seja, o que, realmente o aluno introjeta, é que revela o conteúdo real da prática em questão.

2. Questões básicas em educação: quem educa e quem é educado? Que finalidade visa e quais meios utiliza? O posicionamento do educador, a qualquer nível (instrutor, supervisor, diretor, professor...), ante a forma de

articulação entre o trabalho e conhecimento, revela claramente o seu papel social, seja como mediador da ideologia de uma elite seja na concretização de uma visão de educação diferenciada, uma para os dominantes outra para os dominados, assim como o posicionamento que assume na relação educador-educando.

Quanto à finalidade de uma prática, que não raro é implícita, já que nenhuma assume-se como uma educação de conservação do status quo, a relação trabalho e conhecimento afigura-se como um meio de alcançar aquilo que não está documentado, demonstrando a situação e o posicionamento dessa prática em um dos seguintes níveis: nível da conservação da ordem; nível da modernização (populista, com participação restrita, etc); nível da participação transformadora (participação real, dirigida, solidária, etc).

Os meios utilizados, os métodos e as circunstâncias da educação: os aspectos técnicos estão intrinsecamente ligados aos aspectos ideológicos, dado que a escolha de uma determinada metodologia posiciona o trabalho ideologicamente e condiciona os resultados finais. Há uma sutil diferença entre o método documentado e sua aplicação concreta. Qualquer método pode ser desvirtuado totalmente por uma aplicação condicionada por outro molde, mesmo quando prevê uma produção fechada, uma utilização disciplinada do material didático e uma rígida avaliação. Determinante, na verdade, é o pensar daquele que concretiza o método. Não deixa de apresentar

importância a análise do material didático (tipo, quem confecciona e como é utilizado) e da avaliação (como se dá a produção/reprodução do conhecimento no processo da prática educativa analisada, até que ponto isso constitui um instrumento de transformação da sociedade e qual a participação da clientela no planejamento e execução de programas são questões fundamentais a serem respondidas em uma análise, mas que bem pouco nos ajudam, se a análise permanece a nível do discurso.

Outro aspecto difícil de alcançar sem a utilização de uma categoria de análise reveladora de pressupostos subjacentes à ação é o papel do agente da ação educativa. Quem são os agentes (origem social, papel social...)? Qual o nível e o tipo de formação que receberam? Qual a relação com o grupo a ser educado? Como se instaura e se processa a relação entre o agente e o grupo?

Quanto à análise da proposta político-pedagógica da prática em análise, o fundamental é estabelecer o nível de coerência entre o que é proposto na documentação e o que efetivamente é posto em prática. Isso é relativamente simples quando a proposta encontra-se claramente explicitada para os agentes e para o objeto da ação, o que dificilmente é um fato. Raríssimas propostas prevêm um processo de explicitação dos interesses da clientela.

3. Fonte dos Recursos e Controle do Processo: uma análise importante, só aparentemente se apresenta distanciada

das questões que envolvem a relação trabalho e conhecimento. A origem dos recursos que garantem a execução de uma programação atrelam o direcionamento dessa programação a interesses de classes, a concepções de vida e de mundo e, conseqüentemente, uma determinada concepção de trabalho e conhecimento e à forma como se articulam na educação. A forma de aplicação, a participação da comunidade, de representantes dos usuários na decisão, no planejamento de aplicação dos recursos. Existe algum tipo de avaliação do processo? Essa avaliação é puramente formal? É interna aos mecanismos de execução? Existe algum tipo de avaliação externa e, portanto, totalmente descompromissada com a prática educativa? Como se dá, realmente, o controle do processo?

Todas essas questões podem ser respondidas sob a perspectiva da relação trabalho e conhecimento na prática educativa, a medida em que a análise avança sobre as relações que envolvem a execução concreta dessa prática a nível do subjetivo dos envolvidos com ela, com aqueles que realmente a concretizaram no cotidiano do processo, que é o determinante de seus resultados.

Uma determinada prática educativa pode apresentar, no plano de execução, metodologia perfeitamente adequada e fundamentada em concepções revolucionárias, orçamentos perfeitos, mas, bastam falhas no repasse do financeiro, para que todo o processo desmorone. Pode apresentar metodologia, orçamento e repasse adequados, mas um controle do processo

puramente burocrático e formal, com a tendência da aplicação dos processos já cristalizados por anos de execução, apresentando, apenas, uma mudança a nível do discurso, no preenchimento dos relatórios, nos termos utilizados e na postura ante a prática. De qualquer forma, os resultados serão sempre idênticos aos utilizados em processos e práticas já naturalizados pela repetição

B. A Educação para o Trabalho na LBA.

Temos, então, como fio condutor e instrumento de análise de uma prática educativa, mormente aquelas intituladas de "educação para o trabalho", a relação trabalho e conhecimento, visualizada como resultante da concepção de lógica e racionalidade vigentes na sociedade que produz essas práticas, e definida como a internalização pelos sujeitos sociais no processo histórico, dinâmico e global de produção de significados sobre a forma de articulação entre a transformação e interpretação da realidade pelo homem, e, como metodologia, a análise dialética da forma de inserção dessa relação na prática em foco, através do estudo desse conjunto de significados que é comum a um dado grupo social, posto que é instituinte e instituído socialmente no processo de interação desse grupo e reflexo do global da sociedade na qual o grupo está inserido historicamente, e tendo como material de análise a linguagem do grupo, mais precisamente a fala viva e dinâmica, confrontada com a normatização

documentada e situada historicamente.

O problema básico que se apresenta aqui é, então, fundamentalmente metodológico, dado que trata-se de análise de significados introjetados socialmente, vivências cristalizadas e naturalizadas em esquemas ontológicos que nunca aparecem em documentos escritos, embora com eles guardem relações, e tampouco são facilmente visualizáveis na observação ou passíveis de qualquer manipulação experimental, pois mais criativo que seja o processo.

A hipótese básica aqui é que os determinantes reais das práticas concretas de educação para o trabalho na LBA/AP (e possivelmente em todas as instituições similares) se dá ao nível do imaginário dos envolvidos nessas práticas, e este é relativamente independente de qualquer normatização existente ou quaisquer variações no discurso oficial.

Não significa isso a afirmação de tratar-se do impalpável, indelével e inatingível. Na verdade é esse imaginário muito mais concreto que a própria normatização da LBA, dado que é a ele que os sujeitos do processo educativo obedecem, e que, supõe-se aqui, transparece na fala livre desses sujeitos.

N O T A S

(1) Analisando situações específicas da formação acadêmica na área de administração, de onde provém boa parte dos chefes e técnicos de recursos humanos das empresas privadas e do serviço público, pode-se tentar ilustrar o complexo processo de introjeção de valores e atitudes seletivas em relação à origem social das pessoas, em cada momento da formação de um técnico que irá lidar com situações de hierarquização social: em uma situação de avaliação de aprendizagem, onde, aparentemente não se teria mais que uma questão técnica, por exemplo, na disciplina Psicologia Social: uma das questões que, supostamente apenas afere a atitude dos alunos ante a origem dos profissionais que futuramente, irão selecionar e organizar na hierarquia social das empresas, como uma típica questão de múltipla escolha, indaga sobre o peso da origem social de um profissional em relação ao seu desempenho em um cargo de chefia. No menu de alternativas (respostas possíveis) duas são principais: a "certa", que diz que esse peso é nulo (representa a atitude eticamente correta de um profissional de recursos humanos e está relacionada ao conteúdo programático formalmente desenvolvido); e a "incorreta", que explica detalhadamente como a origem social do profissional que ocupará cargo de chefia determina o seu posicionamento na empresa, até em termos de desenvoltura no relacionamento com os clientes, e, conseqüentemente, determina também as suas possibilidades de sucesso pessoal no cargo, assim como também as possibilidades da empresa em termos de lucros. Verifica-se que o aluno dedicado pode até responder à questão com alternativa "eticamente" aceitável e estabelecida como correta, mas, dependendo de outros elementos presentes no seu particular processo de formação, que incluem condições de classe, introjetará muito melhor a alternativa apresentada como incorreta, e nela pautará a sua prática concreta de seleção de profissionais.

(2) SALM, C. "Sobre as Relações entre Educação e Mercado de Trabalho".

(3) LIMA, L. de O. "Educação e Trabalho Hoje".

(4) FRIGOTTO, G. "Fazendo pelas Mãos a Cabeça do Trabalhador".

(5) ARRUDA, M. "Metodologia da Praxis e Formação dos Trabalhadores".

(6) CHAUI, M. "Crítica e Ideologia". p.28.

(7) GADOTTI, M. "Educação e Poder". p. 58.

- (8) KONDER, L. "O Que é Dialética?". p. 27.
- (9) MARX, K. "El Capital". p. 122.
- (10) MARX, K. e ENGELS, F. "A Ideologia Alemã". p. 12.
- (11) KOLAKOWSKI, L. "Las Principales Corrientes del Marxismo". pp. 122/143.
- (12) Cf. NUN, J. "O Outro Reduccionismo".
- (13) GRAMSCI, A. "Os Intelectuais e a Organização da Cultura". p. 130.
- (14) ib. p. 10.
- (15) ibd. p. 9.
- (16) RICOEUR, P. "História e Verdade". pp. 215/219.
- (17) Em se tratando das relações entre a cultura e a praxis, o que, em última instância, implica num posicionamento a respeito da questão do "trajeto do sentido" entre a infraestrutura e as superestruturas, incluindo isso um posicionamento sobre a questão do estatuto da cultura, seu posicionamento como parte da infraestrutura ou da superestrutura, verificamos a existência de algumas categorias de análise já diretamente ligadas a essa relação: o domínio do imaginário e as "mediações simbólicas" dos grupos sociais, que, em Gilbert DURAND (1982), envolve desde o gestual de um grupo até o ideário por ele composto, e em Michel MIRANDA (1987) é definido como "a imagem plural e ambivalente que uma sociedade dela se dá", e, ainda, em Edgard MORIN (1984) abrange tanto o onirismo coletivo quanto as sérias cognições pessoais; as "representações coletivas" como princípios de classificação do real e redes de leitura e organização do real social, em DURKHEM-MAUSS; "plasma existencial", em Michel DE CERTEAU (1987), entre outras de igual importância para o nosso tipo de análise. Optamos pelo pensamento de Castoriadis por sua visão de imaginário instituinte e instituído, posto que permite a superação da circularidade na questão das relações entre a infraestrutura e as superestruturas, através de uma concepção de união metabólica entre essas duas instâncias do social.
- (18) CASTORIADIS, C. "A Instituição Imaginária da Sociedade". p. 13.
- (19) Cf. BAKHTIN, M. "Marxismo e Filosofia da Linguagem".
- (20) Ao que tudo indica, com este conceito, Bakhtin posiciona-se a respeito da problemática do trajeto do sentido entre a infraestrutura e as superestruturas. A ideologia do

cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência, justamente pelo que se distingue dos sistemas ideológicos constituídos, como a arte, a moral, o direito, a religião, etc., que cristalizam-se a partir dessa ideologia do cotidiano e exercem por sua vez, uma forte influência sobre ela, dando assim o tom a essa ideologia. Justamente por isso há um elo orgânico entre esses sistemas e a ideologia do cotidiano.

P A R T E I I

A Pesquisa: Educação Para o Trabalho da LBA na Fala dos atores das Ações.

A Legião Brasileira de Assistência não é, certamente, uma instituição nacional voltada para a educação de adultos e, até pela história de sua constituição, de forma alguma dela se esperaria um compromisso com a educação popular. No entanto, a LBA desenvolve, formalmente, desde 1966, programas de educação para o trabalho a nível nacional. Esses programas incluem um conjunto de atividades que são rotineiramente estabelecidas, obedecendo a uma programação anual, nas comunidades assistidas pela LBA, integradas às demais desenvolvidas pela instituição e mais claramente aceitas e definidas como de ação social.

Tal como as demais atividades da LBA, as de educação para o trabalho constituem um espaço singular, onde os resultados apresentados em documentos oficiais representam contrastes gritantes com a realidade, facilmente constatáveis pela observação direta das comunidades onde essa instituição desenvolve seus programas. Características importantes também são o altíssimo índice de investimento em termos de recursos financeiros, desproporcionais mesmo aos resultados efetivos

observáveis na população alvo; e a fundamentação teórica

relativamente bem delimitada (em cada época e contexto), que apresenta variações extremadas de discurso, visíveis inclusive na linguagem utilizada, sem que a prática apresente variações na mesma proporção.

A ênfase variável dado aos programas, a variação na fundamentação teórica e no projeto político-pedagógico subjacente a essas atividades, expostas nos documentos normatizadores e nas diretrizes básicas, na linguagem, e até, no organograma da instituição, em estreita vinculação com o momento político vivenciado pela sociedade, com os processos e projetos políticos emergentes, ante a mesmice da prática real nessas atividades que pode ser observada no cotidiano dos funcionários e técnicos da LBA encarregados de sua concretização, nos leva a supor que existe algo bem mais forte e eficaz do que a documentação normatizadora. Esse comando, que seria o verdadeiro, se situaria a nível de um imaginário próprio da instituição, e condicionaria a prática educativa real e concreta desenvolvida.

O verdadeiro comando das ações concretas funcionaria a um nível inteiramente subjetivo (para não utilizar termos como "subconsciente"), como uma espécie de eminência parda onipresente nas cognições do grupo social que, de uma forma ou de outra, acaba ocupando os cargos de mando da maioria das instituições.

Esse é o fundamento e objeto desta

pesquisa. Como atingir um tal nível da complexidade do real-concreto é a primeira questão a ser trabalhada.

A Questão da Metodologia.

Fundamentados no referencial teórico, onde fica estabelecido a linguagem (especificamente, a fala) como o caminho principal para analisar aquilo que chamamos de "o imaginário social da instituição", chegamos a um problema metodológico básico: como objetivar o inobjetivável, aquilo que, por definição, é construção permanente da subjetividade humana? A solução visível para esse impasse implica na aceitação tácita da necessidade de abrir mão da pretensão de abarcar o imaginário como um todo, em sua riqueza e complexidade integrada, e firmar um objetivo mais modesto, a detecção de formas "regulares" produzidas pelo imaginário singular (o da instituição em estudo, que se supõe segmento da sociedade burguesa que a produz) e produtoras da realidade concreta da execução da programação de educação para o trabalho desenvolvida pela LBA do Amapá. Essas regularidades dizem respeito à significados/conteúdos instituintes e instituídos na prática pedagógica construída cotidianamente pela LBA e presentes na fala dos envolvidos com a execução dessa programação.

Essa opção, entretanto, não implica em abandonar a

perspectiva qualitativa de pesquisa. Segundo MINAYO ¹, metodologias de pesquisas qualitativas são aquelas capazes de incorporar a questão dos significados como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. As regularidades a que nos referimos aqui, são justamente assim definidas pelo seu significado, ou, mais precisamente, por seu sentido latente, já que os trechos são escolhidos em função de sua relevância em termos da revelação de sistemas de significados compartilhados por um determinado grupo dentro da instituição. Evidentemente, o fio condutor para esses significados é a relação trabalho e conhecimento.

Trabalhar as "regularidades", ou seja, formas do imaginário social da instituição presentes na fala dos envolvidos com as práticas de educação para o trabalho na LBA/AP, e relevantes, em termos de articulação da concepção pedagógica do trabalho em sua relação com o conhecimento, e que passa a ser o objetivo da fase inicial da pesquisa, intitulada Coleta de Dados, não se identifica, de forma nenhuma, com o estabelecimento dessas formas como variáveis determinantes ou intervenientes para a prática pedagógica da LBA. Trata-se aqui de uma tentativa de composição descritiva do fato desse imaginário instituinte das práticas e instituído nas práticas pedagógicas da LBA, em seu aspecto mais conspícuo, e que está na fala dos que concretizam essas

práticas.

A partir da experiência com a sondagem prévia à pesquisa e a verificação das limitações, inclusive econômicas, de outros instrumentos, estabelecemos como técnica de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, e como sistema de tratamento dos dados, o cruzamento das informações obtidas, aliado a contextualização histórica das expressões representativas de significados que apresentam certa regularidade na fala da amostra, e sempre cotejados com a normatização dos programas de educação para o trabalho (Programação anual, Relatórios de Execução, Portarias e Resoluções).

Mais que uma técnica de coleta de dados, a entrevista aqui é concebida, então, como um processo completo de produção de dados, desde a coleta, na fala dos entrevistados, das passagens plenas de significado para a compreensão de como é concretizada a relação trabalho e conhecimento na execução da programação da LBA do Amapá, até à concatenação ao estudo histórico da formação dos programas de educação para o trabalho na LBA e ao momento político de seu surgimento. Envolve esse trabalho a análise dos documentos normatizadores da produção e a contextualização da situação do falante, a nível local e nacional.

O Universo da Pesquisa e a Amostra:

Tomando como universo da pesquisa a totalidade dos

envolvidos diretamente com a educação para o trabalho desenvolvida pela LBA no Amapá, teríamos de fato uma população considerável: os servidores que atuaram no Setor de Educação para o Trabalho (ativos e inativos), técnicos de outras instituições que exercem ou exerceram cargos de confiança dirigindo ou executando essas atividades, instrutores autônomos contratados por curtos períodos, instrutores supervisores, líderes de comunidades assistidas pela LBA (urbanas e rurais), alunos de cursos e integrantes de grupos de produção, beneficiários do programa Microempresa Social.

Técnicas de coleta de dados e amostra são dois aspectos da pesquisa intrinsecamente ligados. Em nosso caso, como critério de seleção da amostra, prevaleceu a relevância da informação para a apreensão das variadas dimensões do real em sua complexidade. Como critério fundamental para a seleção da amostra ficou estabelecido a experiência do informante com as atividades de educação para o trabalho, devido à fertilidade para a produção de dados no nível específico que essa pesquisa requer. Este é um aspecto que está intimamente ligado à qualidade da relação estabelecida entre o pesquisador e pesquisado, ou a essa possibilidade. Um fator importante a considerar, nesse caso, é o fato de ter o pesquisador atuado durante cerca de quatro anos no Setor de Educação para o Trabalho e exercido outras funções na instituição em tela.

Descrição da Relação População/Amostra

A LBA/AP contava com 09 cargos técnicos no Setor de Educação Para o Trabalho. Atualmente, após o processo de reestruturação ocorrido em 1988, encontram-se distribuídos pelas divisões regionais (a nova estrutura da LBA encontra-se organizada em espaços de atuação, e não mais por atuação especializada). O setor especializado em educação para o trabalho contava com um Chefe de Setor; um Coordenador de Execução; 04 Programadores de Educação para o Trabalho (PETs); 03 Instrutores Supervisores. Quanto aos instrutores de Cursos dos programas Suprimento de Necessidades Básicas e Qualificação Profissional, e dos Grupos de Produção, são contratados por prazo determinado, ou em regime de prestação de serviços, por prazo equivalente à duração do curso. Embora as diretrizes para esse tipo de contratação recomendem a variação dos instrutores (para evitar possibilidades de vínculo), não há grandes modificações nesse universo, dadas as relações que se estabelecem entre a chefia do setor e os instrutores, sendo a diretriz resolvida através de uma espécie de rotatividade entre os instrutores contratados. Nos últimos anos, instrutores foram contratados para suprir necessidades funcionais da burocracia (desvio de função). Trabalhando realmente como instrutores de cursos, nos últimos anos, cerca de 200 pessoas atuaram em aproximadamente 30

tipos de cursos práticos.

Quanto aos usuários da programação de Educação para o Trabalho desenvolvida pela LBA/AP, a julgar pelos relatórios de execução, cerca de 4.000 pessoas passariam, anualmente, pelos cursos promovidos pela LBA/AP, na Capital e no interior do Estado.

Para essa população, a amostra estudada ficou assim constituída:

- 01 Gerente Regional
- 01 Chefe do Setor de Educação para o Trabalho
- 01 Coordenador de Execução
- 14 Instrutores Autônomos
- 09 Egressos de Cursos
- 02 Líderes de Grupos de Produção
- 03 Beneficiários do Programa Microempresa Social
- 03 Líderes Comunitários (02 da área urbana e 01 da área rural).

Os Instrumentos de Coleta

A coleta de dados foi prevista em dois níveis ou aspectos:

- a) Nível "Formal": refere-se aos dados publicados em documentos normatizadores, relatórios de execução,

portarias e resoluções. Dividem-se essas fontes em produção local e produção nacional (gestados e promulgados pela Direção Nacional da LBA, SIMPAS ou Governo Federal).

Aqui foram analisados os Relatórios de Execução da Programação de Educação para o Trabalho, produzidos pelo Departamento de Educação para o Trabalho - Direção Nacional da LBA, relativos ao Território Federal do Amapá, Portarias e Resoluções relativas à educação para o trabalho no Amapá, de 1966 a 1987, período considerado significativo para o estudo dessas atividades porque abarca do surgimento até reestruturação da Instituição, momento em que o Departamento de Educação para o Trabalho é diluído na divisão por Regiões, e as pós-1987. A nível local foram estudados principalmente os indicadores de porte e relatórios de execução da programação.

b) Nível "Direto": coletado na fala dos envolvidos com as ações de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA no Amapá.

Como foi explicado, no nível "direto" o instrumento básico escolhido para a coleta de dados foi a entrevista. Esta não é, entretanto, concebida como produtora de dados isoladamente, e sim como um processo de construção do dado, a partir de um cotejamento constante das informações colhidas no diálogo (contextualizadas - análise da situação do falante), com o existente na normatização (ou, o como deveria ser a prática, segundo a documentação que institui o

programa).

A entrevista, em si, é desenvolvida sobre a apresentação de um formulário aberto, com questões discursivas sobre a educação para o trabalho na LBA, e que, via de regra, acaba ficando para preenchimento com calma, em casa, até porque ninguém tem, de pronto, as informações necessárias e com a precisão requerida, dando assim, ensejo para a realização de novas etapas da entrevista. Na verdade, o formulário aberto tem realmente a função de um roteiro da entrevista (ou de focalizador do diálogo), de organizar a sequência da conversa informal que passa a se estabelecer entre o pesquisador e o pesquisado, como se fosse o esclarecimento das dúvidas que necessariamente surgem sobre o preenchimento do formulário. Nessa conversa informal, onde o pesquisado é informado do tipo de pesquisa, dos objetivos e das dúvidas existentes sobre a realidade da execução da programação, que em nenhum momento é gravada, mas, apenas nos trechos mais longos (e com o pesquisado devidamente informado do uso que será dado à informação e com as garantias de sigilo quanto a fonte), taquigrafadas², é que surgem os dados que serão realmente considerados para cotejamento com a normatização. Naturalmente, nesse caso, o maior cuidado do pesquisador é dirigir e manter o diálogo sobre o tema da experiência concreta do entrevistado, além do de não permitir a inversão do fluxo de significados (exatamente porque a entrevista processa-se em etapas, onde se dá a construção

desses significados).

Como se pode observar, a entrevista não permanece somente no âmbito da coleta de informações, mas funciona também como uma ponte entre esta e a interpretação (e tampouco se esgota nesse ponto, posto que, como se trata de um diálogo, o posicionamento do entrevistador acaba sempre ficando claro, como motivador de reflexão, para o entrevistado) ao final do processo de coleta.

Esse processo fica um pouco mais claro a medida que se insere na entrevista a participação ativa do entrevistado. É numa conversa informal que o entrevistado permite o acesso a essa "região interior", que só se expõe a um colega de trabalho que já vivenciou (ainda que por um prisma ou em uma posição diferente) essas mesmas angústias. Certamente isso seria considerado inaceitável, do ponto de vista da objetividade, caso aqui se considerasse válida a pretensão de uma ciência neutra. Na verdade aqui se assinala, reconhece e procura utilizar o viés que representa a participação do pesquisador no processo de construção dos dados na entrevista: a posição pesquisador versus pesquisado; entrevistador versus entrevistado, como condicionada por relações de classe. Um cuidado e uma preocupação constante no processo é com a possibilidade da fala do entrevistado ser subsumida pela fala do entrevistador, e todas as demais que assomam a posição principal quando a perspectiva é a da objetividade visualizada num processo de aproximações

sucessivas.

Todas essas são angústias que podem ser suplantadas pela compreensão que o melhor caminho para a esfera da subjetividade que se pretende alcançar, aquela que ninguém expõe a um estranho, coloca num questionário (mesmo anônimo), ou responde em uma questão formalmente colocada, é a situação de liberdade plena de expressão. Se o objetivo é atingir imagens, formas, valores, atitudes e opiniões, enfim, sistemas de representações geradores da realidade concreta da educação para o trabalho nas palavras dos envolvidos com essa atividade, então, essa preocupação, estabelecida como fundamental na perspectiva que neste trabalho se assume, justifica o posicionamento.

Cabe ressaltar que a entrevista, cujo objetivo fundamental foi alcançar as "regularidades" presentes na fala da amostra e, por consequência, no imaginário social da instituição, teve como fio condutor a relação trabalho e conhecimento em sua concepção estabelecida no referencial teórico. Dessa forma, constitui um instrumento que só se apresenta coerente e consistente como meio de produção de dados se ligada à contextualização da fala e à comparação com os documentos oficiais situados historicamente. Trata-se de um processo praticamente artesanal e somente possível devido ao tamanho da amostra.

Mediante a apresentação de um questionário/formulário contendo questões abertas e dirigidas

às práticas pedagógicas da educação para o trabalho, especificamente, sobre como é mediatizada a relação trabalho e conhecimento nessas práticas, dá-se a abertura do diálogo que constitui o início do processo (fase de identificação das regularidades no discurso). É nele que o entrevistado recebe a sinalização do tema para onde deve se encaminhar o diálogo. Nada é gravado (considera-se aqui o aparelho como inibidor de respostas) e sim, apenas nos trechos longos, taquigrafado.

As informações que vão surgindo ao longo da interlocução são, em outro momento, cotejadas com a normatização contextualizada, para um retorno ao mesmo entrevistado, quando o entrevistador já tem um registro orientador do diálogo e pode então focalizar a entrevista. O processo é repetido quantas vezes se considerar necessário ao completo esclarecimento da informação, quando então a ela é dado o status de "dado". É importante reconhecer que o espaço da coleta de dados não é isolado de sua interpretação, e nem poderia ser, sob pena de contradição.

Essa fase da aplicação da metodologia, que não ocorre segmentada do próprio processo de coleta, de vez que, ao ocorrer concomitantemente é ele que orienta os registros e a focalização das entrevistas de retorno.

A fase seguinte na aplicação da metodologia consiste no cruzamento das informações colhidas nas entrevistas. Implica isso em: localização de regularidades nas representações sobre a relação trabalho e conhecimento,

confronto das informações com o estabelecido no nível formal, retorno nos casos mais relevantes e/ou duvidosos, composição dos registros e contextualização.

O produto final é um conjunto de dados sobre as representações sociais prevalentes no imaginário institucional, construídos e interpretados através de um procedimento metodológico que se insere na linha geral da hermenêutica-dialética, e que nos permite uma leitura própria e singular da instituição LBA, das práticas de educação para o trabalho que desenvolve e de suas possibilidades em termos de enfrentamento do processo de pauperização que assola a população, através dessas ações.

2. A Educação para o Trabalho Desenvolvida pela LBA.

Fundamentados no Referencial Teórico, tentamos estabelecer que uma prática de educação para o trabalho está diretamente relacionada à constituição da instituição que a concretiza, e mais, que esta é o resultado de um processo permanente a partir do imaginário institucional, e neste, privilegiadamente, a lógica sob a qual é instituída a concepção da relação trabalho e conhecimento. Como meio fundamental para este imaginário institucional teríamos a linguagem (mais especificamente, a fala) prevalente na instituição.

O foco de nosso estudo, a instituição LBA e suas práticas de educação para o trabalho, como instituição extremamente burocrática, apresenta uma normatização volumosa e que poderia, inclusive, determinar procedimentos padronizados em todas as suas ações.

Certamente, nem a nível da normatização da LBA, como se pode notar facilmente pela análise dos relatórios de execução e pelo cotejamento destes com a fala dos envolvidos nas ações da LBA, nem ela, instituição, tem clara a sua real identidade.

O resultado concreto dessa permanente crise de identidade é que, ao mesmo tempo que produz ações de instrumentalização de comunidades através de atividades que

encaminham para um verdadeiro exercício de cidadania, no mesmo programa e, as vezes, no mesmo projeto, produz ações que são, já em sua origem, facilmente manipuladas por grupos políticos. Talvez até pela sua ligação direta com o poder central, a LBA se constitui em um espaço por excelência para ações que, já na sua normatização, se apresentam como extremamente vulneráveis de ser encampadas por facções partidárias ligadas às elites que detêm o poder político.

Realmente, a LBA não é um bloco monolítico, mas a educação para o trabalho por ela praticada só aparentemente apresenta ações dispersas. Na verdade, no mando e no direcionamento dessas ações, tal como no resultado, há uma homogeneidade, uma relativa homogeneidade nas práticas de educação para o trabalho, o suficiente para garantir o resultado final, como veremos a seguir. Antes, porém, se faz necessário uma rápida apresentação dessa instituição.

A Legião Brasileira de Assistência.

Compete à LBA prestar assistência social à população carente, mediante programas de desenvolvimento social e de atendimento às pessoas, independentemente da vinculação destas à outra entidade do SIMPAS.³

Panorama da História da LBA

Uma revisão sintética da história da instituição LBA, e da inserção da educação para o trabalho nessa história, sob a perspectiva do referencial teórico, se faz necessária previamente à exposição dos resultados da pesquisa, não só pelo fato da necessidade de compreensão globalizada do papel dessa instituição, mas, fundamentalmente, pela necessidade de situar historicamente os dados construídos na pesquisa.

O ano de 1942, o da criação da LBA, marca o estabelecimento de dois princípios básicos que passaram a integrar e nortear a ação social dirigida a partir do Estado no Brasil: a questão social começa a ser assumida pelo Estado, como questão de política social e não, pura e simplesmente, uma questão de polícia; e a participação da mulher nessa ação, princípio e característica que não se limita à LBA, mas que envolve a própria concepção de ação social no Brasil, desde a formação acadêmica dos profissionais da área até à distribuição dos cargos nas instituições.⁴

Inicialmente destinada a apoiar as famílias dos soldados brasileiros que lutavam na Itália, ao final da guerra a LBA continuava a existir, passando a ocupar o vácuo do atendimento da parcela não previdenciária da população,

que se dava pelas iniciativas da rede de solidariedade civil (Santas Casas, Beneficiências e Associação de Socorros Mútuos):

A LBA tem por finalidade congregar os brasileiros e promover, por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas.⁵

Embora, a essa altura a LBA, então missão legionária da sociedade, na forma como é iniciada, em 28 de agosto de 1942, não apresentasse quaisquer programas ou projetos específicos de educação social ou educação para o trabalho, ou, aparentemente, nenhuma ligação com a área de educação, é instituída com um duplo vínculo: de um lado, com o Ministério da Justiça e e Negócios Interiores, sob o qual estava ordenada a ação social e, de outro, com o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, onde se dava o ordenamento da fonte e da aplicação dos recursos. A LBA passa a ter uma previsão de recursos financeiros, a contribuição, em cotas iguais entre empregados, empregadores e a União, tendo por base 0,5% sobre o salário do empregado⁶.

O ano da criação da LBA é também o ano da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, e, na educação formal, da consagração de um sistema "duplo" de ensino: ensino secundário e profissional. Essa configuração é decorrência da situação político-econômica do país. Com a

"industrialização oportunista" que tem a sua razão de ser na conjuntura econômica internacional (crise de 29, Segunda Guerra - dissolução do mercado internacional de exportação primária) e que, como oportunista, não faz parte de projeto nacional definido mas sim se insere na conjuntura geral do populismo que se sedimenta. No bojo do confronto entre as ideologias liberais, marxistas, facistas, nacionalistas, o Estado brasileiro se apresenta como a garantia da participação das massas e de seus interesses - por êle definidos, autocraticamente - e para isso, precisa desenvolver instituições burocráticas que otimizem o seu controle. Essa é uma tendência bem coerente com o período, dado que, nele, a acentuação da desigualdade social é uma realidade, principalmente porque com o enorme crescimento industrial que se verifica, grandes setores da população ficaram fora do processo de modernização. Apesar disso, com a definição da estratificação social o proletariado e a classe média urbana passam a adquirir um novo peso na sociedade.

A mobilização das primeiras damas, traço marcante do papel da LBA ante a sociedade, ocorre concomitantemente com o surgimento das Comissões Estaduais (as futuras Superintendências Estaduais), presididas pelas esposas dos interventores e com ligações com as Comissões Municipais, (presididas pelas esposas dos prefeitos). Assim, pela mão da "madrinha" inaugura-se uma parceria entre o voluntariado civil e o empresariado ou, mais precisamente, entre dois

aspectos da mesma elite governante. A figura da mulher adequa-se bem a esse papel de enfrentamento de situações sociais adversas.

Outro aspecto importante, que aparece já nesse surgimento mas que ira marcar praticamente todo o processo de instituição da LBA, é a forma de constituição de seu quadro de servidores. Ainda sem equipamento burocrático, contando somente com o trabalho voluntário das primeiras damas e de uns poucos funcionários públicos em disponibilidade, a LBA vai, gradativamente, a medida em que se efetiva como instrumento da aliança entre Estado e Sociedade Civil, constituindo um quadro de servidores públicos federais, arregimentados nos mesmos moldes do trabalho inicial. Até os anos oitenta, o modo de ingresso no quadro de servidores da LBA ainda ostenta situações que, nas palavras de Marcos Villaça ⁷, constituíam uma indecência: funcionários que se aposentavam tinham o direito, sagrado, de indicar o seu sucessor, geralmente uma filha ou o genro incômodo. Apesar de suprimida recentemente tal prática, não se tem notícia da contratação de servidores através do preceito constitucional, o concurso público, mas sabe-se da utilização do expediente de contratação por serviços prestados, de técnicos de nível superior inclusive, como instrutores supervisores autônomos. Em algumas superintendências, em alguns casos, contratações dessa natureza ultrapassaram todos os limites da coerência, inclusive em relação ao espaço físico disponível (se todos os

instrutores supervisores comparecessem ao trabalho no mesmo dia, não haveria espaço para todos). Hoje esse tipo de arranjo não mais se encontra em uso.

Com o final da Guerra temos na LBA o período chamado de "Nova Institucionalização", e que se estende até a implantação do regime autoritarista militar no Brasil. É característico dele tanto o começo do retorno dos capitais estrangeiros e suas consequências na economia nacional, como a resistência em função do pacto populista que vem do período anterior. Poderíamos falar de três fases: a primeira, da retomada democrática, época em que a LBA é, inclusive, ameaçada de extinção (como atualmente se encontra), tem sua institucionalização rejeitada, posto que afirma a distinção entre "cidadãos de assistência" e "cidadãos de previdência"⁸; a segunda, a afirmação do populismo, em que a assistência social é complemento fundamental das políticas sociais no que se refere à extensão de alguns serviços à massa de trabalhadores excluídos ou pauperizados, e é nesse momento que os programas sociais - que têm forte caráter assistencial - vão tomando a forma de resposta às necessidades do capital, ou seja, a preparação de mão-de-obra; a terceira, a crise do populismo: entre 1961 e 1964, em que a economia brasileira sofreu um processo de crise interna, de estagnação proveniente do esgotamento do modelo de substituição das importações. É o agravamento do processo inflacionário, o aumento desenfreado do custo de vida, e o

problema crucial das relações de produção no setor agrário. O Estado populista realizava a mediação entre a burguesia e o proletariado, porém, as contradições dessa forma de associação vão se agravando, principalmente em função da mobilização das massas, dos partidos políticos e sindicatos, dos direitos sociais e da reação contra as oligarquias e, naturalmente, a tensão devida às questões agrárias. Importante notar que é uma época de expansão da LBA e de suas atividades, que, embora ainda não departamentalizadas (o que só se dará nos anos setenta), segue sua trajetória de órgão paralelo à ação governamental, exercendo atividades complementares e recebendo doações. Suas ações assistenciais evoluem para a manutenção de instituições, auxílio econômico, amparo à família, orientação maternal, campanhas de higiene, assistência médico-odontológica, manutenção de creches e orfanatos, lactários, colônias de férias e, finalmente, concessão de instrumentos de trabalho. Praticamente todos os programas que desenvolverá futuramente já aparecem aí bem delineados. A ideologia populista se afirma na preocupação com a predominância da justiça social sobre o crescimento econômico, e do desenvolvimento nacional sobre qualquer outro tipo de desenvolvimento.

Mas é a partir da instauração do autoritarismo militar pós-64, em que a ideologia da segurança nacional substitui a ideologia populista, que a LBA vai se efetivar realmente como órgão governamental, apesar de padecer,

inicialmente, de um período de rejeição, momento em que o discurso institucional é marcado pela antinomia entre assistência social e promoção social, e, embora permaneçam e se expandam ações puramente assistenciais, a tônica do discurso passa a ser a valorização de ações que visem a ascensão social da clientela através da educação social e da inserção no mercado de trabalho. Essa política é coerente com o modelo econômico implantado (ou transplantado), baseado na promessa de modernização da economia nacional e que resulta em considerável expansão econômica, agravamento da dependência externa e da concentração da distribuição de renda, em notável crise de participação popular no processo decisório, e na superposição da sociedade política sobre a sociedade civil, pela expansão da "burguesia de Estado" que controla a administração e as empresas do Estado. Como consequência da quebra do pacto populista, o Estado se apresenta como garantia de uma nova associação que inclui o apoio das classes médias à burguesia nacional, a aliança desta com a burguesia internacional, e a marginalização dos proletários e camponeses.

Se do ponto de vista da disponibilidade de recursos financeiros este estágio inicial de rejeição à LBA pelo regime autoritarista é definido como dramático, é entretanto, o período em que ocorre a transformação das Comissões Estaduais em Diretorias⁹. Trata-se agora de uma assistência social a nível profissional, servidores que adquirem uma

estabilidade funcional e uma organização burocrática; é criada a Divisão de Serviço Social e os Departamentos de Educação para o Trabalho, Medicina Social (já existiam os departamentos de Administração e Assistência Jurídica). É também nesse período que a LBA se expande para 26 unidades estaduais, passa a receber recursos da Loteria Esportiva, deixa de ser órgão legionário e transforma-se em Fundação vinculada ao Ministério do Trabalho (1969). Nesse período, os termos utilizados na linguagem cotidiana da ação da LBA são devidamente tratados e neutralizados: comunidade, população, cidadão, classe social, são termos somente utilizáveis dentro de um contexto bem definido e estabelecido na relação assistência e repressão, que garante o próprio espaço de existência da LBA. Essa estranha simbiose de assistência e repressão na estrutura da LBA, embora transpareça na orientação de suas ações, aparece de forma bem sinalizada na própria normatização. Vemos, por exemplo, no documento que normatiza a execução produzido pela Direção Nacional da LBA em 1976, no tema "Ação Central", onde descreve a estrutura da Diretoria Nacional:

A Assessoria de Segurança e Informações (ASI) assessora a Presidência nos assuntos pertinentes à Segurança Nacional, à Mobilização e às Informações e tem como finalidade superintender e coordenar, em todo o território nacional, no âmbito da LBA, as atividades relativas a esses assuntos.¹⁰

Hoje pareceria no mínimo estranho que uma instituição da natureza da LBA atribua tamanha importância a esse tipo de assessoria. Como a presidência da instituição compatibiliza a existência de uma assessoria que, ao mesmo tempo, tem a finalidade de "superintender" as atividades relativas à Segurança Nacional, Mobilização e Informação? Consideramos aqui o uso, até pelo momento político, dos termos com iniciais maiúsculas, com significação bem definida. Segurança Nacional, Mobilização e Informação apresentam-se nesse documento com significado próprio, tanto é que, o mesmo documento quando fala da ASCOM (Assessoria de Comunicação) e da ASSIMP (Assessoria de Imprensa), ou do Centro de Planejamento Básico, referindo-se simplesmente a informações operacionais, utiliza o termo com inicial minúscula.

É interessante destacar também, nesse sentido, a instituição da ASFRON (Assessoria de Fronteiras), a respeito da qual o documento estabelece:

A ASFRON, mercê de constante supervisão nas áreas de fronteiras, exerce uma política de coordenação e assessoramento aos diretores desses estados e territórios, fornecendo-lhes, continuamente, subsídios para o planejamento e desenvolvimento de suas atividades e propondo-lhes normas e outros instrumentos de ação adequados às condições das regiões e compatíveis com a filosofia assistencial da LBA.¹¹

O documento ainda fala da relevância dos relatórios

de supervisão da ASFRON na formulação ou realimentação dos objetivos e estratégias de atuação dos departamentos-fim da LBA para as regiões de fronteira¹², o que nos dá a idéia do que seria administrar uma Diretoria Territorial da LBA, como era a do Amapá na época, além de nos fornecer uma imagem consistente da forma como a própria LBA (daquele momento) vê a atuação da instituição: o órgão capaz de viabilizar estratégias mais amplas do que a ação social, e que incluem objetivos mais amplos que o combate à pauperização.

Trata-se de um fase de preparação para o período seguinte, que é justamente o do "milagre econômico", e para o estabelecimento da tecnocracia, onde e quando a LBA, com toda a sua estrutura e equipamento, principalmente em termos de recursos humanos, tem seu papel definido e reservado. Nesse segundo período, o "cliente" passa a ser o "carente", refletindo a política social pública brasileira claramente compensatória e conjuntural. A atuação da LBA se firma como compartimentada (departamentalizada, com cada setor/divisão cuidando de um aspecto do carente) dentro de um paralelismo de competências entre as esferas federal, estadual e municipal, e a política social priorizando a formação do exército de reserva de mão-de-obra dá o tom definitivo ao papel da LBA nesse contexto, como o demonstra o prestígio apresentado pelo Departamento de Educação para o Trabalho no período. O último segmento é o período de revisão das ações

pela própria LBA. A partir de 1985, inicia-se um lento processo de descoberta da necessidade de definição de seu papel para a sociedade brasileira, processo este que inclui uma atuação interna, também. A descentralização, a reformulação da estrutura, o reordenamento institucional e, sobretudo, uma grande modificação no jargão institucional da LBA: co-gestão, transparência nas ações, eleição de parceiros, são termos que passam a fazer parte do vocabulário dos servidores em todas as Superintendências Estaduais. O "carente" passa a ser "usuário dos serviços". As organizações comunitárias são incentivadas, inclusive em programas formalizados para tal.

A Emergência da Educação para o Trabalho na LBA

Apesar que atividades de educação para o trabalho já haviam se tornado parte integrante da ação na LBA, o Departamento Nacional de Educação para o Trabalho (DET) foi criado somente em 1966, por decisão do Conselho Deliberativo da LBA (Processo 469/66 e Resolução 01/66), estruturado através da Resolução 06/66 que define suas finalidades como as de planejamento, coordenação e fiscalização dos programas de educação para o trabalho "que levem ao bem-estar social pela capacitação ocupacional os membros da família, dentro de um planejamento integrado, observadas as características

peculiares de cada região, dando-lhes tratamento individualizado, com perspectiva de evolução" e, ainda, "considerando as diversificações regionais". Através da Instrução Normativa DET 02, de 15 de junho daquele ano, a linha do Departamento fica ainda mais clara:

O Departamento de Educação para o Trabalho, dando início às suas atividades, recomenda que seja dado especial ênfase a todos os programas que tratem da adaptação, recuperação e aprimoramento do cliente através do ensino para o trabalho e que resultem, de imediato, no seu ajustamento face à realidade sócio-econômica local, como determina a Resolução 06/66.

E, mais adiante,

(...)Salientamos, entretanto, que deve ser mantido estreito controle, a fim de que os ensinamentos e as atividades escolhidas não sejam colidentes com as verdadeiras finalidades da LBA, que são a de assistência à família e que objetiva dar condições mínimas de sobrevivência pelo trabalho racional e continuamente exercido.¹³

A essa altura, o âmbito da educação para o trabalho é sintetizada em: Artesanato (continuidade produtora de atividades tradicionais); Clube de Trabalho (grupo específico desenvolvendo atividade lucrativa); Cooperativa de Trabalho (Cooperativismo como coroamento de outras etapas); Cursos de Iniciação Profissional; Cursos de Formação Doméstica ou Familiar (noções de economia doméstica e integração social); Escola de Iniciação e Orientação Pré-Profissional; Oficina de Trabalho (preparação para os Clubes de Trabalho, incluía a

alfabetização); Serviço de Orientação e Prevenção de Acidentes no Trabalho.

Como se vê por uma tal programação, e não tendo a LBA uma estrutura física capaz de viabilizá-la, sua atuação é indicada junto às entidades educacionais e de classe, através de convênios ou ajustes, desde que produzam benefícios imediatos para aqueles que estejam na situação de carentes de iniciação ou aprimoramento profissional.

No ano seguinte (1968), é estabelecido um projeto que define um programa a ser seguido pelo DET, seja nas "Obras Próprias" (execução direta) ou "Obras Alheias" (execução indireta - convênios), que inclui a educação complementar com um currículo comum a todos os cursos a serem desenvolvidos pelo DET. Surgem as unidades próprias de atuação do Departamento de Educação para o Trabalho: Núcleos de Educação para o Trabalho (NET) e Unidades Móveis de Educação para o Trabalho (UMET) e à programação é incluído um processo de acompanhamento do recém-cursado, com o objetivo de torná-lo participante da força de trabalho e avaliar a eficácia dos cursos promovidos (1976). Nesse mesmo ano registra-se cerca de 130.000 atendimentos pelo Departamento. A importância crescente que essas atividades adquirem no projeto institucional pode ser facilmente avaliada pelo discurso prevalente:

Pode-se verificar, sem sombra de dúvida, que este potencial de novas iniciativas da LBA, unindo as áreas econômica e

social, terá profícua repercussão no desenvolvimento integrado de nosso País, pois se procura, ao mesmo tempo, o crescimento econômico e a melhoria da qualidade de vida, levando as camadas mais pobres de nossa população a um destino - certamente - com maiores possibilidades de trabalho digno e de engajamento na economia de mercado, já, então, não mais como comunidade - clientela, mas talvez até mesmo como comunidade - doadora, prestadora de serviços.¹⁴

Essa importância crescente pode ser visualizada não só através do volume de atendimentos mas, principalmente, pelos recursos a ela destinados. A partir de 1978 ênfase maior começa a ser dada ao setor primário, cursos como horticultura, olericultura, avicultura, e atividades como combate às pragas, criação de mudas, etc, tornam-se comuns na programação e figura obrigatória dos relatórios de execução. No ano seguinte (1979), o discurso institucional inclui a filosofia de integração (Entidades - Clientela - Comunidade), e a ação fundamentada em três dimensões: educativa (alimentação, habitação, saúde...); utilitária (iniciação ocupacional) e criativa (instrumentalizar a pessoa para assumir o papel de agente de seu crescimento). Programas como o "Trabalho e Brinquedo" (objetivando intensificar uma linha de produção de brinquedos, pequenos móveis e equipamentos de recreação de fácil absorção pelo mercado consumidor). Cursos como o de artesanato em palha, visando combinar a criatividade pessoal com a utilização de matérias primas

regionais, surgem nesse momento.

Os Clubes de Trabalho começam a ser intitulados Grupos de Produção e surge o Programa de Ação Comunitária em Área Rural, este um conjunto de ações que têm como objetivo desenvolver a prática do trabalho associativo pela comunidade na melhoria do seu meio, lançando mão dos recursos disponíveis, que atinge 21 Unidades da Federação. Segundo o Relatório de Execução da Programação de Educação para o Trabalho de 1979, do ano de 1974 ao ano de 1979, o atendimento foi multiplicado de 110 mil para 702 mil e para isso contribuiu também a maior ênfase dada ao trabalho através do Programa Nacional do Voluntariado. Nos dois anos seguintes a programação tem sua configuração estabilizada e o atendimento (segundo os Relatórios de Execução) crescem no mesmo ritmo (1980 - 806 mil; 1981 - 835 mil), enquanto que programas como o de Legalização do Homem Brasileiro tiveram uma queda no atendimento.

Em 1982 os termos tornam-se mais claros. Surge o Projeto Formação de Mão-de-Obra e estabelece uma programação de Orientação, Encaminhamento e Colocação no Mercado de Trabalho. A LBA, dentro do Programa de Educação para o Trabalho faz uma incursão no atendimento de menores: o Projeto FORME (jovens da rede escolar recebem treinamento para a função de mensageiro), com ênfase na educação não-formal.

Essa configuração da programação de Educação para o

Trabalho permanece até 1985, com estabilização e alguma diminuição no atendimento. Em 1986, o Programa de Credito Rotativo aparece com nova roupagem. Chama-se Microempresa Social e inclui o atendimento a excepcionais e idosos inicialmente, depois esquecidos e o programa passa a ser conhecido como Microunidade de Produção. Finalmente, a programação se estabiliza no seguinte:

Programa Suprimento de Necessidades Básicas: cursos e ações voltadas para a produção de bens de consumo, que venham suprir necessidades do indivíduo/família/comunidade. Cursos de 45 e 90 horas, em três áreas: Alimentação; Casa, e Saúde.

Programa de Qualificação Profissional: Cursos e ações voltadas para a qualificação de grupos da população de baixa renda, objetivando seu ingresso na força de trabalho. Cursos de 45 e 90 horas nas seguintes áreas: Formação de Mão- de-Obra; Trabalho e Brinquedo; Artesanato.

As ações incluem os Grupos de Produção (organização em uma forma produtiva de grupos de pessoas de baixa renda, geralmente egressos dos cursos de Qualificação Profissional; e a Microempresa Social, projeto que visa viabilizar empreendimentos econômicos da população de baixa renda como forma de integração na rede de distribuição de bens e serviços. Os clientes são os egressos dos Grupos de Produção e dos cursos da LBA, produtores de baixa renda (até dois mínimos), clientes do Programa de Assistência ao Excepcional

e ao Idoso e situações similares. O Projeto contava com as vantagens oferecidas pelo Estatuto da Microempresa e o acesso a linhas de crédito muito especiais, através de um acordo LBA/Caixa Econômica/CEBRAE, cabendo: ao beneficiário o trabalho produtivo, à LBA o apoio técnico e gerencial em conjunto com o CEBRAE e outros órgãos de apoio; e à Caixa Econômica o financiamento em um programa de crédito especial.

Em 1987 a programação básica do DET passa a ser chamada de Programa de Formação e Reciclagem Profissional (com os mesmos sub-programas) e o Programa de Microempresa Social já é tratado com destaque, tendo, no biênio 86/87 atingido a meta de enio 55 mil unidades produtivas instaladas e beneficiado cerca de 500 mil pessoas (segundo os Relatórios de Execução). A partir daí a programação do DET/LBA constitui-se de Formação e Reciclagem Profissional e Apoio à Microunidades de Produção. Neste último programa, o financiamento pela Caixa Econômica revela-se um fracasso e a LBA praticamente assume, com recursos próprios, o financiamento, por um processo intitulado "Dação em Pagamento"¹⁵, o usuário do programa paga o financiamento recebido para instalação de seu pequeno empreendimento com o próprio produto, doado diretamente para cheques e obras sociais da LBA, sem juros ou correção monetária.

3. A Relação Trabalho e Conhecimento na Perspectiva dos Atores das Ações de Educação para o Trabalho na LBA do Amapá.

Trata-se aqui, fundamentalmente, de analisar como se relacionam os esquemas interpretativos da realidade e a concepção de transformação dessa realidade pelo homem em seu benefício, sua natureza, articulação e sentido, no imaginário institucional da LBA/AP. Ou, de forma mais simples, verificar a natureza da relação trabalho e conhecimento nos programas de educação para o trabalho desenvolvidos concretamente pela Superintendência Estadual da LBA no Amapá.

Em primeiro lugar, cabe destacar que essa Superintendência apesar de ter a sua história específica, esta no entanto se insere no quadro geral da história da LBA e da assistência/promoção/ ação social em nosso país. Essa história participa da composição do imaginário social específico institucional local: se há um ponto comum na história da institucionalização da LBA Nacional, é o provimento dos cargos (até meados de 1985), através da legação. No Amapá essa prática se especializa e se alonga, penetrando a própria Associação dos Servidores, entidade que fazia o papel do sindicato e que deveria constituir um espaço mais progressista:

A LBA é uma família. Sempre foi. Essa relação que sempre mantivemos aqui talvez seja o nosso maior patrimônio. Afinal,

aqui quase todos são aparentados, amigos, irmanados pelo longo convívio no trabalho. Há mais confiança assim.¹⁶

Essa história, que inclui a história da normatização da LBA e a forma como é viabilizada a comunicação entre os técnicos que vêm da Direção Nacional da LBA para concretizar essa normatização, os novos documentos e princípios filosóficos a eles subjacentes, não constituem, em si, o próprio imaginário institucional local, e nem assim poderia ser, já que o imaginário social, mesmo de um grupo restrito, caracteriza-se por ser dinâmico. A LBA/DN pode até mandar técnicos com um discurso inteiramente novo, apoiados em uma normatização totalmente atualizada, fruto de pesquisa e reflexão ou não. Pode também propor uma nova visão de educação para o trabalho ou não, mas, de qualquer maneira, a proposta será concretizada pelos técnicos locais, e a forma como será viabilizada será determinada, fundamentalmente, pela forma como os técnicos locais visualizam a relação entre trabalho e conhecimento. Ocorrerá, quando muito, uma adaptação do novo discurso e dos novos documentos às significações que os técnicos locais realmente conhecem e que a clientela já espera que seja oferecida:

"Agora a gente tem que trabalhar com a participação da comunidade. Imagine só... Uma vez, em S. Sebastião, eu acho que foi lá, deixamos a comunidade escolher o curso que eles queriam que impalantassemos. Sabe o que aconteceu? Eles pediram um curso de pintura em

vidro. É isso aí. Ensinar pintura em vidro lá nos cafundós do judas. Eles iriam vender pra quem?¹⁷

Embora essa história também nos diga de quem educa quem, é a fala dos atores que vai nos dizer das determinações da forma como é concebida a relação trabalho e conhecimento sobre a prática concreta nessas ações. Poderíamos sistematizar de várias maneiras a análise que objetiva detectar as formas prevalentes da relação trabalho e conhecimento no imaginário institucional da LBA, entre elas a que segue o desenvolvimento histórico da implantação da educação para o trabalho no Amapá, e segundo um roteiro básico de análise de uma prática concreta em educação. Na medida do possível tentaremos conjugar as duas.

1 - A Forma e o Conteúdo da Educação para o Trabalho na LBA do Amapá.

Tarefa de antemão percebida como altamente complexa, a análise da articulação interna da correlação trabalho e conhecimento no conteúdo dos cursos e no fundamento das ações de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA, já que não há qualquer documentação estabelecendo currículos de cursos, grades, ou mesmo, sequer, rol de cursos. Seria essa uma dificuldade intransponível não fosse a opção metodológica da pesquisa, que nos conduz

diretamente ao real da concretização da programação. Que conteúdos são repassados nos cursos e atividade? Qual a forma e a natureza da educação para o trabalho da LBA?

Temos, para o balizamento inicial, uma descrição sucinta e objetiva dos programas desenvolvidos pela LBA sob a titulação de educação para o trabalho, a nível local e nacional, construída já a partir da aplicação do referencial teórico ao estudo da documentação elaborada na própria LBA (Portarias, Resoluções, Relatórios de Execução da Programação). Nessa descrição a educação para o trabalho da LBA é apresentada como um conjunto de ações, em diversas áreas do conhecimento, dirigidas basicamente à melhoria sócio-econômica da população de baixa(ou nenhuma) renda, através da instrumentalização para, de um lado, aumento da renda familiar pelo desenvolvimento de uma atividade geradora de renda; e, por outro, pela otimização da economia doméstica. Dessa forma, os conteúdos veiculados nos cursos e desenvolvidos nas atividades têm como compromisso e critério de definição, o constituir-se em uma técnica, e o de revestir-se em uma forma essencialmente prática.

Significa isso que o ensinamento de qualquer atividade prática que viabilize a redução dos custos de manutenção da família e/ou da comunidade, ou abra a perspectiva de aumento de renda familiar, pode ser definido como curso de educação para o trabalho, e qualquer atividade de mesma natureza pode ser desenvolvida nessa programação,

desde que satisfeitas as ligações institucionais (Carga Horária, Instrutor, Certificado...). Pelo menos é o que se pode deduzir coerentemente, em termos de definição, de uma programação que inclui sob a mesma titulação, cursos de eletricidade residencial e mutirão do cavaco.

Reputamos essa uma contribuição importantíssima que a documentação dá, em termos de forma, às significações sociais que instituem o imaginário social da educação para o trabalho na LBA.

Cotejando essa configuração com o que se apresenta na fala dos envolvidos com a programação, os atores que concretizam essas ações (técnicos, instrutores, alunos...), começamos a desvendar o processo de composição do mosaico de significações que encaminha a instituição do imaginário social determinante do direcionamento efetivo das ações. Tratando do conhecimento que é repassado nos cursos da LBA, um técnico do setor afirma categoricamente:

Isso aí é só pra constar. O importante é mesmo quando o sujeito vai exercer a profissão. Aí é que vai aprender de verdade. Eu tenho um primo que não tem nem o 2º Grau e é chefe de repartição...¹⁸

O que se verifica aqui, na fala do um servidor da instituição e ocupante de cargo técnico, diretamente envolvido com o direcionamento das práticas concretas da LBA? Simples descaso. Acreditamos que não.

Em primeiro lugar, o aspecto teórico do conteúdo é "só pra constar", não apresenta valor em si, cumpre uma

formalidade que representa uma imposição social e não pedagógica. A necessidade do teórico não é justificada pela sua efetividade na otimização da prática, mas pela relação estabelecida com a classe que dirige o processo. Não é "aprender de verdade".

Esta imagem, representação da dicotomia social entre o teórico e o prático, pode ser cotejada com a sua suplementar no quadro das representações. Questionada sobre a importância do curso de culinária promovido pela LBA, a instrutora retruca em uma fala carregada de emoção e significados:

Claro que é! Tão importante que é preciso um curso pra ensinar isso. Não é só apreender com alguém, assim... ¹⁹

O critério de definição do que é um conhecimento importante (válido) passa, inquestionavelmente, pelo conceito de "curso", situação formal de socialização de conhecimento, organizada a partir de uma instituição. O conteúdo é visto mais pelo vínculo que se estabelece com a agência do que pela efetividade de sua aplicação. É nessa forma de representação que a "culpa" da cultura se apresenta mais cruel. É a forma pela qual uma imagem própria da classe dominante condiciona o valor do seu saber através da linguagem que ela (falante) assume dentro desse sistema de valores.

Falando exatamente da necessidade (ou não) dos cursos da LBA e do conhecimento neles veiculado, um instrutor

de um curso de construção de montarias (canoas estreitas) de uma localidade rural, posiciona-se de uma forma inesperadamente clara, na sua identificação do teórico com o "culto".

Os tipos de trabalho que precisam de um curso pra aprender? Ah! Os dos doutores...²⁰

E sobre o crescente processo de desvalorização do saber prático, tradicional de sua comunidade, demonstra esse instrutor ainda na mesma entrevista: questionado sobre o porquê do curso, já que em sua comunidade sempre foram construídas montarias sem nenhuma intervenção externa, o instrutor não hesita em replicar que ninguém queria mais sequer consertar a velha e quebrada montaria que restava servindo à comunidade. Entretanto o ânimo retorna quando se trata de um "curso"

E a LBA desenvolve projetos específicos, ainda no bojo da programação de educação para o trabalho, voltados para a preservação da cultura local. Nestes a contradição é reveladora. Falando de um curso intitulado "Artesanato em Vime", um comunitário de Catanzal, Região do Pacuí, município de Macapá, declara:

Agora o curso foi bom porque eu posso manter a tradição do artesanato em vime, que antes era tão comum aqui no Catanzal, e que está se perdendo. Antigamente todo mundo sabia fazer peneira, cesto, paneiro e tudo mais. Agora não, agora todo mundo quer comprar de plástico (...). O instrutor era daqui mesmo, não da Vila,

mas da região. Só que ninguém ia lá com ele pra aprender uma coisa que ninguém está dando mais valor. ²¹

Destacando que os termos "tradição" e "vime" não fazem parte do repertório de termos da região (na realidade, não se trata de vime, que não existe na região, mas cipó de uxi), verificamos o emprego do "ninguém está mais dando valor". Mas o entrevistado realizou o curso, embora não veja realmente sentido nisso além do que a linguagem da LBA estabeleceu e que ele, automaticamente assumiu. Ora, se a palavra é realmente polissêmica, qualquer valor pode ser dado ao termo pelos que dirigem o sistema de instrução socialmente estabelecido como rota para o sucesso, de forma que esse valor será assumido pelo que está submetido.

O Conjunto de imagens que compõem o complexo imaginário institucional da LBA, e que aparece na fala dos técnicos, instrutores e alunos, e que é instituído diariamente na forma como se desenvolve a história da concretização dos cursos e atividades, está bem claro na forma e na composição do conteúdo que é repassado nesses cursos e atividades: o prático é servo do teórico na mesma medida que o indivíduo que o realiza deve se submeter ao que realiza o trabalho teórico. Para as atividades que necessitam um conhecimento teórico se faz necessário um ritual socialmente estabelecido e diretamente relacionado com as origens sociais do agente ou da agência. O prático se

aproxima disso quando se submete ao mesmo ritual.

Com relação à forma que as práticas de educação para o trabalho da LBA assumem em sua efetivação pelos atores das ações, como não poderia deixar de ser, dada a forma como é tratado o conteúdo e o controle, configura-se inteiramente incompatível com qualquer proposta que conceba o homem como meio e fim de sua educação, como co-participante de sua construção.

Há uma fundamentação que estabelece uma forma para a educação para o trabalho na LBA, a nível nacional. A insistência em uma mesma fórmula para a resolução dos problemas da pauperização a denuncia. Essa forma, que aparece na fala dos envolvidos com a educação para o trabalho da LBA, permeando os programas e atividades da LBA nesse sentido, aparece bem distinta, inclusive, no Programa Microempresa Social, um programa que se apresenta como "inovador".

Na primeira entrevista com um técnico dos mais antigos do Setor de Educação para o Trabalho da LBA/AP, visando captar as consequências das ações de educação para o trabalho para o beneficiário, chegou-se ao Programa Microempresa Social, onde foi produzido pelo entrevistado o seguinte trecho:

Aqui nada é novidade para nós, que há tantos anos convivemos com essas constantes modificações, inovações... Cada diretor de DET que assume no Departamento, lá na DN, tem que criar

algo de novo. Veja, por exemplo, essa programação batizada agora de Microempresa Social, se não é o mesmo Crédito Rotativo que tivemos aqui, muitos e muitos anos atrás.²²

Esse trecho, facilmente identificado como carregado de significados (posto que traz mais do que a opinião do técnico quanto ao programa) e, por isso, trabalhado com mais detalhe do que o restante da entrevista, é assim considerado pelo confronto que assoma no seio do discurso do próprio técnico, que não representa apenas o contraste entre o que ele responde à sequência formal e oficial de questões (do formulário) e o que ele realmente pensa a respeito dos programas (como ele vê o sentido desses programas), mas que é principalmente, a contradição interna do sujeito imerso nos esquemas ontológicos que permeiam a sociedade contaditória. Evidentemente, essa informação, isolada, não constitui um dado. Mas, em outra entrevista, com outro técnico do mesmo nível e área, com o diálogo já direcionado pelo que se vislumbra no trecho anterior, surge o seguinte:

O Credito Rotativo chegou a funcionar aqui no Amapá, sim, logo no começo. Demos muitas enxadas, terçados... Eles tinha que produzir e repor o dinheiro para que financiassemos outros carentes. Mas o povo daqui não quer nada. Ninguém pagou.²³

Até pelo discurso geral da LBA, tanto a nível nacional como local, não é difícil observar a natureza da contradição. Mas vamos ao discurso oficial, onde fica já bem

claro que o técnico encarregado da operacionalização do programa a nível nacional, não entende a articulação entre a prática pedagógica que justifica a existência do setor de educação para o trabalho com o programa que comenta no trecho em tela. Para ele, o programa "funcionou" quando "deu" o equipamento para o uma pessoa carente.

O Fundo Rotativo deverá ser adquadamente aplicado, conforme estabelece o item 06 do art. 2 da Resolução 06/66, em particular no financiamento de instrumentos de trabalho que tenham servido ao aprendizado do cliente e que possam por ele, individualmente ou em grupo, serem usados para o qual foi instruído.²⁴

Esse trecho da normatização, bastante representativo da normatização da LBA na época, já deixa bem clara a forma como é concebida a articulação entre o conhecimento e o trabalho, e consequentemente, toda uma ideologia subjacente a essa forma: no ano de 1966, o papel da LBA, a nível nacional, está relativamente bem definido, junto ao autoritarismo militar e, como instância nacional do direcionamento da ação social, nada mais previsto do que o exercício da busca do consenso das classes dominadas ao modelo econômico em construção. O Programa de Crédito Rotativo (ou Fundo Rotativo) é um modelo, por excelência, dessa concepção. A somatória técnica + investimento + esforço individual, garante o êxito do indivíduo e, consequentemente,

nessa visão de mundo, o da sociedade.

O resultado concreto, produto do confronto da normatização com valores já instituídos e parte da cultura da instituição e dos quais ela não se livra com documentos, é bem diferente do esperado pelos técnicos que o conceberam e que estabeleceram a normatização que deveria disciplinar sua operacionalização. É fácil observar que a imagem prevalente no imaginário institucional (a LBA "dá") suplanta a normatização, quando se trata da prática concreta e quotidiana.

A fala do objeto da ação de que trata esse documento fortalece essa interpretação:

"O Programa de Credito Rotativo? Faz muito tempo... Eles deram direitinho o material."²⁵

Seria esse esquema constante na articulação da relação trabalho e conhecimento nas práticas de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA/AP? O "dar" seria apenas uma significação que passou a impregnar o imaginário da atuação da assistencialista LBA? Ou decorreria diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas por essa instituição e em função da concepção da relação trabalho e conhecimento subjacente a essas atividades?

Vejamos o que acontece com o Programa Microempresa Social, implementado a partir de 1985/86:

O Programa de Microempresa Social visa, principalmente, estabelecer consequências concretas para as ações de Educação para

o Trabalho promovidas pela LBA. Sequência lógica dos Grupos de Produção, representa a única linha de crédito possível para que pessoas carentes possam estabelecer seu pequeno negócio(...).²⁶

Esse discurso, que sintetiza a normatização do Programa, muito tem em comum com o estabelecido há duas décadas pela mesma instituição, também em um momento de transição política. No caso do Programa MES, o sentido é inverso, a sociedade brasileira vivencia o período chamado "transição democrática", caracterizado pela necessidade de apresentação de soluções miraculosas para os velhos problemas e pelo enfrentamento do que se apresentava o maior obstáculo: a necessidade de solução aos problemas sob uma legislação emperrada pelo peso do chamado "entulho autoritário", ante a imensa crise econômica que se agravava a cada dia.

Vejamos se tal "regularidade" aparece na fala do objeto da ação:

A Microempresa? Foi mais ou menos... Nós pegamos a verba e compramos parte do material, foi só pro que deu. Sabe como é... Só uma parte não resolve e aí deu prá trás. Tudo tinha aumentado de preço e o financiamento demorou... Mas mesmo assim, pagamos a nossa dívida. Entregamos tudo em frutas, lá prá creche. Ainda bem que não tinha juros...²⁷

Chegamos, então, com o cruzamento das informações colhidas em entrevistas com as da normatização contextualizada, aos "dados" que serão utilizados nas análises que se seguem. Aqui, com relação ao conteúdo e à

forma da educação para o trabalho da LBA, verificamos importantes regularidades: O discurso oficial, estabelecido na normatização dos programas, porquanto mude o linguajar, o jargão, os títulos dos programas e, aparentemente, também as diretrizes, a linha de pensamento que o fundamenta e existe subjacente à normatização é essencialmente a mesma. A prática concreta, o quotidiano da aplicação dos programas, é o resultado de uma interação dessa normatização com os usos da instituição, uma espécie de "cultura da instituição", que é o que determina como será desenvolvida a prática concreta. Uma forma original de ação é instituída a partir daí. O fazer inócuo (que pode se instituir ou não) resulta sempre dessa forma de interação.

2 - Os Agentes.

Em primeiro lugar, quem são os agentes da educação para o trabalho da LBA? Não poderíamos aqui restringir esse quadro a apenas técnicos e instrutores, sob pena de trabalhar com amostra insuficiente. Na verdade, são agentes da educação para o trabalho da LBA todos aqueles que a direcionam. Isso implica em incluir do Presidente da instituição ao Superintendente Estadual, do servidor da administração que delimita recursos ao técnico que define o material a ser adquirido.

Evidentemente, numa pesquisa que se propõe o critério de economia e a manter-se nos limites de suas

possibilidades, impraticável se faz trabalhar com uma amostra completa desse universo, daí a necessidade de concentrar a amostra nos agentes diretamente envolvidos com a efetivação das práticas. Tal limitação é, entretanto, compensada pela riqueza de material existente na Superintendência Estadual do Amapá, que conta com vários servidores (e aposentados também), com mais de vinte anos de trabalhos prestados à instituição, inclusive no próprio setor de educação para o trabalho. Com uma amostra dessa natureza, em sucessivas entrevistas, e como aqui a regularidade de imagens se apresenta conspícua, foi possível compor um quadro de significações prevalentes e um perfil da composição do imaginário social dos agentes da educação para o trabalho na LBA.

Estabelecendo, a partir do quadro teórico, a relação trabalho e conhecimento como uma interação dialética (Parte I), onde o trabalho é sempre o "locus" da produção e aplicação do conhecimento, representando este a abstração/superação do processo de transformação (humanização) da natureza pelo homem, classificamos os resultados do processo de interpretação dos dados produzidos nas entrevistas contextualizadas em três grupos básicos, de acordo com as "regularidades" identificadas como linhas gerais do conjunto de representações que comanda a prática pedagógica e social de um determinado grupo, tendo, então, como referencial, a relação trabalho e conhecimento:

1. Grupo "A": Para este grupo, existe um corpo de conhecimentos que fundamenta e dirige o trabalho, já desenvolvido ou em desenvolvimento pelos especialistas, e que garante o sucesso do indivíduo na sociedade (e de cada sociedade no conjunto geral da humanidade). A prática pedagógica (seja na direção ou execução de atividades) é orientada por uma fundamentação funcionalista e, por vezes, francamente positivista. O trabalho é uma situação de aplicação do conhecimento já desenvolvido, cujo domínio garante a ascensão social do indivíduo.

2. Grupo "B": A verdade é relativa e apresenta como único critério o resultado prático individual. O corpo de conhecimentos aceito socialmente não apresenta qualquer relação com a mobilidade social que, quando existe, é garantida por outros meios. A prática pedagógica é marcada por uma orientação que só não é propriamente pragmatista porque nela o útil só é visto no sentido individualista. O trabalho é uma situação de construção de conhecimento a medida que o conhecimento teórico pouco representa na formação de um profissional, já que a prática é o maior fator.

3. Grupo "C": Para os agentes classificados sob este perfil, existe a percepção da relação trabalho e conhecimento como dialética, o que, em contraste com o instituído socialmente produz uma indignação permanente,

(porém desorientada posto que também sucumbe à demagogia), com o faz-de-conta, o engodo, o fato da atuação inócua. A prática pedagógica acaba por resultar num puro ativismo contra um sistema concebido como abstrato. A realidade social é concebida numa espécie de visão maniqueísta, onde os trabalhadores são eternas vítimas de uma conspiração, e que leva ao imobilismo dos chavões, de onde resulta uma prática pedagógica sem compromisso com a competência técnica e sem resultados práticos para o objeto da ação pedagógica. Tampouco na prática desse grupo o objeto da ação apresenta qualquer possibilidade de se tornar sujeito da ação.

Distribuição dos Grupos em Relação à Posição Ocupada no Direcionamento/Execução da Programação:

O Grupo "A" ocupa praticamente a totalidade dos cargos de direção (seja nas divisões por setores, programas ou áreas), deixando uma pequena parte para o Grupo "B". Como é o grupo mais numeroso, o Grupo "A" também ocupa mais da metade dos cargos de execução da programação e o mesmo ocorre com relação aos cargos considerados como estritamente pedagógicos (como é o caso do instrutor de curso). O Grupo "B", segundo mais numeroso, ocupa pequena parte dos cargos de direção e pouco menos da metade dos cargos pedagógicos e/ou de linha de frente da execução da programação. O terceiro grupo, o "C", em número reduzidíssimo, ocupa somente cargos

técnicos de assessoria e em termos de produção de documentos, os quais ainda divide com os outros dois grupos, o "A" e o "B". Um número reduzido de elementos do Grupo "C" ocupa ainda funções na linha de frente da execução da programação. Nenhum elemento do grupo "C" ocupou ou ocupa cargos de direção em setores ou programas de educação para o trabalho na LBA do Amapá.

Dinâmica das Relações que Perpassam a Execução da Programação:

Embora muito reduzido, o Grupo "C" apresenta uma participação bastante significativa nos debates e reuniões de avaliação da execução da programação, na produção de documentos normatizadores da execução. O nível da participação do grupo nesse plano é tão alto que chega a formar um contraste com a realidade da execução, posto que as marcas da efetividade da participação desse grupo na produção de documentos normatizadores da programação aparecem, inclusive, no vocabulário utilizado nesses documentos. O direcionamento da execução, apesar desses documentos de cunho progressista, é estabelecido segundo o entendimento de sempre.

Já quanto à participação do Grupo "C" propriamente na execução das atividades, esta é reduzida à atuação de elementos isolados e de uma forma bem esparsa. Essa participação torna-se ainda mais diluída devido a rapidez dos cursos e ao fato de não ter a LBA um quadro efetivo de

instrutores de cursos ou líderes de grupos de produção (são escolhidos pelo chefe de setor ou gerente regional). Já o Grupo "A", que domina inteiramente o direcionamento da programação e, as raras vezes que isso não acontece, o domínio passa às mãos de um elemento do Grupo "B", isso de forma sempre provisória e ocasional, geralmente por relações de parentesco do elemento do Grupo "B" com a pessoa que ocupa o cargo de superintendente local da instituição. O Grupo "B" apresenta-se invariavelmente alinhado com o Grupo "A" nos debates e reuniões, enquanto a sua prática pedagógica é caracterizada pelo descaso na obediência à normatização e com as metas estabelecidas. Os elementos desse grupo não raro preenchem formulários e boletins de síntese dos resultados da execução (volume de atendimentos) com números absurdamente aumentados. Esse tipo de atividades somente algumas vezes é contestada ou questionada por elementos do Grupo "A". Nunca foi registrado um caso sequer, que um elemento do Grupo "A" tenha acionado legalmente a Procuradoria Jurídica da Instituição, ou firmado algum tipo de reação realmente efetiva contra atitudes similares e comuns na Instituição, apesar de que vários elementos desse grupo (o seu posicionamento assim se caracteriza) pertencerem ao quadro permanente da Instituição e gozarem de uma certa estabilidade e segurança funcional, promovida pela sua associação de classe e, também, por pertencerem a essa associação.

3 - O Educando.

Enquanto em relação aos agentes da educação para o trabalho da LBA, realça uma certa facilidade em distinguir regularidade de imagens, com relação ao educando, o aluno dos cursos/participante das atividades, resulta essa composição numa tarefa bastante complexa. O que parecia o obvio resulta no mais difícil, já que a tarefa começa a se delinear como complexa a partir da dificuldade que existe em distinguir, inclusive, a identidade do atendido pela LBA. Quem é o "cliente" da LBA? A fala de um ex-chefe do SET ilustra o problema:

Uma das situações mais complicadas que eu já passei foi no encontro de Microempresa que ocorreu em Brasília, em 1986. Na hora de definir quem era o cliente da LBA, mil critérios foram levantados, discussões a rodo, ninguém chegou a uma conclusão. Acabou-se por aceitar, por falta de opções, o critério de dois salários mínimos de renda familiar, que alguém achou numa resolução qualquer mas que não resolve nada.²⁸

Evidentemente, o critério de dois mínimos de renda familiar nada nos diz do aluno dos cursos da LBA. Os cursos de manicura, culinária, bichinhos de pano, frequentemente têm mais alunos da classe média baixa do que da classe mais pauperizada. Na área rural do Amapá tal critério resulta absolutamente inútil. A observação de certos relatórios de porte nos indica que, em certas localidades, aparentemente toda a população já foi atendida. Se é impraticável a configuração da identidade do aluno dos cursos da LBA, de

modo a facilitar a composição de um perfil do imaginário desse grupo, por outro lado, não é difícil identificar algumas imagens já detectadas como regulares em outros momentos. Para um aluno concluinte de um curso de eletricidade residencial...

Todos os melhores postos na vida estão ocupados por quem tem mais estudo. A vida é uma corrida e quem tem condições de correr mais chega primeiro (...). O curso de eletricidade mudou minha vida. Antes, quando eu cobrava um serviço, sempre eu fazia um preço mais baixo...²⁹

A dicotomia entre o teórico e o prático, com desvantagem socialmente estabelecida para o que se sabe na prática e ainda não cumpriu o ritual, aparece na fala do trabalhador que certamente não a inventou. Antes de realizar um "curso", não podia (devia) cobrar o preço real de seu trabalho. A palavra é o meio que vivifica a cultura, e a linguagem dos que passaram pelos caminhos da LBA denuncia esse vínculo de submissão.

Em um salto para a área rural, encontramos em São Joaquim do Pacuí, localidade do município de Macapá, onde a LBA, através do SET, construiu um espaço para a realização de cursos e atividades da LBA na forma de uma maloca. Uma iniciativa louvável de aproveitar uma arquitetura totalmente adaptada ao calor equatorial. Uma construção circular, coberta de palhas de ubuçu, do tipo e com o material que a comunidade está habituada a utilizar. Do confronto entre os

dois tipos de saber, a desvantagem é, sempre, para o que não está socialmente respaldado. Explicando sobre a relação trabalho e conhecimento em uma entrevista em março de 1991, o líder comunitário e instrutor de cursos da LBA confirma:

Sem saber como não se pode fazer nada. Pode até fazer, mas vai sair errado, malfeito, sem resultado. Sabendo, o sujeito pode fazer o trabalho render mais. É o caso da maloca. Eu sabia fazer uma maloca, mas na hora de fazer o malocão do SET, tive que desfazer várias vezes o serviço, porque o chefe não concordava. Por causa disso, muito material foi estragado, porque eu não sabia fazer uma maloca com técnica.³⁰

Enfim, na composição do imaginário do educando das atividades de educação para o trabalho se apresenta prevalente o conjunto de imagens que ele recebe dos técnicos e instrutores de cursos, as quais ele repassa, com reforço, se é aproveitado como instrutor, se prossegue em seu trabalho, ou se, até pela ligação que estabelece com a instituição, tornando-se seu representante na comunidade, alcança o status de líder comunitário. Isso não é um fato apenas para as comunidades rurais. Também nas comunidades de periferia da área urbana, a pessoa que faz o papel, muitas vezes formalmente estabelecido, de representante da LBA junto à comunidade, adquire o status de concretizador de ações sociais, ele é o conjunto das significações da instituição vivo e vivificador desses significados dentro da comunidade,

parte de suas relações mais valiosas. As significações da LBA podem, por essa via, passar a "significações da comunidade".

4 - A Finalidade:

Como trabalhar a questão da finalidade da educação para o trabalho da LBA? Evidentemente, não se trata aqui do determinado na normatização, já que esta sequer é garantida nas práticas concretas efetivadas. Nas palavras de um servidor fica bem mais claro:

Esse programa de Microempresa Social foi um exemplo de desacerto. O CEBRAE tinha um compromisso de prestar a assistência técnica na legalização e gerenciamento para atendidos pelo programa. A ASTER também. Nenhum deles cumpriu sua parte, daí do fracasso...³¹

Cotejando com a documentação, verificamos que na realidade existia apenas um compromisso de intenções, assinado à nível nacional, entre a LBA/Caixa Econômica/EMATER. Sem a garantia do correspondente repasse financeiro, como poderia o CEBRAE cumprir sua parte? Perfeitamente previsível.

Podemos verificar as significações prevalentes na LBA quanto a finalidade da educação para o trabalho até nos procedimentos de formação de seu quadro de pessoal. Afinal,

"A LBA é uma família".³²

Como nenhum dos servidores da LBA/AP ingressou na instituição por concurso público, prevalecendo até a gestão de Marcos Villaça o procedimento habitual de indicação do novo funcionário pelo que está se aposentando e abrindo a vaga, geralmente um parente, não é difícil verificar que o provimento viciado dos cargos de direcionamento da educação para o trabalho na LBA cumpre a finalidade de garantir esse espaço para a classe dirigente local. Mas, mais que isso, garantir as próprias significações para essa classe, sobretudo a respeito do significado do conhecimento no trabalho e do trabalho como espaço de produção do conhecimento. A escolha de instrutores, procedimento crucial para o direcionamento das práticas assim o demonstra:

Escolher instrutores de cursos nunca foi tarefa fácil. A questão da responsabilidade era um problema. O salário baixíssimo e sem qualquer segurança funcional. A maioria era simplesmente alfabetizada, nunca tinha lido um livro ou tido acesso a qualquer outra forma de introduzir técnicas mais avançadas em seu trabalho. Havia também uma recomendação da Direção Nacional para que procurássemos aproveitar os egressos dos cursos como instrutores.³³

Assim, na prática é garantido não só o poder de direcionamento e mando para uma classe, através do provimento viciado dos cargos, como o conjunto de significações a ser socializado na concretização é mantido pelo procedimento de retro-alimentação do sistema.

Essa prática tem, evidentemente, uma finalidade. Devemos considerar como finalidade da educação para o trabalho promovida pela LBA a que aparece na normatização e que contrasta cruelmente com a realidade dos resultados? Devemos ficar com o pano de fundo que aparece na normatização, aquilo que é uma constante (uma regularidade)? Em todo caso, a fala dos envolvidos com a educação para o trabalho desenvolvida pela LBA no Amapá traz dados mais seguros, principalmente ante a forma como foram obtidos. Questionado sobre a finalidade das ações de educação para o trabalho da LBA, um técnico do setor generaliza:

A gente trabalha em um programa, faz o máximo, se esforça para alcançar resultados positivos para a clientela. Nunca é reconhecido. Na hora H o que vale é ser parente dos homens (...) Os políticos acabam sempre se aproveitando, seja de uma forma ou de outra, seja feito como seja feito, tudo roda e cai na mão deles. Até a própria comunidade, quando decide as coisas, eles acham um jeito de canalizar para o lado deles (...) Se um programa dá certo, eles levam vantagem, se não dá, também.³⁴

Essa fala, contextualizada, nos diz da finalidade real das ações de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA, já que no período em que ocorre (período de revisão), o discurso institucional é de descentralização, co-gestão, redefinição, busca da verdadeira identidade... Essa convicção se torna ainda mais firme à medida em que se verifica que ele poderia surgir, sem contradição, em quaisquer dos períodos da

história da LBA e que aparece não só na fala dos executores como também na dos que constituiriam objeto das ações. Segundo um dos mais antigos funcionários da LBA/AP (referindo-se a administradores da LBA/AP do período do autoritarismo militar):

Tinha um Diretor na LBA que era esperto. Esse era esperto. Foi lá por setenta e poucos. Foi a época que a LBA, em vez de mandar remédios da capital para o interior, mandava do Oiapoque para Macapá. Até que a Polícia Federal descobriu que o remédio era Whisky. É Claro que nada aconteceu com ele. (...) Um outro aqui, a gente já sabia que ele queria ser candidato, embora dissesse que detestava política. Acabou sendo a campanha política mais engraçada que a gente já fez. Uma vez, quase a polícia pega a gente no carro da LBA, cheio de cartazes, de noite...³⁵

Admitindo essa imagem como uma regularidade no imaginário institucional, difícil torna-se a aceitação da finalidade da LBA como estabelecida na normatização.

Essa mesma imagem, em outra forma, na fala de um comunitário e referindo-se mais especificamente à relação trabalho e conhecimento. Ao ser questionado sobre a importância do conhecimento veiculado nos cursos da LBA, o morador da localidade de Tessalônica do Rio Flexal distingue: "Alguns sim, outros não". E exemplifica com o curso intitulado mutirão do cavaco, onde comunidades rurais aprendem a cobrir suas casas com cavaco retirado da região:

É só serrar as toras com a roladeira e

cortar com o cutelo seguindo as veias da madeira. Nem precisa curso. Qualquer um pode fazer isso. Eles só fazem assim por que é assim que eles têm condições de trazer o material pra cá se for pra curso. Aí inventam esse mutirão de cavaco. Toda a comunidade se matricula e recebe certificado. Mas a comunidade é que é beneficiada. Uma vez, foi tão bom que veio até o Dr. (nome de um candidato a prefeito do município, na época).³⁶

Certamente a LBA, dada sua natureza institucional, não necessitaria do pretexto para beneficiar uma comunidade rural. Ao que tudo indica essa é uma imagem tão forte que os técnicos não conseguem dela se libertar. O que está escrito na documentação não "é pra valer". A Direção Nacional da LBA assim sinaliza quando aceita os indicadores de porte, quando seus técnicos legitimam atividades assim constituídas.

5. Os Meios:

Tão seguro quanto a fala direta da amostra para o estabelecimento das finalidades reais das práticas de educação para o trabalho na LBA é a análise dos meios utilizados. Em primeiro lugar, a questão do método e da linha metodológica que fundamenta os procedimentos pedagógicos na LBA/AP. Qual seria a metodologia básica? Melhor, como viabilizar o levantamento da metodologia utilizada nas práticas concretas de educação para o trabalho na LBA/AP, ante a constatação da discrepância existente entre o real e o documentado?

A análise das técnicas prevalentes nessas práticas nos revela um mosaico de posicionamentos, onde poucos fatos são regulares. Quanto ao material, sua confecção fica inteiramente a cargo dos instrutores de cursos, assim como sua utilização. A supervisão do processo pedagógico, assim como a avaliação dos resultados, quando existem, não ocorrem de forma sistemática ou, pelo menos, organizada a ponto de fundamentar uma intervenção no processo. Em entrevista com um ex-chefe do Setor de Educação para o Trabalho da LBA/AP, temos a forma como é concebida a questão da metodologia para os cursos e atividades do setor:

Como estabelecer uma metodologia unificada para tantos cursos e tipos de cursos? O SET mantém cursos que vão de eletricista residencial a olericultura. Na verdade, a nossa metodologia poderia ser caracterizada como não-diretiva.³⁷

Na verdade, a metodologia é exatamente essa: nenhum método é formalmente estabelecido. Ou seja, cada instrutor desenvolve seus procedimentos pedagógicos na forma estabelecida pelo seu "bom senso", ou, mais precisamente, na forma introjetada através do processo de socialização. Trabalho e conhecimento se relacionam, para um instrutor assim escolhido e colocado ante uma turma de adultos, na forma como a concepção dominante admite e que a ela convém.

Essas apostilas de pão caseiro foi eu que fez (sic.), bati e rodei no mimeógrafo de uma escola. Ela tem desde noções de

higiene, que esse povo nunca traz de casa, até a receita do pão que sai mais barato que o da padaria. Mas não adianta, esse pessoal não consegue assimilar que, pra ganhar dinheiro, tem que investir tempo, dinheiro e muito esforço (...)³⁸

Indubitável aqui é a concepção de educação na função investimento. Para esse instrutor, todo e qualquer esforço é válido, dele e do aluno, posto que a LBA estaria colocando em suas mãos a possibilidade de reverter o quadro de pobreza geral. O limite de sua visão é justamente a pobreza generalizada do povo, culpado pela sua própria inércia. Seus preconceitos contra pessoas de sua própria classe, como sua linguagem revela, são estabelecidos no mesmo processo em que ele individualmente participa e prolonga.

Já uma imagem mais específica dos procedimentos da LBA é a da perspectiva da instituição como agencia educativa, bem clara quando se trata do método para os cursos de educação para o trabalho da LBA.

Para uma instrutora de um curso de manicura, o curso se justifica plenamente como beneficiência, a imagem com que a LBA mais se identifica:

O curso de manicure é bom porque só precisa do material. Alicates, esmalte, toalhinhas e bacias de plástico. Depois a gente doa o material para as alunas e táí uma profissão para elas.³⁹

Já para o técnico do setor que dirige a implantação dos cursos, o curso de manicura se justifica como gerador de

renda. O problema da ineficácia das ações talvez possa ser explicado por fatores ocasionais, passíveis de simples ajuste, ou se resolva por uma melhor preparação de recursos humanos, aperfeiçoamento interno da instituição. Não há problemas estruturais:

As vezes a DN nos manda instruções que nada tem a ver com a nossa realidade. Os cursos de manicura/pedicura, por exemplo, eles mandaram parar porque não adianta. Mas essa é a realidade do Rio. Aqui não, aqui uma manicure ainda pode defender sua sobrevivência. É por isso que a gente continua implantando os cursos de manicura.⁴⁰

Como se vê, a normatização bem pouco pesa sobre a atuação do agente e, assim sendo, inclusive pela ausência total de apoio pedagógico, a metodologia, na prática, fica por conta de cada instrutor de curso - e de suas concepções de vida e de mundo - e de cada chefe ou burocrata que tenha poder de intervenção. Pelo discurso, pode-se notar que o chefe até tem condições teóricas de perceber as relações entre os princípios filosóficos subjacentes/metodologia e os resultados da ação, mas no entanto, prefere justificar o "laissez-faire" que impera na prática.

Para os instrutores dos cursos os resultados do empreendimento pedagógico são garantidos pela somatória técnica/investimento. Nada mais é necessário, ou seja, sua ação reflete sempre o plano geral da ideologia liberal funcionalista na qual se deu e se dá sua socialização e que

eles reproduzem em sua prática pedagógica.

Esse papel, não que tenha sido assumido objetiva e voluntariamente pelo agentes da educação para o trabalho da LBA/Ap, em qualquer dos níveis, seja da normatização, direcionamento local, ou propriamente pedagógico, é na verdade, determinado pela origem social desses agentes, basicamente a nível das significações introjetadas e mantidas no decorrer do processo. A construção do imaginário institucional da educação para o trabalho da LBA é edificada e retro-alimentada por uma concepção da relação trabalho e conhecimento expressa na equação técnica x esforço + capital = sucesso individual, onde a técnica é o resultado da aplicação do conhecimento concebido como empreendimento global da humanidade, mas centralizado na atuação dos iluminados (os cientistas, os sábios) e o esforço está ligado ao mérito pessoal de cada um (dependente das diferenças individuais, o determinante do lugar de cada um na sociedade), ambos fatores passíveis e até, focais, de sua atuação educativa. Já o capital, esse se apresenta como componente complementar da equação, a ser conseguido em função do componente principal (posse de um dado conhecimento técnico). O coletivo sempre é visto como somatório das situações individuais. O resultado final é sempre tautológico: teríamos uma sociedade melhor se esses programas fossem bem sucedidos, mas, dado os problemas relativos a nossa sociedade desigual (corrupção, falta de recursos, falta de

concatenação...), os programas nunca apresentam os resultados esperados.

6. A Proposta Político-pedagógica:

A proposta político-pedagógica, a nível da normatização, sempre aparece ligada ao momento político vivenciado, e. por isso mesmo, variável ciclicamente, bem pouco tem a ver com o que acontece na prática concreta quotidiana da educação para o trabalho da LBA. Poderíamos definir essa atuação como educação não-formal e como educação de adultos, mas nunca como educação popular, apesar de, por definição e mesmo concretamente, estar dirigida aos segmentos mais carentes da população. A concepção de trabalho articulada ao conhecimento que fundamenta nos revela o posicionamento político que embasa a proposta de trabalho que é desenvolvida na prática concreta:

Ultimamente a gente tem participado nos programas de educação para o trabalho da LBA. A gente até vota. Teve uma vez que o Seu (NOME DO FUNCIONÁRIO) queria que viesse para cá um curso de artesanato em barro, porque o instrutor era amigo dele. Nós quisemos um de artesanato em vime e acabou ficando o de vime.⁴¹

Realmente, o reflexo da nova política de atuação aparece na ação concreta da LBA/Ap, embora refratado, com o setor responsável pelo direcionamento da programação abrindo para a participação à comunidade alguns níveis superficiais de decisão. Evidentemente que a finalidade real da prática não corre nenhum risco a esses níveis, de vez que o

fundamento continua preservado, já que a fala da comunidade somente vai expressar o nível que ela tem condições de expressar, que é o relativo ao nível dos tipos de curso, nunca questionará o fundamento político da ação. Qualquer proposição de explicitação da proposta de trabalho com participação real da clientela é a tal ponto impraticável, até mesmo porque qualquer ensaio nesse sentido resulta em pura demagogia, o que só implica em descrédito do processo democrático para o próprio objeto da ação. Indicativo disso, como se pode verificar pelos resultados, é que a situação relação atuação da LBA x atuação da clientela da LBA, ainda hoje, continua estruturalmente a mesma. O que significa, hoje, para o aperfeiçoamento do processo coletivo de produção e para a instrumentalização daquela comunidade, cursos como o de artesanato em vime, que continuam ocorrendo episodicamente até hoje? Talvez uma forma de lazer para os participantes e uma justificativa de existência para a instituição.

7 - A Origem dos Recursos:

Quanto à origem dos recursos, temos aqui uma questão crucial. Apesar que praticamente todos os recursos da LBA, salvo aqueles geridos pelo PRONAV (Programa Nacional de Voluntariado), têm uma origem no orçamento da União, há uma particularidade: a ligação com dotações orçamentárias já identificadas com o fundo perdido. Surge assim a ideologia da educação para o trabalho como ação social compensatória desde

a origem dos recursos que mantêm essa prática.

Tem muita gente que faz o curso de Culinária - Aproveitamento Integral de Alimentos mais por causa da comida que acaba recebendo, do que por interesse em aprender alguma coisa. A gente ensina cada receita... Pena que a gente sabe que essas pessoas nunca vão ter condições de usar, de ter uma alimentação melhor...⁴²

É lamentável para a instrutora que as pessoas não possam usar as receitas que ela ensina. Não é lamentável que ela ensine receitas que não correspondam realmente à definição do curso: culinária com aproveitamento integral de alimentos. A dicotomia entre as significações da burocracia institucional, próprias da ideologia liberal (a sociedade precisa de ajustes, apenas) e as significações de quem concretiza a ação (nesse caso, técnicos locais e instrutores de cursos) é reveladora. Mas, se para essa instrutora as significações dos tecnocratas da Direção Nacional nem existem, o fato é que isso ocorre em função da sistemática implementada e aceita pela própria Direção Nacional. Teríamos aqui uma relação entre técnicos e políticos similar àquela do modelo weberiano (decisionista), sendo que os técnicos criariam apenas as condições adequadas à vontade política dos níveis mais altos da instituição.

8 - O Controle do Processo Pedagógico:

O controle do processo pedagógico, caso existisse,

poderia sanar facilmente esse tipo de desvio, mantendo a ação no direcionamento da normatização e dos princípios teóricos subjacentes à proposta, o que já está absolutamente claro, inclusive, no título do Curso, "Culinária - Aproveitamento Integral de Alimentos", ou seja, básico é o direcionamento (segundo a documentação) para a instrumentalização do aluno em termos de economia doméstica, e, nunca, beneficiência. Parece evidente que nenhum conteúdo nesse sentido é trabalhado durante o curso, mesmo porque a instrutora para isso não recebeu nenhuma formação específica. Trata-se de uma cozinheira. Excelente, talvez, mas não preparada nos conteúdos específicos que constituem o objetivo do curso.

Não existe qualquer controle formal estabelecido quanto à manutenção dos cursos nos objetivos determinados na documentação e tampouco no processo de seleção de instrutores.

9 - A Educação para o Trabalho na LBA/AP e seus Resultados em termos de Intervenção no Processo de Pauperização no Amapá.

O Departamento Nacional de Educação para o Trabalho foi criado em 1966, oficialmente, sendo que ações dessa natureza já vinham sendo desenvolvidas regularmente em todas as Diretorias Estaduais já estruturadas, e se apresentando como o grande 'caminho para a passagem da assistência à ação social. No Amapá não foi diferente, mas apesar de que o Setor de Educação para o Trabalho já existisse desde aquele ano,

sua programação somente começou a tomar vulto, chegando mesmo a ser conhecida a nível nacional (dentro da LBA), aos meados de 1980, com o projeto de instalação de casas de farinha comunitárias. O Setor de Educação para o Trabalho (SET/LBA) seguia a rotina normal dos demais em todo o Brasil, planejando e desenvolvendo cursos rápidos e direcionados à população pauperizada, em sua maioria, culinária (sob a denominação de "Aproveitamento Integral de Alimentos") que funcionavam mais como melhoria temporária da alimentação dos participantes; de corte e costura, manicure, eletricidade, e outros de mesmo nível de efetividade e intervenção na realidade do aluno, até que, por força de circunstâncias peculiares à região, como, entre outras, a nomeação de um Delegado Territorial (o cargo de Superintendente, na época) com formação no setor primário e interesses no interior, é que a LBA do Amapá começa a desenvolver uma história bem singular. Na justificativa de um relatório de execução de atividades executadas em conjunto entre o Setor de Serviço Social da LBA/AP e o SET, temos a imagem prevalente do encaminhamento das ações de educação para o trabalho no Amapá, em sua afirmação como atividade da LBA.

Considerando que o cultivo da mandioca visa principalmente a produção de farinha e tem suas origens em tempos remotos, exigindo grandes sacrifícios como: as grandes distâncias, a trabalhosa mão-de-obra que essa atividade exige, a falta de apoio financeiro ao pequeno agricultor, é que a LBA se preocupou em dar continuidade a este valor operacional, adaptando à atualidade principalmente no

aspecto produtivo, sem tirar as características principais do trabalho, mas, apenas, diminuindo a dureza na execução da tarefa.⁴³

Na prática, a LBA/AP passava de uma ação que poderia ser definida - ainda que de Educação para o Trabalho, no ver da documentação da época - como puramente beneficiente, de efetividade dispensável e eficiência duvidosa (no mínimo), para uma tentativa real de intervenção na realidade do objeto da ação e de interiorização de atividades, como vemos nos depoimentos:

No começo isso aqui era uma graça. Tínhamos uma meta a cumprir, e aí o chefe planejava cursos e mais cursos... A gente acabava usando os cursos para ajudar... pra fazer o que não tinha verba...⁴⁴

Esse direcionamento acabou, de certa forma, até por notabilizar a LBA do Amapá, servindo muitas vezes, em reuniões nacionais, ora como exemplo de interiorização de atividades, ora como exemplo de trabalho eficaz. Vejamos mais detalhadamente como se deu essa operação:

A primeira Casa de Farinha Comunitária foi instalada na comunidade de São Joaquim do Pacuí, localidade, na época, de acesso penoso, às margens do rio de mesmo nome, região de mata exaurida, praticamente sem nenhuma madeira de lei, de solo pobre e muito ácido, centralizada totalmente no cultivo da mandioca e engajada em um processo penoso de produção de farinha para consumo próprio e venda do pequeno excedente para aquisição de outros gêneros alimentícios.

No tempo do ralo é que era... A gente podia até fazer uma roça de muitas tarefas, mas quem dizia da quantidade de farinha era o ralo. No ralo é que se via quem era trabalhador. Agora com o motor é outra coisa.⁴⁵

Uma Casa de Farinha Comunitária consistia, principalmente, de uma barraca geralmente circular, coberta de palhas e com meia parede em parte da construção; um motor diesel, geralmente um NB50, com um "Catitu" (rolo serrilhado acionado pelo motor, com a finalidade de ralar a mandioca); uma "masseira" (tina para colocar a massa de mandioca). Nas grandes uma prensa em madeira, nas menores um "tipiti" (engenho em palha trançada, no mesmo formato e princípio da cobra, com cerca de um palmo de diâmetro, que serve para prensar a massa de mandioca); e um forno de cobre, onde o trabalhador passa horas torrando a farinha, revolvendo-a sem parar.

A casa de farinha foi um grande trabalho da LBA, aumentou em muito a produção de farinha aqui no Amapá. Claro, o que um homem produz em um dia inteiro ralando manualmente a mandioca, ele faz em menos de uma hora, no catitu motorizado. E o técnico da ASTER, na época, ainda disse que estávamos introduzindo uma tecnologia esdrúxula, que isso esgotaria o solo rapidamente... O que esgota é esse povo, assim, trabalhando só pra comer...⁴⁶

Cerca de cinco anos após a instalação em São Joaquim, a LBA/AP já contava com casas de farinha comunitárias em vinte comunidades, sendo a grande maioria no

município de Macapá, atendendo a uma população variável e relativamente organizada na gestão da casa, apoiada pelo SET. Algumas contavam com 10 a 12 famílias e outras, muito maiores, com mais de cinquenta. Esse trabalho funcionou também, como centro de difusão não só de cursos mais ligados à realidade do agricultor (horticultura, olericultura...), como uma série de atividade que visavam dar consequência e efetividade a esses cursos, como o mutirão de cavaco (a comunidade se organizava para a retirada de cavacos e cobertura das casas), utilização do búfalo como animal de carga (doados pela LBA/AP à comunidade), construção e utilização de bio-digestores (projetados por técnicos da LBA/AP e construídos com recursos da LBA), etc...

O bio-digestor que fizeram aqui em Tessalônica foi esse aí, ó... (aponta uma cúpula de 2 m de base, com tubos em pvc, quebrados). Ele chegou a funcionar botando gás para o nosso fogão. Mas era muito complicado, e quando o gado quebrava os tubos, eles não vinham consertar.⁴⁷

No entanto, no projeto, como atividade de Educação para o Trabalho, estava previsto um treinamento para comunidade, de utilização do bio-digestor, além da construção do aparelho em conjunto com ela, representando a compreensão do funcionamento e vantagens de sua utilização correta.

A tentativa de introdução do búfalo como animal de carga também ocorre na mesma época e com iguais resultados:

Os búfalos... Ainda lembro de um, que

tinha aqui. Era muito difícil de trabalhar com ele. Quando queria beber água, ia embora na direção do rio e não tinha quem segurasse. Um dia atacou uma criança... A comunidade se reuniu e decidiu comer o búfalo... Ele não servia mesmo...⁴⁸

Em São Joaquim do Pacuí ainda se observa vestígios de um outro projeto da mesma época: a fábrica de redes artesanais. Para esse projeto o SET/LBA enviou técnicos ao nordeste, adquiriu teares artesanais típicos e realizou cursos de treinamento para elementos da comunidade, principalmente mulheres já participantes da rede de atendimento da LBA. O prédio onde funcionaria essa fábrica, construído em alvenaria, hoje é utilizado pela Prefeitura Municipal de Macapá para guarda de material. A fábrica não chegou a funcionar de fato, e as versões para explicar o fracasso são diversas:

Eu ainda sei fazer aquelas redes, só que não vale a pena. A gente compra o pano, tem um trabalho danado... As lojas vendem mais barato...⁴⁹

Nota-se, então, que o curso que as pessoas receberam não era direcionado exatamente para a técnica que se esperava incorporar. Evidentemente, um projeto dessa natureza somente teria sucesso se implantado em um local de abundante matéria prima. No caso de São Joaquim, os técnicos fizeram cálculos apenas em cima da abundância de mão-de-obra. Mas também com relação à mão-de-obra, os técnicos desse período fundamentaram seus projetos a partir de sua visão do mundo, impregnada da função objetivante do trabalho.

Isso está bem claro em projetos como o que foi instalado em "Curralinho", localidade não muito distante da Capital, e do qual nenhum vestígio existe:

Aqueles pretos lá do Curralinho são é muito preguiçosos. Comeram todos os olhos de cana que mandamos para começar a plantação que serviria de suporte da criação de porcos de raça, e acabaram deixando os animais morrerem de fome e maus tratos.⁵⁰

Todas as ações aqui citadas, e mais um número considerável, foram empreendidas pela equipe técnica do SET/LBA com o sentido de produzir efetividade aos cursos rotineiramente desenvolvidos no interior do então Território Federal do Amapá, em um período que a educação para o trabalho é extremamente valorizada, dentre as do repertório das empreendidas pela LBA no combate à pobreza e, como se pode verificar pelo volume proporcional dos recursos empregados, valorizada como meio fundamental de intervenção e transformação da realidade.

O que se pode observar aqui, em termos de resultados obtidos pela ação da LBA do Amapá nas regiões estudadas, e sob a perspectiva do referencial estabelecido na fundamentação, é que as formas e imagens que compõem o imaginário instituído na ação da LBA tornam as atividades de educação para o trabalho dessa instituição um fazer inócuo e repetitivo, sem a menor possibilidade de atingir ou o estabelecido na normatização da instituição: a instrumentalização de pessoas e/ou comunidade em

conhecimentos e técnicas que permitam a geração de renda. Muito menos ainda, o que, segundo a fundamentação aqui estabelecida, deveria constituir o objetivo básico de uma atividade de educação para o trabalho: a realização do homem pelo trabalho.

Para a constituição desse imaginário singular, desejamos realçar aqui, entre as várias que já foram esboçadas, uma imagem fundamental: a da naturalidade da ação repetitiva e inócua, sinalizada na aceitação geral (pela Direção Nacional, pela Direção Local...) dos resultados documentados em indicadores de porte da instituição, em quantitativos claramente absurdos, contraditórios e até, impraticáveis para os meios técnicos da instituição.

Em um período seguinte (e similar em termos de volume de atuação) da história da LBA do Amapá e da educação para o trabalho por ela desenvolvida, a mesma prática se repete, apesar do discurso muito mais fundamentado:

O Programa de Micro-Unidades Produtivas é considerado de longo alcance social, por configurar uma forma de promoção social, estimulando as atividades de caráter associativo.

A geração de emprego, o aumento da renda, o envolvimento comunitário, a interiorização do Programa e a perspectiva de empreendimento com plena possibilidade de êxito, são aspectos relevantes do Programa. O incentivo ao homem rural no aprimoramento de sua própria experiência de trabalho, com melhores condições favorecendo a diminuição do fluxo migratório do interior para a Capital, é outro fator que reflete a importância do Projeto.

desenvolvier as atividades de pesca, grupos de senhoras que participaram de cursos através do Projeto Formação e Reciclagem Profissional, localidades onde não existem comércios e/ou que existem e vendem a preços elevados, atendemos com Cantinas Comunitárias. Finalmente, em regiões onde existe a produção de mel de abelhas em grande escala como é o caso do do Bailique, atendemos com o Projeto de Apicultura.⁵⁴

Um dos projetos da LBA/Ap que representou um relativo sucesso, em termos de eficiência (pelo esforço pessoal dos técnicos envolvidos) e efetividade (pelas condições específicas da região e da população), foi o Projeto de Apicultura implantado na micro-região do Bailique, município de Macapá. Área anteriormente caracterizada pela fartura na caça e pesca, vive hoje o Arquipélago do Bailique, região costeira do Amapá, os resultados da exploração descontrolada, principalmente do palmito, sendo já há algum tempo, assistida pela LBA em termos de complementação alimentar (Programa do Leite, alimentos para as creches...), mas que possui expressiva quantidade de abelhas de razoável qualidade. Com o Projeto de Apicultura a LBA/Ap integrou o treinamento de grupos da comunidade no uso de uma tecnologia simples de produção de mel, colocando técnicos em contato permanente com essa comunidade, e embora o programa Formação e Reciclagem Profissional não figure no projeto, na realidade existiu posto que os comunitários realmente aprenderam o manejo técnico dos enxames no bojo dessa ação;

além de que financiou a compra de equipamentos, através do Programa de Microunidades Produtivas. O resultado foi um aumento considerável na quantidade e na qualidade do mel produzido no Bailique. Um caso singular de execução direta-indireta.

Antigamente, pra conseguir uma garrafa de mel era uma dificuldade e o mel ainda vinha cheio do favo moído, feio. Agora, não. Agora a gente nem escangalha o favo...⁵⁵

É interessante observar a fala do técnico encarregado desse raro exemplo de projeto bem sucedido no sentido de coerência com os objetivos estabelecidos na normatização:

É impressionante a devastação que as palmitadeiras têm feito no Bailique. Elas mesmas não destroem nada, mas comprando o palmito a um preço irrisório, forçam os tiradores a ir cortando indiscriminadamente. Afinal, se não cortarem o suficiente, não ganham nem pra comer. Os açazeiros cortados vão caindo e assoreando os igarapés. Tudo vai virando um gapozal. O pessoal de lá precisa compreender isso...⁵⁶

É fácil ver que a visão desse técnico quanto à relação trabalho e conhecimento não o insere nos perfis de imaginário estabelecido como Grupos "A" e "B" (Agentes da Educação para o Trabalho da LBA). Encarregado diretamente da escolha dos instrutores e direcionando pessoalmente o projeto, é impossível que não imprima a ele a sua visão de

mundo. Residiria aqui a diferença entre este (certamente não o único) e outros projetos similares desenvolvidos pela LBA no Amapá? Vejamos a visão de outro técnico de mesma categoria funcional e classificado em outro grupo:

(...)isso que é a função dos nossos cursos: ensinar a esse povo as técnicas que permitam que eles melhorem de vida. (...)eu queria era ter condições de fazer um bom trabalho. O que acontece aqui na LBA, é que não dão condições da gente trabalhar. Veja só a questão das diárias.(...)Veja o caso da atividade lá do Bailique. Lá, eu acho, eles tiveram verba à vontade, porque o (NOME DO TÉCNICO) e o 'Bode' só viviam para o Bailique. Também, aqueles dois gostam de viver no mato. Eles até falam como o pessoal de lá. (...) Não sei como aquilo está dando certo. Na verdade, aqueles dois não têm nenhuma técnica, estão mais para 'curiosos' do que para PETs. (...)isso que eu não entendo... Quando foi o caso da fábrica de redes lá do S. Joaquim, foi ele mesmo que foi pro Nordeste aprender todas as técnicas e voltou pra ensinar e, assim mesmo, não foi prá frente...⁵⁷

É importante destacar o relativo sucesso aqui descrito quanto a este projeto. A produção de mel, embora minore a pobreza das pessoas envolvidas, é praticamente inócua em relação a situação geral da região, totalmente dependente das decisões dos grupos políticos sediados na Capital. Certamente, o fim da exploração do palmito depende de uma decisão política, uma opção entre o palmito (produto de exportação) e o açaí (fruto da palmeira que o produz -

alimentação básica das regiões interioranas e das periferias urbanas da Capital).

Muitos outros projetos, em diversas áreas, foram empreendidos pela LBA, no mesmo molde, ainda que sem a marca do contato pessoal que distinguiu a ação no Bailique.

No que se refere a Execução Indireta, foram estabelecidas algumas parcerias com certas dificuldades, visto que em Macapá, a maioria dos órgãos governamentais possui forte vínculo político-partidário, que impede um melhor desenvolvimento do trabalho realmente voltado para a população de menor poder aquisitivo. Entretanto, com esforço foi estabelecido parcerias com os seguintes órgãos e Entidades Comunitárias: Governo do Estado do Amapá; Prefeitura Municipal de Macapá; Cooperativa Mista de Pesca do Amapá; Associação dos Hansenianos e seus Amigos no Amapá. Paróquia Cristo Libertador; Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural; Centro de Apoio à Pequena e Média Empresa; Secretaria de Agricultura e outros. Todavia, há necessidade de maior participação desses órgãos, principalmente da ASTER, CEAG e SEAG, os quais poderão contribuir muito mais com apoio técnico, mesmo porque a LBA não dispõe técnicos na área econômica e agrícola.⁵⁸

A falta de apoio dos outros órgãos, dos quais dependeriam os resultados positivos, como, por exemplo, CEAG, responsável pela assessoria técnica às microempresas, ou a ASTER, responsável pela assessoria técnica na área rural, é apresentada como um dos principais obstáculos à eficiência e

efetividade das ações empreendidas, juntamente com a falta de recursos para um procedimento efetivo de supervisão das ações, os entraves burocráticos, a presença de forte individualismo nas comunidades, a pequena participação e a falta de estrutura das organizações comunitárias, além das condições gerais socio-econômicas do país, são os principais determinantes detectados institucionalmente para explicar a discrepância entre o volume de recursos empregados e o resultado obtido, visualizável facilmente nas condições gerais da população atendida.

Não que a necessidade de mudanças seja repelida ou descartada pela Instituição. A LBA Nacional refletiu e ainda reflete sobre o vazio de resultados para as suas ações, sobre o vazio de sentido da sua existência. Reflexo disso e realidade vivenciada a nível local, o simpósio intitulado "A Nova LBA na Realidade do Amapá", ocorrido em outubro de 1987, como forma de inserção da Instituição no novo panorama político, a construção da LBA da Nova República:

Para que esses princípios possam ser assumidos de fato, tanto pela LBA como pela comunidade, far-se-á necessário uma mudança de postura dos servidores, pois a comunidade deve perceber a coerência entre o discurso da Instituição e sua prática, para poder adquirir confiança em seus propósitos.⁵⁹

Nesse simpósio o discurso institucional muda completamente conduzindo à mudança no repertório de termos utilizados na LBA/Ap. Nele a tônica institucional recai na

busca de espaços de debate entre servidores e comunidade, envolvendo os movimentos populares, visando o ajuste à filosofia vigente na então referida como "Nova LBA" e a adequação à realidade local, assim como a preparação de seu quadro funcional para atuar na nova estrutura estabelecida. Vejamos como os funcionários visualizam essa transformação.

Com a nova estrutura da LBA, tudo mudou. O usuário passou a ser reconhecido como cidadão, participante, inclusive com poder de decisão na programação da LBA. Pena que nossas organizações comunitárias não têm condições de viabilizar essa participação, ainda. Veja, como se pode pensar que eles possam participar, por exemplo, do planejamento das ações...⁶⁰

Os funcionários, realmente, não têm qualquer dificuldade ou reação em adaptar-se aos novos termos, em adotar o vocabulário. A terminologia dos técnicos da Direção Nacional da LBA já está naturalizada como sinalização para o direcionamento considerado atual, valorizado. Tudo é uma questão de adaptar as velhas significações aos novos termos, e a habilidade individual de cada servidor em proceder rapidamente essa atualização pode, inclusive, determinar seu posiconamento na hierarquia da Instituição:

Veja só, agora o sujeito que é atendido pela LBA, é chamado usuário. Isso significa que ele é um cidadão, que tem direito a esse atendimento, e não um favor que se faz a ele. Agora a grande dificuldade é determinar quem é o usuário dos serviços da LBA. É, parece que não é nada mas, em um encontro que participei, uma das maiores dificuldades encontradas

foi justamente essa. Acabou-se por determinar a renda familiar de dois salários mínimos como critério de determinação de quem tem direito aos serviços da LBA.⁶¹

Esse é o panorama geral da educação para o trabalho na LBA do Amapá. Muda o título do programa, muda a nomenclatura utilizada, mas nada muda no quadro de referências que é o verdadeiro "locus" da mudança de atitude dos técnicos. O referencial é sempre o mesmo, até porque não há motor para mudança das significações.

Como se pode deduzir da fala dos envolvidos com a educação para o trabalho, a relação trabalho e conhecimento se resume e explica a partir do imaginário institucional, o gerador das atitudes dos sujeitos que concretizam as práticas de educação para o trabalho desenvolvidas a partir do discurso oficial. Este, por sua vez, é um conjunto complexo de imagens cristalizadas, e atua como referencial para as significações que atualizam a realidade dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas da instituição.

Não tem, entretanto, o imaginário, nada de "imaginado", muito pelo contrário, é bem concreto na fala dos que fazem realmente a educação para o trabalho na Instituição LBA. É um conjunto complexo porque apresenta aspectos variados, como se pode ver pela variação no discurso, mas, em relação à possibilidade de efetividade de sua ação, um ponto é comum: as práticas de educação para o trabalho não partem da relação trabalho e conhecimento como espaço de construção do homem.

N O T A S

(1) MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento . pp.10/11.

(2) O autor já atuou como Taquígrafo Judiciário, não tendo, por isso, qualquer dificuldade em utilizar esse sistema. A grande vantagem da taquigrafia é permitir o registro de grande quantidade de informações sem a utilização do instrumento inibidor, que é o gravador. Nota-se que o entrevistado fica bem mais a vontade quando o entrevistador sequer olha para o papel.

(3) Lei nº 6.439, de 02.09.1977 - Criação do SIMPAS.

(4) Subjacente a esta orientação está a imagem da mulher como ser mais sensível, adequada à visão dominante de ação social, na época. Esta é uma das imagens especificamente regulares do imaginário institucional da LBA.

(5) Estatuto Original da LBA, citado na abertura do Relatório de Execução da Programação de 1977. Texto intitulado "Origem da LBA".

(6) Decreto-Lei nº 4.830 - 15.10.1942.

(7) Enfatizado em discurso proferido aos dirigentes de DETs, 1986. Essa prática foi demolida ainda em sua gestão e não se encontrou registros de oposição, por parte de alguma das organizações de servidores, a esse posicionamento. Em conversas informais, alguns dos servidores mais antigos e mesmo alguns componentes de direção da organização dos servidores da LBA/AP, demonstraram clara simpatia pela prática extinta, explicada sempre em uma imagem regular da LBA como uma enorme família, e disso a confiabilidade de seus membros.

(8) Hoje o SUDS representa o outro caminho, apesar que, pela qualidade do atendimento, represente o nivelamento de todos como "cidadãos de assistência".

(9) O ano é 1966, o mesmo da criação do Departamento de Educação para o Trabalho.

(10) LBA/DIREÇÃO NACIONAL - "A Ação Central", 1976. p. 09.

(11) ib. p. 11.

(12)Essa preocupação com as fronteiras parece também recorrente na história da LBA. Posteriormente retornará através de sua inserção no projeto "Calha Norte", inclusive com visitas de técnicos da Direção Nacional às Superintendências situadas em áreas do projeto, com o fim específico de tratar dessa inserção e das formas de melhor utilizar os recursos provenientes do projeto.

(13) Citado no Relatório de Execução da Programação de 1976.

(14) Discurso do Presidente da LBA, Luiz Fernando da Silva Pinto no X Congresso Nacional de Obras Sociais, Jataí, GO, 1977.

(15)Apesar de estranho, é o termo correto, segundo o jargão jurídico. Significa pagar um empréstimo com o produto resultante do investimento. Uma polêmica muito grande foi criada ao surgimento do Programa Microempresa Social, em relação ao fato de não ser a LBA uma instituição financeira, não podendo, portanto, cobrar juros de quaisquer espécie, e isso inclui até a correção monetária. Esse problema surgiu em função do fracasso do empréstimo através da Caixa Econômica Federal, que exigiu uma enorme quantidade de documentos aos candidatos ao programa (já previamente definidos - inclusive esse era um critério - como carentes), inviabilizando o programa na forma como era inicialmente concebido. Os executores do programa viram-se no dilema de incluir carentes que não poderiam atender as exigências da burocracia, ou atender aqueles podiam satisfazer essas exigências, certamente pagariam, mas não se enquadravam exatamente no termo "carente" (definido pelo critério de dois salários mínimos de renda familiar).

(16) Técnico da LBA/AP, pertencente à Direção da ASSELBA. Entrevista em 1989.

(17) Técnico da LBA/AP, entrevista em 1989.

(18) Técnico da Área Fim da LBA, entrevista em 1991.

(19) Instrutora de Curso de Culinária da LBA/AP, contratada por serviços prestados. Apenas alfabetizada e conhecida como excelente cozinheira. Não conseguem, entretanto, explicar o que seria o aproveitamento integral de alimentos, a complementação do título do curso que concretiza como instrutora.

(20) Entrevista em 1991, na localidade de Tessalônica do Rio Flexal. A localidade compõe-se de cerca de vinte casas e seus moradores vivem principalmente da fabricação de farinha, da pesca e da coleta.

(21) Entrevista em 1991. A Região do Pacuí concentra cerca de

15 pequenas vilas, ao longo do sinuoso Rio Pacuí e pequenos afluentes. Terra muito ácida e de baixa produtividade.

(22) Entrevista em 1989. Técnico do SET/LBA-AP, com mais de vinte anos de serviços nesse setor. Em vários outros trechos esse entrevistado marcou como regularidade essa imagem da recorrência nos programas da LBA.

(23) Técnico do SET/LBA-AP (Programador de Educação para o Trabalho). Entrevista em 1990. Embora aqui apareça fraca a imagem de trabalho como atividade que, magicamente, sob quaisquer condições ou formas, conduz a superação da situação de pobreza, no conjunto da entrevista, apresenta-se realmente conspícua.

(24) Instrução Normativa 01/66 - Departamento de Educação para o Trabalho da Direção Nacional da LBA.

(25) Líder Comunitário da Área Rural do município de Macapá. Setenta anos de idade, mais de vinte de contato com os programas da LBA. Entrevista em 1992.

(26) José Mauro Volpon, Diretor do DET Nacional. Discurso no I Encontro Nacional de Diretores de DET/LBA, 1986.

(27) Beneficiário do Programa MES. Periferia da área urbana de Macapá. Entrevista em 1993.

(28) Técnico do SET/LBA. Ocupante de Cargo Comissionado. Entrevista em 1991.

(29) Egresso de Curso de Eletricidade Residencial. Periferia da área urbana da Capital. Entrevista em 1991.

(30) Líder comunitário, aluno e instrutor de vários cursos promovidos pela LBA em S. Joaquim do Pacuí. Entrevista em 1991. Trata-se de um morador que chegou à Região do Pacuí ainda na época em que o acesso era feito através unicamente do Rio Pacuí, vela e remo.

(31) Técnico do SET/LBA que foi ocupante de cargo de chefia. Entrevista em 1991.

(32) A expressão mais comum que os servidores mais antigos utilizam para referir-se a instituição. Representa tão bem a imagem da instituição para esses servidores quanto a expressão "o trabalho dignifica o homem" (em qualquer condição que seja) representa a imagem de trabalho prevalente no imaginário institucional. O mesmo paralelo pode ser feito com a expressão "a educação é o maior valor" correspondendo à imagem de um apreender abstrato, absoluto. Esta última,

entretanto, aparece em quantidade bem reduzida se comparada à incidência da primeira citada.

(33) Técnico do SET/LBA-AP. Entrevista em 1992. Essa prática tanto pode significar valorização do próprio produto como reprodução.

(34) Técnico do SET, entrevista em 1989.

(35) Funcionário da Área Meio, com frequentes serviços no SET. Entrevista em 1990. Nessa mesma entrevista o funcionário cita uma série de exemplos similares.

(36) Aluno de curso do SET na área rural. Entrevista em 1991. Aqui a imagem é tão clara que dispensa comentários.

(37) Entrevista em 1991. Técnico de nível superior com formação específica na área.

(38) Instrutor de Curso, contratado repetidas vezes por prazo determinado. Entrevista em 1991.

(39) Instrutora de Cursos de Manicura. Entrevista em 1991. Instrução de 2º Grau.

(40) Ex-Chefe do SET/LBA-AP. Entrevista em 1989.

(41) Comunitário da Região do Pacuí. Entrevista em 1991.

(42) Instrutora de Cursos de Culinária. Entrevista em 1991. O posicionamento revela claramente que não recebeu treinamento na especificidade do curso.

(43) Documento interno do Setor de Serviço Social da LBA/AP. s/d. Possivelmente parte de um relatório enviado a Direção Nacional para utilização como exemplo.

(44) Funcionário do Quadro Permanente, atualmente lotado na Área Meio, atuou muito tempo no SET. Entrevista em 1989.

(45) Líder comunitário da Região do Pacuí. Entrevista em 1989. Tarefa é uma medida utilizada no interior do Estado do Amapá e que é difícil precisar o significado, já que varia de uma localidade para outra.

(46) Técnico do SET/LBA-AP. Entrevista em 1992. Esse conflito entre o trabalho da LBA e a atuação da ASTER é relatado ainda em outras entrevistas, revelando posições institucionais bem diferentes.

(47) Comunitário de Tessalônica. Entrevista em 1989. Aparece aqui bastante clara uma outra imagem regular na LBA/AP: a preocupação com resultados visualizados não apenas em termos

de volume nos indicadores da execução da programação, mas a "concretude" da atividade visualizada como o estar ali, pronta, como resultado útil, ainda que o conhecimento não constitua posse da comunidade. O engajamento e a participação são visualizados como tal, ainda que a comunidade esteja presente na atividade apenas carregando o material para os técnicos.

(48) Comunitário de Sta. Luzia do Pacuí. Entrevista em 1991. Segundo pessoas ligadas a LBA, conhecedoras do fato, o ataque do búfalo à criança reduziu-se a uma investida curta do animal a um garoto que atirava pedras. É interessante observar a expressão: "Ele não servia mesmo.."

(49) Ex-aluna de vários cursos da LBA, instrutora em outros e esposa de líder comunitário na Região do Pacuí. Entrevista em 1989.

(50) Técnico do SET/LBA-AP. Entrevista em 1990. É importante ressaltar que a expressão não denota preconceito racial, realmente, e sim concepção da relação trabalho e conhecimento. O entrevista é, inclusive, de tez bem escura.

(51) Documento interno do SET/LBA-AP. 1989. O Programa Microempresa Social foi transformado no Programa Microunidades Produtivas (MUPs), com pequena modificação na normatização e nenhuma na prática.

(52) Ex-Gerente Regional da LBA/AP. Entrevista em 1991.

(53) Técnico do SET/LBA-AP, um dos mais antigos do setor. Entrevista em 1989.

(54) Documento interno LBA/AP. 1991.

(55) Comunitário da Região do Bailique. Entrevista em 1990.

(56) Técnico do SET/LBA-AP. Entrevista em 1989. Gapó significa pântano e é o resultado previsível da obstrução de qualquer igarapé na região.

(57) Técnico da 1ª Regional/LBA. PET - Programador de Educação para o Trabalho. Entrevista em 1991. No falar amapaense a palavra "curioso" designa aquele que trabalha empiricamente.

(58) Documento interno LBA/AP. 1992. A falta de participação de outros órgãos no trabalho na LBA é também uma imagem que aparece não só em documentos escritos, como justificativa de poucos resultados em uma atividade, como também na fala de muitos servidores e beneficiários de programas. Em muitos casos essa falta de engajamento de outros órgãos seria perfeitamente previsível antes do início até mesmo pelo nível de formalização

do compromisso entre órgãos.

(59) Relatório sobre o Simpósio "Nova LBA". 1987.

(60) Técnico do SET/LBA-AP. Entrevista em 1990.

(61) Técnico do SET/LBA-AP. Entrevista em 1990. Também não foi possível localizar, na pesquisa sobre a normatização, qualquer documento que permita uma triagem objetiva para beneficiários de programas da LBA. Há documentos internos do Serviço Social da LBA, sintetizando estudos de caso, que respondem a essa questão.

C O N C L U S ã O

AS PERSPECTIVAS DE EFETIVIDADE DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NA LBA DO AMAPÁ.

Apesar da importância aqui reconhecida em enfatizar a relação trabalho e conhecimento como categoria de extrema utilidade para análise de práticas na educação de adultos, e o imaginário como real sistema de mando das ações em educação, duas são as preocupações fundamentais geradoras desta reflexão: 1º) o faz-de-conta institucionalizado que perpassa a nossa história, a nossa linguagem, a cultura enfim, determinando o fracasso circular das ações em educação; 2º) a real identidade da instituição LBA, e consequentemente, as suas possibilidades de efetividade no enfrentamento do processo de pauperização de segmentos inteiros da sociedade brasileira.

Como conclusão, e que este trabalho tenta demonstrar, temos que estas preocupações geradoras são exatamente a mesma coisa, ou melhor dizendo, são aspectos, apenas isso, de um mesmo processo. A LBA institucionaliza quotidianamente o faz-de-conta, reelaborando continuamente, reciclando dioturnamente o discurso e o descaso institucional na área da ação social em que ela, a instituição, situa a educação de adultos direcionada ao mercado de trabalho,

dicotomizando a relação trabalho e conhecimento em instâncias absolutamente separadas e estanques, nunca como polos de uma relação (que é até mais que isso, uma correlação). Senão vejamos:

Visualizado sob a categorização fundada no referencial teórico (I Parte), a história da LBA se apresenta basicamente dividida em quatro períodos: I - Criação, onde ela nasce e começa a se afirmar sob o signo da burocracia, no sentido negativo da palavra; II - Institucionalização (Nova Institucionalização), em que, sob a ideologia populista, a instituição vive três momentos: a) retomada democrática, em que a LBA passa por sua primeira ameaça de extinção e tem sua institucionalização rejeitada; b) afirmação do populismo: a assistência social no Brasil fica mais clara como complemento de políticas sociais e começa a se esboçar a ideologia (política) de preparação de mão-de-obra; e, c) crise do populismo, em que se o Brasil vive uma crise econômica, a LBA vive sua mais rápida expansão.

No terceiro período, o do autoritarismo militar, sob a Ideologia da Segurança Nacional, o ciclo se repete. Há uma fase inicial de rejeição, em que o discurso é centralizado na ascensão social através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, ocorre o aperfeiçoamento da burocracia institucional e a assistência social se afirma a nível profissional, concomitantemente com a neutralização dos termos utilizados no período anterior (alguns termos são

simplesmente banidos do vocabulário institucional). A esta segue-se uma fase de estabelecimento da tecnocracia, caracterizada pela definição do papel da LBA numa política claramente compensatória e conjuntural. O cliente passa a ser chamado de carente e tem lugar a departamentalização da LBA. Ao final, começa a crise de identidade.

Quarto período, que poderia ser chamado de "novo populismo", ao que tudo indica, é uma repetição do ciclo. A primeira fase aparece claramente como de redefinição: reformulação da estrutura, descentralização, reordenamento institucional. O carente passa a ser chamado de usuário, o incentivo as organizações comunitárias passa a ser uma diretriz básica nas ações, a ameaça de extinção paira sobre a instituição e nunca se concretiza.

Como se vê, o imaginário institucional é consistente na determinação da realidade das práticas concretas desenvolvidas pela LBA, porquanto envolve aquilo que se chama de "cultura da instituição", que inclui, entre outras, a linguagem e o conjunto de atitudes moralmente aceitas. Como demonstram os resultados da pesquisa, a palavra é realmente polissêmica para os envolvidos com a educação para o trabalho na LBA, já que, embora mude a normatização e mude a terminologia do discurso oficial (sinalidade), o referencial continua determinado pelo imaginário institucional, e esse é parte integrante do social geral. Assim, padece de um dinamismo muito mais lento.

Dessa forma, tanto faz se a normatização utiliza termos como pobre, cliente, carente, ou usuário, querendo com isso ora significar aquele que é objeto, ora significar aquele que tem como direito a ação da instituição. Tanto faz se intitula seus programas Formação de Mão-de-Obra ou Formação e Reciclagem Profissional, se Microempresa Social ou Microunidades Produtivas, se as ações continuam basicamente as mesmas (posto que o referente é o mesmo) e os resultados positivos, quando existem, dependem unicamente do esforço individual/circunstâncias extra-institucionais.

A questão que resta, então, resume-se no seguinte: quais as possibilidades dessa instituição, em termos de viabilizar um programa efetivo de educação de adultos pelo trabalho, inserido em uma política nacional de ação social?

Sem sombra de dúvida, trata-se da instituição que tem a amplitude e a abrangência necessária para uma ação desse porte. Sua inserção política, sua ligação direta com o poder político central, seu alcance em termos de municípios atingidos pelas ações sociais, quantidade de recursos humanos e equipamentos, permitem a visualização dessa possibilidade.

Como modificar esse imaginário institucional determinante, e nele, a perspectiva de trabalho e conhecimento como processos separados de inserção do homem na realidade social?

Aceitando-se como demonstrado as hipóteses postas inicialmente, de que as atividades de educação para o trabalho

existem como mecanismo de difusão ideológica, de que a persistência de uma ideologia liberal-funcionalista no imaginário institucional da LBA determina o fracasso circular de suas ações de educação para o trabalho, e que essas não constituem mais do que parte do esquema das classes dominantes para estender aos dominados seus ritos e normas que determinam posições sociais no mundo do trabalho, temos como conclusão lógica uma afirmativa não muito animadora. Parece evidente que o primeiro passo para uma possível modificação nesse panorama seria a mudança no poder político nacional, passando para as mãos de partidos políticos realmente identificados com a população pauperizada. Tal modificação passaria a constituir a primeira sinalização para a mudança no perfil de atitudes requerida para os cargos de direcionamento das ações, sinalidade fundamental para a constituição do imaginário institucional.

Enfim, através do estudo da forma como se apresenta e se reproduz a concepção da articulação entre trabalho e conhecimento no imaginário de um grupo definido, os envolvidos com as práticas concretas de educação para o trabalho na LBA do Amapá, esfera cultural das ideias, das formas, das imagens e metáforas que constituem paradigmas da ação do grupo, acessível pela fala livre desses indivíduos concretos e comparada ao discurso formal da instituição, temos a possibilidade de formular uma especulação realmente crítica, sobre as perspectivas para a instituição LBA.

A partir desse perfil da instituição, podemos tentar responder às questões que decorrem diretamente das conclusões apresentadas e que são de interesse fundamental para o futuro da instituição e dos que dela esperam algum resultado.

1) Qual a função da LBA, realmente? Pelo estudo da situação na Superintendência Estadual do Amapá, onde o contraste entre o discurso oficial e o "magma das significações" determinante da prática concreta da instituição resulta num conjunto de ações circulares, vazias e "improdutivas", bem adequadas à manutenção do esquema político dominante, vemos que são poucas as possibilidades de mudança;

2) O problema não se resumiria à falácia de buscar a solução para a questão social através da educação? Se a LBA é uma instituição historicamente marcada por uma linha assistencialista (o que é discutível), qual a possibilidade de instituir ações educativas, de fato?

Verificamos entretanto, que determinadas ações de educação para o trabalho apresentaram, na SE/AP, resultados válidos, concretos, pequenos mas que representam modificação real nas condições econômicas, políticas e, inclusive, em termos de uma maior consciência do próprio ambiente. Deveríamos atribuir esses resultados ao esforço individual dos agentes? Ao nível de mobilização da população? Ao acaso?

Retornando à nossa fundamentação teórica, podemos

ler nesses resultados considerados válidos (e a ausência disso nos demais), uma conjugação peculiar de circunstâncias que propiciou a instituição de significados destoantes da linha geral prevalente na ações da LBA.

Para a ocorrência disso, fundamental seria, então, alguma forma de rompimento com a lógica identitária racionalista que condiciona o entendimento dos fatos sob a perspectiva liberal-funcionalista, e as ações dele decorrentes sempre sob o modelo capitalista de relação com o mundo, que dicotomiza o agir e o pensar, o prático e o teórico já por sua base, e que, conseqüentemente, afasta o técnico da comunidade em que pretende atuar. Personalizando os polos do que, na verdade, constitui uma correlação, mesmo que envolvidos em uma mesma ação, estariam separados pelo referencial, fundamento básico do entendimento.

Para a LBA resta, então, um caminho que pode se dar inclusive pela ação de seus próprios movimentos internos: a construção de uma instituição descentralizada em termos de liberdade de ação supervisionada pela comunidade, resgatando sua história a partir de cada experiência documentada, da análise de seus erros e acertos, buscando sua identidade como instituição realmente pública, entre seus servidores e seus usuários, teria seu lugar garantido e útil na construção de uma política eficaz de ação social.

Muitas ações de educação para o trabalho desenvolvidas pela LBA no Amapá permanecem até hoje,

praticamente sem a intervenção da instituição, dado a mingua de recursos em que esta se encontra. Permanecem pela autonomia que proporcionaram às populações atingidas, pelo significado que acabaram representando na unificação dessas comunidades, pelo sentido que o trabalho acabou assumindo no processo de construção de uma visão de mundo própria do grupo, a partir de suas próprias experiências. Exceções, certamente. Mas que podem constituir um caminho e que não depende somente da reorientação da vontade política dos dirigentes da instituição, atualmente dirigida para os objetivos das elites que detêm o poder político em nossa sociedade.

B I B L I O G R A F I A

- ANDERSON, P. Passagem da Antiguidade ao Feudalismo. S.Paulo:Brasiliense, 1989.
- ARRUDA, Metodologia da Praxis e Educação Popular Libertadora. Rio de Janeiro: PACS, 1986.
- Metodologia da Praxis e Formação dos Trabalhadores. Rio de Janeiro: PACS, 1988.
- BACHELARD, Gaston O Novo Espírito Científico. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1968.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. S.Paulo: Hucitec, 1981.
- BEISIEGEL, C. de R. Estado e Educação Popular; um estudo sobre a educação de adultos. S. Paulo: Pioneira, 1974.
- BROWNE, A. L. Introdução à História Econômica do Ocidente; a partir de roma. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1974.

CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

----- Socialismo ou Barbárie. S. Paulo: Brasiliense, 1983.

Cadernos LBA. Série Política Social - "Do Espaço Permitido Para o Conquistado; construindo uma nova legitimidade para a prática institucional. São Paulo: CCS, 1989.

DURAND, Gilbert Sobre a exploração do Imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 11(1/2), 243-273, jan./dez. 1985.

DURKHEIM, Emile As Regras do Método Sociológico. São Paulo: Ed. Abril, Col. Os Pensadores, 1978.

ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DE LBA, 2º, 1976, Rio de Janeiro. "A Nova LBA". Diretoria Estadual de S. Paulo.

FIGUEIREDO, W. Desenvolvimento Dependente Brasileiro; industrialização, classes sociais e estado. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 1978.

FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. S. Paulo: Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva; um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1984.

----- Fazendo pelas Mãos a Cabeça do Trabalhador. 2ª Conferência Brasileira de Educação. Belo Horizonte, 1982.

FURTADO, C. O Brasil Pós-Milagre. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação; um estudo introdutório. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1983.

----- Educação e Poder; uma introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMEZ, Carlos Minayo et al. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1979.

----- A Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro,

1979.

HABERMAS, J. *Dialética e Hermenêutica*. Porto Alegre, Ed. LPM, 1987.

HOBSBAUN, E. *Mundos do Trabalho*. S. Paulo: Paz e Terra, 1987.

HUSSERL, Edmund. *Elementos de uma Elucidação Fenomenológica do Conhecimento*. São Paulo: Ed. Abril, 1980.

JANNUZZI, G. de S. M. *Confronto Pedagógico; paulo freire e mobral*. S. Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KOLAKOWSKI, *Las Principales Corrientes del Marxismo*. Alianza Universidade, 1980.

KONDER, L. *O Que é Dialética*

KOSIK, K. *A Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da Fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador*. S. Paulo: Cortez : Autores Associados, 1985.

LAMONIER, M.L. *Da Escravidão ao Trabalho Livre*. Campinas: Papirus, 1988.

LBA. *Relatório de Execução da Programação*. Rio de Janeiro: Direção Nacional, 1966 a 1989.

----- *Manual do Programa de Incentivo às Oportunidades de Trabalho e Geração de Renda*. Rio de Janeiro: SAI, 1989.

LBA Informa. Rio de Janeiro, nº 40, Coordenadoria de Comunicação Social/CCS. 1986

----- Rio de Janeiro, nº 41, CCS, 1987.

----- Rio de Janeiro, nº 42, CCS, 1987.

----- Rio de Janeiro, nº 43, CCS, 1988.

----- Rio de Janeiro, nº 45, CCS. 1988.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Ed. Ed. Tempo Brasileiro, 1967. II vol.

LIMA, Lauro de O. *Educação e Trabalho Hoje*. material mimeografado pela Diretoria Regional de S. Paulo/SENAC, 1981.

MANACORDA, M. A. *El Principio Educativo em Gramsci*.

- Salamanca: Sigueme, 1977.
- MARX, K. **Crítica da Educação e do Ensino.** Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, K. e ENGELS, F. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos.** São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- A Ideologia Alemã. Lisboa: Presença, 2 vls., 1980.
- MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.
- Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS, **I Plano Nacional de Desenvolvimento, Plano Setorial- 1986/1989.**
- MPAS/LBA. **A Integridade da LBA e as Populações Carentes do País.** Rio de Janeiro: CCS/LBA, 1989.
- **Resumo Histórico da Assistência Social no Brasil.** Material mimeografado recebido na SE/AP em 1979.
- NUN, J. **El Otro Reduccionismo.** Ponencia presentada al XXI Congreso de La International Political Association, Rj.
- PRONAV/LBA Informa. nº 7, Rio de Janeiro, CCS/LBA, 1984
- PINTO, A. V. **Ciência e Existência; problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- RICOEUR, P. **O Conflito das Interpretações; ensaios de hermenêutica.** Rio de Janeiro: Imago Ed., 1978.
- SALM, C. **Escola e Trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- **Sobre as Relações entre Educação e Mercado de Trabalho.** In: **Boletim do Economista.** Brasília, nº 10, abril/maio, 1980.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** S. Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- **Educação; do senso comum à consciência filosófica.** S. Paulo: Cortez, 1980.
- SILVA, F. L. **A Sociedade Feudal.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- SINGER, P. **A Crise do "Milagre"; interpretação crítica da economia brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SIMPÓSIO **"A NOVA LBA NA REALIDADE DO AMAPÁ".** Superintendên-

cia Estadual do Amapá/LBA. Novembro de 1987.

VAINFAS, R. Ideologia e Escravidão. Petrópolis: Vozes, 1986.

VERNAT, Jean-Pierre. Trabalho e Escravidão na Grécia Antiga. Campinas: Papirus, 1989.

WEBER, Max A Objetividade do Conhecimento nas Ciências e na Política Social. Lisboa: Ed. Lisboa, 1974.

ANEXO I

INDICE DE SIGLAS

ASTER - Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural do Território Federal do Amapá (com a transformação do Território Federal do Amapá em Estado, passou a ser denominada RURAP).

CEBRAE/AP - Centro de Apoio à Pequena e Microempresa do Amapá.

DN/LBA - Direção Nacional da Fundação Legião Brasileira de Assistência.

DAEI - Departamento de Apoio ao Excepcional e ao Idoso da Fundação Legião Brasileira de Assistência.

DET - Departamento Nacional de Educação para o Trabalho da Fundação Legião Brasileira de Assistência.

EMATER - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural.

MES (Programa/Projetos) - Programa de Microempresa Social. Com a reestruturação da LBA passou a ser denominado Programa de Microunidades Produtivas.

PET - Programador de Educação para o Trabalho.

REGIONAL - Após a reforma na estrutura da LBA ocorrida em 1987/88, a LBA/AP deixou a divisão por setores/divisões (por tipo de atuação) e adotou a divisão por regionais (área geográfica). Foram estabelecidas quatro regionais.

SEAG - Secretaria de Estado da Agricultura do Governo do Amapá.

SET/AP - Setor de Educação para o Trabalho da Superintendência Territorial da LBA no Amapá.

SIMPAS - Sistema Integrado do Ministério de Previdência e Assistência Social.

SSS/AP - Setor de Serviço Social da Superintendência Territorial da LBA no Amapá.

SUDS - Sistema Unificado de Saúde.

P A R E C E R

A Comissão de Exame, designada pela Resolução nº 08/1994, do Coordenador Geral do IESAE/FGV, para julgar a dissertação de mestrado intitulada "A Relação trabalho e conhecimento nos programas de educação para o trabalho da LBA no Amapá", de autoria do aluno João Wilson Savino Carvalho e composta pelos abaixo assinados, após a apresentação pública da mesma pelo candidato e de ter este respondido às arguições que por seus membros foram feitas, concorda em que a referida dissertação merece ser aprovada com louvor, sendo sugerida a sua publicação.

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 1994.

Walter Lins

Pandeiros Freixo

Walter Lins


Dissertação apresentada aos Srs.



Carlos Minayo Gomez
Orientador

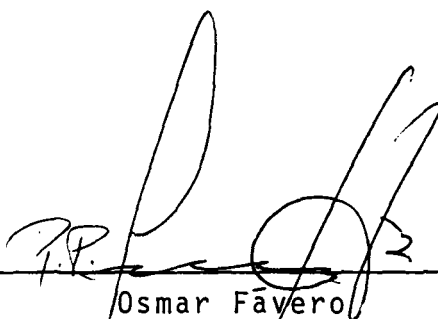
Nome dos
Componentes da
banca examinadora


Maria U. Costa Clazans


Gaudencio Frigotto

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 22/05/1993


Osmar Fãvero

Coordenador Geral do IESA